

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

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 secretary*) (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

- Голубь О.В., Тимофеева Т.С., Мун К.Е. Особенности гибкости мышления и социально-психологической адаптации у билингвов среди молодежи 6
- Фам Т.К.А., Караванова Л.Ж. Этнические факторы адаптации вьетнамских студентов в российских вузах 16

Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

- Басимов М.М., Лукашенко Д.В., Семчук И.В. Структура взаимосвязей компонентов эмоционального интеллекта у руководящих медицинских работников 26
- Жалагина Т.А., Писаревский К.Л. Формирование субъектной позиции будущего профессионала у студентов вуза: разработка и оценка эффективности психологического тренинга 41
- Мусатова О.А., Ефремова Г.И., Кулешова Л.Н. Обратная связь как инструмент профессионального развития студентов технического вуза в гуманитарном образовании 51
- Степанюк Е.А., Ульянина О.А., Гребенщикова В.П. Ключевые факторы успешной адаптации педагогических работников к профессиональной деятельности на территории проведения специальной военной операции (на примере Запорожской и Херсонской областей) 63
- Уманская Э.Э., Бонкало Т.И. Динамика взаимосвязи эмоционального интеллекта и психического выгорания тренеров-преподавателей по шахматам 77

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

- Лукина А.С., Махновец С.Н. Парадигма позитивного образования: теоретико-методологические основания и векторы развития 87

Социальная психология, политическая и экономическая психология

- Волкова Н.В. Оценка влияния карьерной вовлеченности на организационное доверие и психологическое благополучие: поколенческий аспект 100

Коррекционная психология и дефектология

- Гудименко Ю.Ю., Плахотниченко М.М., Капустян М.И. Нейропсихологическая коррекция познавательного развития младших школьников с задержкой психического развития с применением настольных игр 113

Общая педагогика, история педагогики и образования

- Астапенко Е.В., Бойцова Н.В. Педагогические аспекты формирования профессиональной мотивации преподавателей вуза 122
- Милюгина Е.Г., Глазкова Е.А. Проектная культура начинающего художника как педагогический феномен: постановка проблемы 135
- Мороз М.В. Профессиональная подготовка специалистов в области социальной работы в Тверском государственном университете: история и современность.. 145
- Понасенко А.В. Архивное образование в России в 1920-1980-е годы: институционализация и эволюция содержания 154
- Пряжникова Е.Ю., Долматова Е.С. Исследование самооценки личности младших школьников в условиях семейного воспитания 164

Теория и методика обучения и воспитания

Соболева А.В., Маякина М.А., Фахретдинова Г.Н. Цифровая среда как фактор формирования компетенций XXI века у студентов неязыковых направлений подготовки средствами иностранного языка	173
Цюй Шань, Чжао Линьлинь. Развитие навыка говорения IT-специалистов на японском языке методом проблемного обучения	186
Чжан Даньхуа, Лян Чуньюй. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции при обучении деловому китайскому языку	195

Аспиранты и соискатели ученой степени

Иванова А. Диагностика способности обучающихся детской художественной школы к эстетической оценке	205
Дубяго П.П. Педагогическая идея как научное понятие	213
Ковалева Д.П. Анализ внутриличностного конфликта и доминирующего конфликтного компонента психики у женщин, работающих в социальном медиа-маркетинг	223
Стройная А.В. Проблема обонятельного восприятия в психологии: сенсорные и несенсорные аспекты	233
Сясь Ю.Ю. Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа с использованием модели цифровых проектов	243
Тютин И.В. Педагогическая деятельность А.С. Илюхина и ее влияние на процесс обучения игре на русских народных щипковых инструментах	253
Юнгина А.Н. Совершенствование лексико-грамматических навыков обучающихся посредством цифровой лингвообразовательной среды как предмет деятельности учителя французского языка	260

CONTENTS

**General psychology, personality psychology,
history of psychology**

Golub O.V., Timofeeva T.S., Mun K.E. Peculiarities of thinking flexibility and socio-psychological adaptation among bilinguals among young people	6
Pham T.K.A., Karavanova L.Zh. Ethnic factors in the adaptation of Vietnamese students in Russian Universities.....	16

**Labor psychology, engineering psychology,
cognitive ergonomics**

Basimov M.M., Lukashenko D.V., Semchuk I.V. The structure of the interrelationships of the components of emotional intelligence in senior medical professionals	26
Zhalagina T.A., Pisarevsky K.L. Formation of the subjective position of future professionals in university students: development and evaluation of the effectiveness of psychological training	41
Musatova O.A., Efremova G.I., Kuleshova L.N. Feedback as a tool for professional development of technical university students in humanities education.....	51
Stepanyuk E.A., Ulyanina O.A., Grebenshchikova V.P. Key factors of successful adaptation of teaching staff to professional activities in the territory of a special military operation (using the example of the Zaporizhia and Kherson regions)	63
Umanskaya E.E., Bonkalo T.I. Dynamics of the relationship between emotional intelligence and mental burnout of chess coaches and teachers	77

**Pedagogical psychology, psychodiagnostics
of digital educational environments**

- Lukina A.S., Makhnovets S.N. The positive education paradigm: theoretical and methodological foundations and development vectors 87

Social psychology, political and economic psychology

- Volkova N.V. Assessing the impact of career engagement on organizational trust and psychological well-being: generational aspect 100

Correctional psychology and defectology

- Gudimenko Yu.Yu., Plakhotnichenko M.M., Kapustyan M.I. Neuropsychological correction of cognitive development of primary school children with mental restrictions using board games 113

General pedagogy, history of pedagogy and education

- Astapenko E.V., Boytsova N.V. Pedagogical aspects of developing professional motivation in university teachers 122
Milyugina E.G., Glazkova E.A. The beginning artist' project-based culture as a pedagogical phenomenon: problem statement 135
Moroz M.V. Professional training of specialists in the field of social work at Tver State University: history and modernity 145
Ponassenko A.V. Archival education in Russia in 1920–1980s: institutionalization and evolution of content 154
Pryazhnikova E.Yu., Dolmatova E.S. A study of the self-assessment of younger schoolchildren's personality in the context of family upbringing 164

Theory and methodology of training and upbringing

- Soboleva A.V., Mayakina M.A., Fakhretdinova G.N. The digital environment as a catalyst for developing 21st-century competencies in non-language major students through foreign language instruction 173
Qu Shan, Zhao Linlin. Developing IT professionals' Japanese speaking skills using problem-based learning 186
Zhang Danhua, Liang Chunyu. Developing intercultural communicative competence in teaching business Chinese 195

Postgraduate students and academic degree seekers

- Ivanova A. Diagnostics of art schools students' ability to make aesthetic assessments. 205
Dubyago P.P. Pedagogical idea as a scientific concept 213
Kovaleva D.P. Analysis of intrapersonal conflict and the dominant conflict component of the psyche in women working in social media marketing 223
Stroinaya A.V. The problem of olfactory perception in psychology: sensory and non-sensory aspects 233
Syas Yu.Yu. Formation of foreign language professional competence of students of the pedagogical college using the model of digital projects 243
Tyutin I.V. Pedagogical activities of A.S. Ilyukhin and its influence on the process of teaching Russian folk plucked instruments 253
Yungina A.N. Improving lexical and grammatical skills of students through the digital language environment as the subject of the french language teacher's activity 260

Общая психология, психология личности, история психологии

УДК 159.922.84:316.77

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.4.006

Особенности гибкости мышления и социально-психологической адаптации у билингвов среди молодежи

О.В. Голубь^{1,2}, Т.С. Тимофеева^{1,2}, К.Е. Мун^{1,3}

¹ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград

²ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет»,
г. Волгоград

³ЧУ ДО «Лингвин», г. Волгоград

В статье представлены результаты исследования особенности гибкости мышления и социально-психологической адаптации у билингвов среди молодежи. Цель работы – выявить характеристики мышления (гибкости / ригидности) во взаимосвязи с социально-психологической адаптацией у билингвов среди молодежи. Гипотеза нашего исследования заключается в том, что существует взаимосвязь между особенностями гибкости мышления и социально-психологической адаптацией у билингвов среди молодежи. В исследовании приняли участие 80 человек. Методики исследования: Томский опросник ригидности (Г.В. Залевский), Профиль мышления (В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец), тест социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд (А.М. Прихожан). В результате исследования авторами установлено, что между билингвизмом и показателями социально-психологической адаптации существует положительная взаимосвязь. Успешной социально-психологической адаптации способствует развитое креативное и словесно-логическое мышление. Полученные эмпирические данные могут быть использованы психологами образовательных организаций при составлении программ психологических мероприятий для повышения уровня социально-психологической адаптации среди молодежи.

Ключевые слова: *социально-психологическая адаптация, дезадаптация, гибкость мышления, ригидность мышления, креативное мышление, словесно-логическое мышление, билингвизм.*

Одной из характеристик современного мира является процесс постоянных изменений. Человеку необходимо уметь адаптироваться к новым жизненным обстоятельствам. Социально-психологическая адаптация позволяет индивиду приспособиться к изменениям.

Зарубежные и отечественные психологи отмечают, что личность человека формируется в условиях взаимодействия с социальной средой. Взаимодействуя с разными людьми, человек выбирает себе разные модели поведения и адаптируется к ним. Данный процесс становится

причиной появления трудностей в адаптации к новым жизненным условиям. Социально-психологическая адаптация, являясь одним из способов психологических защит, помогает стабилизировать психическое здоровье: снизить внутреннее напряжение, страх, тревогу [1].

Психологическое здоровья человека характеризуется не только способностью воспринимать себя целостно в разные периоды времени, учитывать реальность, выбирая подходящие ситуации формы поведения, адаптироваться. Гибкость мышления рассматривается как компонент креативного мышления, благодаря этой характеристике человек видит не один способ достижения цели, но разнообразные возможные варианты поведения в ситуации или решения задачи. Однако это касается не только выбора поведения, но также важно быть гибким в оценке самого себя. Если человек способен пересматривать свои личностные характеристики, систему ценностей, то это становится важным личностным ресурсом, который сохраняет психологическое здоровье [3, 5]. Гибкость мышления связывают также с психофизиологическими основами, а именно с доминированием одного из полушарий мозга [6].

Предполагается, что значимым фактором гибкости мышления может быть билингвизм. Под билингвизмом понимается переключение мышления с одного языкового кода на другой в конкретных условиях речевого общения [2, 4]. Исследованиями в данном направлении занимались М.Б. Богус [2], В.В. Катермина, О.Н. Лагутенкова [4], Т.К. Цветкова [7], А. Коста [9], Дж.Ф. Кролл [10] и др. Результаты исследования ученых показали позитивное влияние двуязычия на гибкость мышления в решении задач [4]. При этом имеются отдельные исследования, где отмечается, что изучение двух иностранных языков позволяет человеку развивать гибкость мышления, так как необходимо изучать два вида произношения, грамматических правил, лексики [8, 10]. Билингвы постоянно анализируют ситуации общения и различают, на каком языке идет общение, чтобы переключиться на определенный языковой код [9]. Анализируя данные, исследователи предполагают, что умение общаться на нескольких языках через развитие гибкости мышления способствует более комфортному протеканию социально-психологической адаптации человека к условиям постоянных изменений в жизни [2]. Однако не все эти данные имеют эмпирическое подтверждение.

Усвоение языка невозможно без его смысловой основы, поэтому вместе с изучением языка происходит знакомство с социокультурными установками, стереотипами, характерными для носителей данного языка. В свою очередь, нет однозначного ответа, какие именно установки будут приняты личностью как часть собственной идентичности.

Проведенный анализ работ показал, что в психологической науке обнаруживается нехватка исследований, раскрывающих взаимосвязь

между билингвизмом, социально-психологической адаптацией, ригидностью / гибкостью мышления, доминирующим типом мышления.

Цель работы – выявить характеристики мышления (гибкости / ригидности) во взаимосвязи с социально-психологической адаптацией у билингвов среди молодежи.

Гипотеза исследования заключается в том, что существует взаимосвязь между особенностями гибкости мышления и социально-психологической адаптацией у билингвов среди молодежи.

Также были выделены частные гипотезы: 1. Билингвизм позволяет повысить социально-психологическую адаптацию среди молодежи. 2. Изучение иностранных языков способствует развитию мышления. 3. Существует взаимосвязь социально-психологической адаптации и развития мышления. 4. Существует взаимосвязь между гибкостью мышления и социально-психологической адаптацией у молодежи.

Методы и методики исследования

Эмпирическое исследование проведено на базе ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (ВолГУ). В исследовании приняли участие 80 человек. В состав выборки вошли студенты-билингвы ВолГУ в возрасте от 18–35 лет.

Были выбраны психологические методики, направленные на определение уровня социально-психологической адаптации, гибкости и ригидности мышления. Респонденты отвечали на вопросы следующих методик: Томский опросник ригидности (Г.В. Залевский), Профиль мышления (В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец), тест социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд (А.М. Прихожан). В соответствии с целью нашего исследования нами также была составлена анкета для сбора данных об аспектах билингвизма.

Для последующей математической обработки полученных данных были выбраны следующие методы статистики: корреляционный анализ Спирмена, Т-критерий Стьюдента, критерий Краскела – Уоллиса.

Результаты исследования

На основе полученных данных, мы выявили следующие группы билингвов:

1) в зависимости от возраста начала изучения иностранного языка: ранний одновременный (у 10% респондентов), ранний последовательный (у 16,25% респондентов), поздний (у 73,75% респондентов);

2) в зависимости от уровня знания языков: несбалансированный билингвизм (у 45% респондентов), смешанный билингвизм (у 47,5% респондентов), сбалансированный билингвизм (у 7,5% респондентов).

На диаграмме на рис. 1 мы видим, что 32,5 % респондентов владеют только английским языком, у 21,3% есть знание английского и одного другого иностранного языка, у 13,8% опрошенных – азиатские

языки, такое же количество относится к знанию нескольких языков: русского, английского и других. Отметим, что для некоторых респондентов русский язык является иностранным.

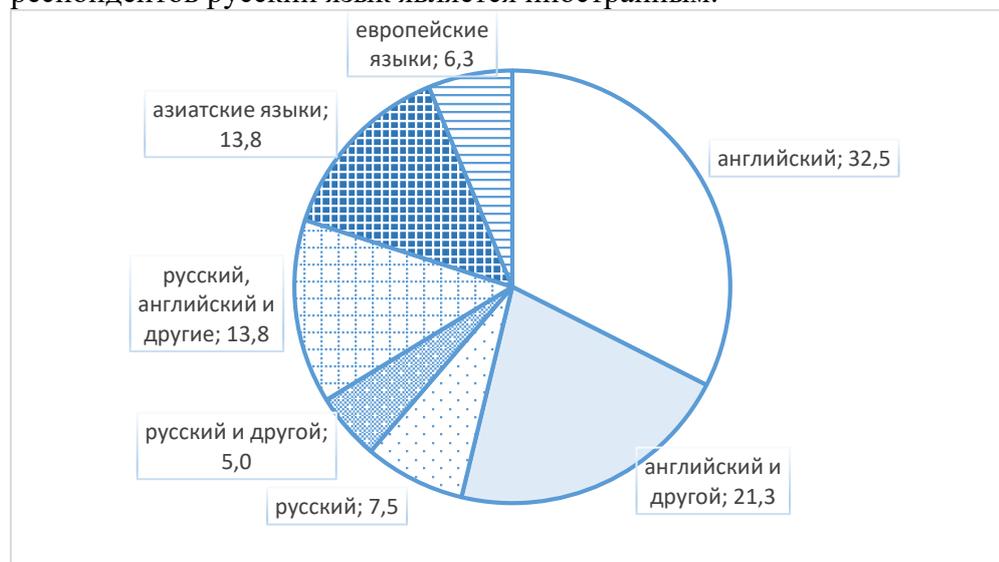


Рис. 1. Знание иностранных языков относительно английского и русского (%)

Данные в табл. 1 показывают, что у респондентов выявлены высокие средние показатели адаптации, эмоционального комфорта, внутреннего контроля и низкий показатель дезадаптации. Респонденты-билингвы, участвовавшие в опросе, адаптивны к изменениям.

Таблица 1

Показатели аспектов социально-психологической адаптации у молодежи

Аспекты	N	Минимум	Максимум	Среднее	Уровень показателя
Адаптация	80	112,00	213,00	164,5000	Высокий
Дезадаптация	80	8,00	54,00	27,3250	Низкий
Эмоциональный комфорт	80	13,00	43,00	30,0875	Высокий
Внутренний контроль	80	34,00	85,00	67,0375	Высокий

Данные о гибкости мышления респондентов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Показатели гибкости и ригидности мышления

	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Уровень показателя
Симптомокомплекс ригидности	80	60,00	175,00	123,5750	Умеренный
Преморбидная	80	18,00	59,00	38,4625	Умеренный
Сенситивная	80	4,00	55,00	32,9250	Умеренный
Актуальная	80	9,00	53,00	30,3500	Умеренный
Установочная	80	9,00	50,00	29,7750	Умеренный
Как состояние	80	,00	24,00	12,9250	Высокий

Как видно из табл. 2, респонденты, участвовавшие в данном исследовании, не имеют выраженных показателей ригидности, а значит их мышление достаточно гибкое, что позволяет им комфортно адаптироваться в новых условиях. Однако в стрессовых и нестандартных ситуациях поведение многих может отличаться достаточно ригидными формами, что в совокупности с личностными особенностями может создавать трудности при принятии решений, приспособлении и выборе наиболее эффективных стратегий для данной ситуации.

В исследовании была подтверждена первая гипотеза о том, что билингвизм позволяет повысить социально-психологическую адаптацию среди молодежи (табл. 3). Уровень адаптации статистически значимо ($p=0,006$) отличается у респондентов, которые знают один (средний ранг 34,31), два (средний ранг 52,38), три и более языков (средний ранг 36,11). У респондентов, знающих два иностранных языка, выше общий уровень адаптации, что также зависит от уровня владения языками.

Таблица 3

Показатели адаптации в группах билингвов и не билингвов с учетом количества языков

	Средний ранг в группе не билингвов	Средний ранг в группе билингвов (2 языка)	Средний ранг в группе билингвов (3 и более языков)	Статистика критерия	Значимость
Адаптация	34,31	52,38	36,11	10,142	0,006
Внутренний контроль	33,81	50,5	41,04	8,153	0,017
Принятие себя	35,19	52,04	34,25	9,535	0,009

Также в группах была выявлена статистическая значимость различий средних показателей адаптации, а именно внутреннего контроля ($p=0,017$) и принятия себя ($p=0,009$). У респондентов, знающих два языка, показатели самопринятия (средний ранг 52,04) и внутреннего контроля (средний ранг 50,5) выше, чем у тех, кто знает один (средний ранг 35,19 и 33,81 соответственно). Статистически достоверной разницы с группой, владеющей тремя и более языками не обнаружено. Достоверные различия зафиксированы именно между группами билингвов и не билингвов (табл. 3).

В ходе исследования была проверена гипотеза 2 о том, что изучение иностранных языков способствует развитию мышления. В связи с тем, что при проверке группы билингвов с учетом количества языков статистически значимо не отличались между собой по показателям развития мышления, далее мы использовали сравнение двух групп: билингвов и не билингвов (табл. 4).

Были обнаружены различия в показателях средних значений типов мышления у билингвов и не билингвов: словесно-логическое мышление ($p=0,005$) и абстрактно-символическое мышление ($p=0,050$).

Таблица 4

Различия в показателях типов мышления у в группах билингвов и не билингвов

Тип мышления	Среднее в группе не билингвов	Среднее в группе билингвов	Значимость
Абстрактно-символическое	6,65	8,60	0,005
Словесно-логическое	9,12	10,37	0,050

Отметим, что значимых различий в данных группах между показателями креативного мышления не было обнаружено. Вторая гипотеза о том, что изучение иностранных языков (билингвизм) способствует развитию мышления, нашла свое подтверждение (табл. 4).

При анализе эмпирических данных подтвердилась гипотеза 3 – о взаимосвязи социально-психологической адаптации и развития мышления. С социально-психологической адаптацией по всей выборке показали положительную взаимосвязь такие виды мышления как креативное ($r=0,247^*$; $p=0,027$) и словесно-логическое ($r=0,380^{**}$; $p=0,001$). Чем лучше развито креативное и словесно-логическое мышление, тем выше уровень социально-психологической адаптации. Отметим, что данные взаимосвязи обнаружены именно с показателем адаптации, а с дезадаптацией взаимосвязи не выявлены. Сравнение групп билингвов и не билингвов показало наличие различных тенденций относительно такого типа мышления, как символическое. Положительную взаимосвязь данного типа мышления с адаптацией обнаруживают билингвы ($r=0,451^{**}$; $p=0,003$). В группе не билингвов выявлена положительная взаимосвязь показателей абстрактно-символического типа мышления, но с дезадаптацией ($r=0,344^*$; $p=0,030$). Данный тип мышления отвечает за восприятие и преобразование материала в виде структуры, алгоритма действий, правил, выделяя существенные свойства. Это будет проявляться в том, что молодые люди с математическим складом ума, но без знания дополнительных языков, ощущают себя менее комфортно в ситуациях социального взаимодействия. А билингвам данный тип мышления в совокупности со знаковым (словесно-логическим) мышлением, наоборот, помогает чувствовать себя более уверенно, комфортно в общении, помогает адаптироваться.

При проверке гипотезы 4 – о взаимосвязи между компонентами социально-психологической адаптации и гибкостью / ригидностью у молодежи было обнаружено следующее.

Обратная взаимосвязь между социально-психологической адаптацией и ригидностью мышления. Чем выше уровень социально-

психологической адаптации, тем ниже актуальная ригидность ($r = -0,350^{**}$, при $p = 0,001$), преморбидная ригидность ($r = -0,282^*$, при $p = 0,011$), симптомокомплекс ригидности ($r = -0,262^*$, при $p = 0,019$), ригидность как состояние ($r = -0,260^*$, при $p = 0,020$), чувствительная ригидность ($r = -0,234^*$, при $p = 0,036$).

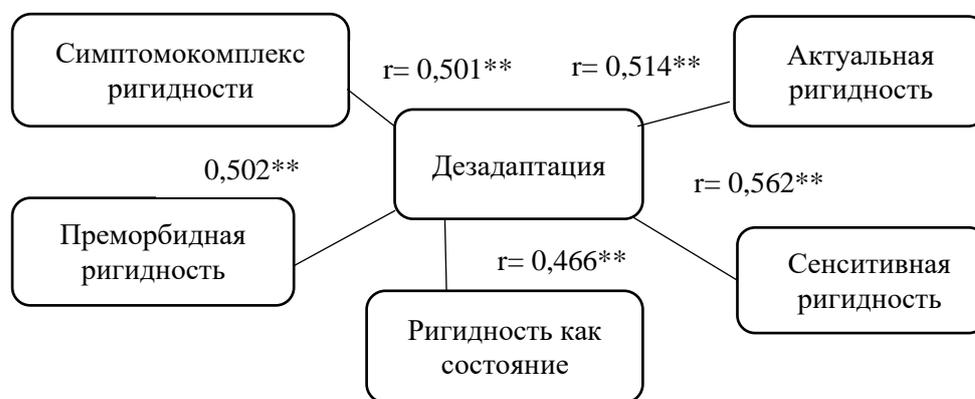
Прямая взаимосвязь между дезадаптацией и ригидностью мышления. В ходе анализа данных было выявлено, что чем выше уровень дезадаптации, тем выше симптомокомплекс ригидности ($r = 0,501^{**}$, при $p = 0,000$), актуальная ($r = 0,514^{**}$, при $p = 0,000$), чувствительная ($r = 0,562^{**}$, при $p = 0,000$), ригидность как состояние ($r = 0,466^{**}$, при $p = 0,000$), преморбидная ($r = 0,502^{**}$, при $p = 0,000$), установочная ($r = 0,224^*$, при $p = 0,046$).

Представим графически данные о взаимосвязи между адаптацией и ригидностью мышления у молодежи (рис. 2 и 3).



— положительная связь, - - - - отрицательная связь; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Рис. 2. Взаимосвязь между адаптацией и ригидностью мышления у молодежи



— положительная связь, - - - - отрицательная связь; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Рис. 3. Взаимосвязь между адаптацией и ригидностью мышления у молодежи

Полученные данные позволяют подтвердить гипотезу о взаимосвязи между компонентами социально-психологической адаптации и гибкостью / ригидностью у молодежи. Ригидность мышления

имеет прямую взаимосвязь с дезадаптацией личности. Чем выше ригидность мышления, тем выше уровень дезадаптации.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить следующее:

1. Билингвизм молодежи способствует повышению их социально-психологической адаптации. Интересно отметить, что у респондентов со знанием двух языков выявлены наибольшие показатели адаптированности, а при знании трех и более языков наблюдается показатель на уровне владения одним языком. Неравномерность распределения респондентов на группы по сочетанию языков не позволили пока на статистическом уровне установить, знания каких языков могут способствовать лучшей адаптированности, или наоборот, снижать ее.

2. Изучение иностранных языков способствует развитию словесно-логического и абстрактно-символического мышления, достоверных более высоких показателей в креативности не обнаружено.

3. Для более успешной социально-психологической адаптации молодежи важно развитие словесно-логического и креативного типов мышления. При этом молодые люди с абстрактно-символическим типом мышления, но без знания дополнительных языков, в большей степени проявляют признаки дезадаптации. А билингам данный тип мышления в совокупности со словесно-логическим и креативным мышлением, наоборот, помогает адаптироваться.

4. Отсутствие гибкости мышления, его ригидность повышают у молодежи риски социально-психологической дезадаптации.

Теоретической значимостью данной работы является возможность дальнейших исследований влияния уровня владения несколькими языками на социально-психологическую адаптацию, а также сопоставления полученных данных с исследованиями на других возрастных группах.

Эмпирические результаты исследования могут быть использованы психологами образовательных организаций при составлении программ психологических мероприятий для повышения уровня социально-психологической адаптации среди молодежи, в примерах к научным работам и в лекционных материалах по темам: «Социально-психологическая адаптация» и «Гибкость мышления».

Список литературы

1. Афанасьева С.А. Характеристика понятий «адаптация», «социально-психологическая адаптация» и «дезадаптация» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №11. №2. С. 6–8.

2. Богус М.Б. Условия формирования и развития мыслительных способностей учащихся-билингвов // Знание. Понимание. Умение. М.: МГУ, 2011. №3. С. 253–258.
3. Бызова В. М., Перикова Е. И. Гибкость мышления как когнитивный ресурс психологического здоровья молодёжи // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения: труды всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Т. 10. Ч. 2. 19 – 21 ноября 2015 г. СПб., 2015. С. 182–188. <http://www.rishchuk.ru/pdf/trudyi-10-vsernpk-s-mezhduchspb2015chast2.pdf>
4. Катермина В.В., Лагутенкова О.Н. Билингвизм и культура: психолингвистический аспект: монография. Казань: Бук, 2020. 243 с.
5. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А., Залевский Г.В. К проблеме творческого мышления учащихся // Сибирский психологический журнал. 2000. Вып. 12. С. 54–59.
6. Хабарова Т.Ю., Гладышева О.В., Филозоф А.А. Особенности протекания психических процессов у студентов медицинского вуза с разными доминирующими полушариями мозга// Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. №. 1. С. 30. <https://mir-nauki.com/PDF/05PSMN121.pdf>
7. Цветкова Т.К. Теория билингвизма – основа современной лингводидактики: монография. Москва: Спутник, 2020. 176 с.
8. Arredondo M.M., Kovelman I., Satterfield T., Hu X., Stojanov L., Beltz A.M. Person-specific connectivity mapping uncovers differences of bilingual language experience on brain bases of attention in children// Brain Lang. 2022. V. 227. P.105084. doi: 10.1016/j.bandl.2022.105084.
9. Costa A., Sebastián-gallés N. How does the bilingual experience sculpt the brain? // Nature Reviews Neuroscience. 2015. V. 15. №5. P. 336–345. doi: 10.1038/nrn3709.
10. Kroll J.F., Bialystok E. Understanding the Consequences of Bilingualism for Language Processing and Cognition // Journal of Cognitive Psychology. 2013. Vol. 25. № 5. P. 37–41. doi: 10.1080/20445911.2013.799170

Об авторах:

ГОЛУБЬ Оксана Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (400062, г. Волгоград, Университетский пр-т, 100), доцент кафедры общей и клинической психологии Института общественного здоровья им Н.П. Григоренко ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (400066, г. Волгоград, пл. Павших Борцов, д. 1), e-mail: golub@volsu.ru

ТИМОФЕЕВА Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, ГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (400062, Волгоград, Университетский пр-т, 100), доцент кафедры общей и клинической психологии Института общественного здоровья им Н.П. Григоренко ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства

здравоохранения Российской Федерации (400066, г. Волгоград, пл. Павших Борцов, д. 1), e-mail:timofeeva@volsu.ru

МУН Кристина Евгеньевна – магистрант по направлению 37.04.01 Психология, профиль «Практическая психология и кризисное консультирование ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (400062, Волгоград, Университетский пр-т, 100), преподаватель, ЧУ ДО «Лингвин» (400098, г. Волгоград, пр-т им. В.И. Ленина, д. 4 каб. 1); e-mail: kristina_mkris@mail.ru

Peculiarities of thinking flexibility and socio-psychological adaptation among bilinguals among young people

O.V. Golub^{1,2}, T.S. Timofeeva^{1,2}, K.E. Mun^{1,3}

¹Volgograd State University, Volgograd

²Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Volgograd

³Private institution of additional education «Linguin», Volgograd

The article presents the results of a study of the peculiarities of thinking flexibility and socio-psychological adaptation among bilinguals among young people. The aim of the work is to identify the characteristics of thinking (flexibility-rigidity) in relation to socio-psychological adaptation among bilinguals among young people. The hypothesis of our study is that there is a relationship between the peculiarities of thinking flexibility and socio-psychological adaptation among bilinguals among young people. 80 people participated in the study. Research methods: Tomsk Rigidity Questionnaire (G.V. Zalevsky); The profile of thinking (V.A. Ganzen, K.B. Malyshev, L.V. Oginets); the Rogers-Diamond socio-psychological adaptation test (A.M. Parishioners). As a result of the study, the authors found that there is a positive relationship between bilingualism and indicators of socio-psychological adaptation. Successful socio-psychological adaptation is facilitated by developed creative and verbal-logical thinking. The empirical data obtained can be used by psychologists of educational organizations in the preparation of programs of psychological measures to increase the level of socio-psychological adaptation among young people.

Keywords: *socio-psychological adaptation, maladaptation, flexibility of thinking, rigidity of thinking, creative thinking, verbal-logical thinking, bilingualism.*

Принято в редакцию: 19.05.2025 г.

Подписано в печать: 18.11.2025 г.

УДК 378.015.324:39(597)
Doi: 10.26456/vtsped/2025.4.016

Этнические факторы адаптации вьетнамских студентов в российских вузах

Фам Тхи Киеу Ань, Л.Ж. Караванова

ФГАОУ ВО «РУДН имени Патриса Лумумбы», г. Москва

В статье рассмотрены этнические особенности обучения вьетнамских студентов в российском вузе. Выделены факторы обучения вьетнамских студентов, которые необходимо учитывать преподавателям: влияние конфуцианства, культ предков и семьи, трудолюбие, усидчивость, склонность к самостоятельной работе и внеаудиторной деятельности, открытость характера и отсутствие высокомерия, приверженность к лекционной форме обучения и большой значимости оценивания работы. Определены и описаны основополагающие ценности вьетнамского этноса.
Ключевые слова: *вьетнамский студент, этнический фактор, культурные особенности, фактор обучения, ценность.*

Психологическое благополучие личности в процессе обучения как социально-психологический феномен в настоящее время является актуальным вопросом в области психологии, педагогики, социологии. Вопрос о том, что является фундаментом внутреннего баланса, какие эмоциональные отношения лежат в основе и как можно помочь студенту, является крайне актуальным.

Главным приоритетом современного образования выступает развитие личности, заключающееся в сформированности универсальных учебных действий, что дает студенту возможность самостоятельного осмысливания, получения и систематизации знаний. Данный показатель обеспечивается психологическим балансом, проявляющимся в ощущении благополучия, уверенности в собственных силах и психологической стабильностью. Именно психологическое благополучие выступает целевым ориентиром любого образовательного учреждения. Высшее учебное заведение – это не только место получения образования, но и пространство для полноценного становления личности.

Фундаментом педагогической работы в данном случае является выстраивание контакта между студентами и педагогами с учетом индивидуальных особенностей учащихся, формирование благоприятных условий для выведения личности на новый уровень.

Поступление в высшее учебное заведение – новый, сложный жизненный период для студента, сопровождающийся изменениями в образовательной среде, который включает новые цели, задачи, новую конкурентную учебную среду. Для достижения успеха обучающимся

необходима успешная адаптация к изменившимся условиям, особенностям коммуникации с преподавателями, учебной программе, методам обучения и к новому образу в жизни в целом.

На современном этапе развития общества основным процессом консолидации между разными государствами является сотрудничество в области образования. С каждым годом количество желающих окончить российский вуз становится все больше, но пребывание в новой среде для иностранца может стать тяжелым вызовом.

Социалистическая Республика Вьетнам на сегодняшний момент является для России одной из перспективных стран для сотрудничества. Существует множество проектов в различных областях, для реализации которых требуются высококвалифицированные специалисты.

Именно способность вьетнамского студента приспособиться к непривычным, новым условиям оказывает непосредственное влияние на эффективность и успешность обучения и на мотивационный процесс.

Адаптация вьетнамских студентов в российских вузах – сложный процесс, относящийся к национально обусловленному педагогическому феномену, и прямо связана с национальными особенностями личности обучающегося. Именно национальные черты оказывают большое влияние на процесс обучения и мотивации.

В современной науке до сих пор не создано универсальной теории адаптации, способной, с точки зрения Ф. Б. Березина [10], стать основой наиболее эффективного подхода к исследованию человека. На сегодняшний момент существует несколько основных теорий адаптации, к которым относится концепция гомеостаза (У. Кеннон) (адаптация рассматривается как стремление к внутреннему равновесию), теория защитных механизмов (З. Фрейд, А. Фрейд) (адаптация объясняется через бессознательные психические стратегии), теория психосоциального развития (Э. Эриксон) (адаптация рассматривается как последовательное преодоление возрастных кризисов), теория общего адаптационного синдрома (Г. Селье) (адаптация объясняется как трехфазный процесс тревоги, сопротивления и истощения), биопсихосоциальная модель (Дж. Энджел) (адаптация рассматривается как взаимодействие биологического, психологического и социального уровней), эволюционная теория адаптации (Ч. Дарвин) (адаптация – это врожденные механизмы, повышающие выживаемость).

Адаптация вьетнамского студента может быть социально-психологической (приспособление к новым окружающим условиям), социокультурной (полное погружение студента во все виды социальной деятельности) и академической (погружение в учебную деятельность) [6, с. 99], но обязательно протекающая под влиянием культуры, традиций, менталитета, иноязычных методов и средств обучения.

В контексте данного исследования адаптация рассматривается как целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие

человека с новой социальной средой, и определяющийся психологическими свойствами человека, уровнем его личностного развития, особенностями механизмов личностной регуляции поведения и деятельности [7].

При организации и проведении процесса обучения вьетнамских студентов в российском вузе необходимо создать педагогические и психологические условия, соответствующие этой этнической группе с учетом влияния национально-психологических особенностей [2]. Учебно-методическое сопровождение должно учитывать особенности менталитета вьетнамских студентов с целью оптимизации взаимодействия преподавателей и обучающихся и получения наивысших профессиональных результатов. Учет культурных особенностей наряду с общими профессиональными интересами выступает фактором успешного взаимодействия.

Национальный портрет вьетнамского студента достаточно хорошо изучен, с одной стороны, но при этом в психологической и педагогической литературе не хватает конкретных рекомендаций по применению данных знаний на практике.

Нгуен Куанг в своих работах определяет и описывает основополагающие ценности вьетнамского этноса: ответственность, достоинство, верность, жизненная мудрость, терпимость [11].

Ответственность вьетнамских студентов проявляется, в первую очередь, чувством ответственности перед семьей и своей страной, что находит выражение в заботе о близких, преданном служении своему народу. В области образования данное качество проявляется в усердном отношении к учебе, добросовестном выполнении заданий, стремлению к достижению успеха.

Неотъемлемая часть культуры вьетнамцев – сохранение достоинства, что проявляется в уважении к старшим, к учителям и профессорам, в соблюдении традиционных ценностей и норм поведения. Также отметим такие отличительные качества, как скромность, дружелюбие, уважение к окружающим.

Другой ключевой традиционной ценностью является верность, в процессе образования проявляющаяся в ценности долгосрочных отношений.

Жизненная мудрость выражается в уважении к старшим, почитании опыта предков и стремлении к самосовершенствованию.

Терпимость – другой важный аспект культуры. В области образования важным является факт, что вьетнамский студент всегда стремится к мирному разрешению возникающих конфликтов и поддержанию спокойствия.

Хуинь Ван Сона выделяет современные ценности, такие как уверенность в собственные способности, творческое мышление, усердие, экологичность, доверенность, сотрудничество и общительность [12, 13].

Другой главной особенностью личности вьетнамского студента является влияние конфуцианства, согласно которому хороший человек сочетает в себе такие качества как надежность, честность, послушание, вежливость, щедрость, мудрость, гуманность. Общественные достижения стоят на первом месте, за ними следуют личные, то есть ответственность перед обществом и семьей первостепенна. Философия конфуцианства в сознании вьетнамцев занимает доминирующие позиции, несмотря на долгое нахождение в колониальной зависимости от Франции и значительного влияния США [5, с. 124].

Важную роль в жизни вьетнамцев составляют традиционные элементы культуры. Основным структурообразующим фактором мировосприятия выступает культ предков, вмещающий моральные установки, культурные ценности, представления о мире и жизни. Непрерывность является главной чертой культа предков. Такие процессы современного общества как модернизация, глобализация, ускорение темпа жизни не снижают значимость данного культа.

Другим главным фактором является культ семьи. Все вьетнамское общество строится по линии «семья-деревня-государство» / «дом община-страна» [9, с. 100], следовательно, семья выступает основой общества и базовым социальным институтом.

Помимо перечисленного, трудолюбие особенно характерно для вьетнамцев и является основной национальной чертой [3, с. 211]. Преподаватели, работающие с вьетнамскими студентами, отмечают их доброту и открытость [1].

Именно такая черта как трудолюбие помогает вьетнамским студентам освоить программу обучения и русский язык, который, как правило, дается не легко, в связи с наличием многочисленных отличий от вьетнамского языка, который принадлежит к австроазиатской семье и имеет другое строение. Усидчивость, присущая вьетнамцам, позволяет усвоить русскую лексику, грамматику и письменную речь, но в произношении проблемы сохраняются дольше, что является причиной непонимания в коммуникации между студентами и преподавателями. Это обусловлено тем фактом, что во вьетнамском языке нет некоторых шипящих русских согласных, различия между твердыми и мягкими согласными, и интонация меняет значение слова. Проблемы в освоении русского языка влекут сложности в освоении других предметов, преподавание которых также ведется на русском языке.

Несмотря на все возникающие трудности и невозможность общения с преподавателями на другом языке, большинство вьетнамских студентов осваивают русский язык на достаточно высоком уровне.

Склонность к самостоятельной работе является другой особенностью вьетнамского студента. Отмечается настрой на эффективное выполнение индивидуального задания, что позволяет

занять лидирующие позиции в группе и способствует эффективности и продуктивности образовательного процесса.

Также отмечается склонность к внеаудиторной деятельности в связи с коллективистским типом мышления. Вьетнамские студенты с большим удовольствием участвуют в общественной жизни вуза, в спортивных соревнованиях, конкурсах, концертах, поездках, экскурсиях.

Именно активное включение в общественную и социальную среду помогает преодолеть возникающие трудности. Иностранному студенту необходимо не просто понимать реалии новой культуры, но и быть непосредственно в них вовлеченным.

В силу открытости характера и отсутствия высокомерия социальная адаптация у вьетнамцев обычно проходит легко, но должно быть стремление адаптироваться в российском обществе и не замыкаться в местной вьетнамской общине. Для этого необходимо избегать группового совместного проживания в общежитиях, рекомендуется проживать совместно с российскими учащимися.

При организации учебного процесса необходимо учитывать тот факт, что во Вьетнаме преобладает лекционная форма обучения, ведущим методом является метод заучивания надиктованной информации. Следовательно, пассивность на практических занятиях не следует воспринимать как неподготовленность.

Следующий фактор, который необходимо учесть – особенности отношений преподавателя и ученика. Партнерские и дружеские отношения во Вьетнаме неприемлемы, поэтому для сохранения уважения учащихся преподавателю необходимо соблюдать дистанцию. При возникновении проблемных ситуаций между преподавателем и студентом рекомендуется привлекать старосту группы, так как обычно он пользуется высоким доверием.

Реальным показателем успешности обучения для вьетнамца являются оценки, поэтому система оценивания может активно использоваться как средство повышения мотивации.

Особенности этикета также должны быть учтены. Так, преподаватель подает тетрадь одной рукой, ученик – двумя. Вьетнамский студент приветствует преподавателя каждый раз как встречает его, поэтому при повторной встрече не следует говорить «мы уже виделись».

Несмотря на возможные перспективы жить в России и найти работу, большинство вьетнамских студентов возвращаются домой, что подтверждают социологические опросы [8]. Причиной этому является идеализация понятия «дом», желание жить в привычном климате, общаться с друзьями, жениться на родине. Помимо этого, образование, полученное в России, повышает конкурентоспособность в родной стране.

В табл. 1 представлены основные этнические факторы, являющиеся основой обучения вьетнамских студентов в российском вузе, и необходимые для учета преподавателями.

Основные этнические факторы вьетнамского студента как основа обучения в российском вузе

1.	Факторы успешного обучения
2.	Ответственность
3.	Достоинство
4.	Верность
5.	Жизненная мудрость
6.	Терпимость
7.	Уверенность в собственных способностях
8.	Творческое мышление
9.	Усердие
10.	Экологичность
11.	Сотрудничество
12.	Общительность
13.	Влияние конфуцианства
14.	Традиционные элементы культуры
15.	Роль семьи
16.	Трудолюбие
17.	Усидчивость
18.	Склонность к самостоятельной работе
19.	Склонность к внеаудиторной деятельности
20.	Открытости характера и отсутствия высокомерия
21.	Преобладание во Вьетнаме лекционной формы обучения

Все выделенные традиционные ценности вьетнамского студента видоизменяются в процессе обучения в российском вузе под воздействием новых и современных ценностей, таким образом, происходит постепенная адаптация вьетнамского студента в русской образовательной среде.

Образование, полученное вьетнамцем в российском вузе, открывает перед ним множество новых профессиональных возможностей. Как и любой иностранный студент, вьетнамский стремится к поиску нового и интересного, развитию профессиональных навыков, повышению шансов трудоустройства, повышению межкультурной учебной компетенции и развитию в мультикультурной среде. Движущими силами вьетнамских студентов также являются растущая потребность в квалифицированных специалистах, стратегия развития человеческого потенциала со стороны правительства, желание семей развивать карьеру детей.

Также в процессе обучения вьетнамского студента необходимо учитывать следующие факторы:

- низкий уровень высшего образования в родной стране, следовательно, студенты открыты к поиску более высокого качества образования;

- открытие больших возможностей в будущем, так как именно в России выстроена прочная система высшего образования и вьетнамские студенты получают возможность доступа к высококачественной учебной среде;
- развитие международных отношений представляет студентам возможности принимать участие в международной учебной среде;
- международный опыт будет полезен в будущем развитии карьеры;
- развитие языковых навыков и культурный обмен позволят стать более уверенным в себе в многонациональной среде.

С целью более подробного изучения этнического фактора адаптации вьетнамских студентов в российских вузах была использована методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова) [4]. Данная методика позволяет оценить два ключевых аспекта адаптации: адаптированность к учебной группе и учебной деятельности, что помогает выявить трудности, которые студенты испытывают при адаптации к новой среде.

В ходе эмпирического исследования был проведен сбор и анализ данных 69 вьетнамских студентов 1 курса и 75 студентов 3 курса в возрасте от 18 до 21 года. Студентам было предложено ответить на 16 вопросов. По каждому суждению нужно было выбрать ответ и поставить балл: «да» (2 балла), «трудно сказать» (1 балл), «нет» (0 баллов). Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2
Результаты методики «Адаптированность студентов в вузе», балл

	1 курс	3 курс
Адаптированность к учебной группе	4	12
Адаптированность к учебной деятельности	2	13

Согласно полученным результатам, вьетнамские первокурсники имеют низкие показатели адаптированности к учебной группе и учебной деятельности, что обусловлено влиянием этнических факторов, которые включают в себя языковой барьер, культурные различия, психологические аспекты и организационные сложности. Недостаточное владение русским языком – ключевой фактор, затрудняющий процесс адаптации. Различия в культурных нормах, традициях и стилях общения могут также вызывать дискомфорт и недопонимание. Смена страны, учебного окружения и образа жизни вызывают стресс, тревожность и чувство одиночества. Также российские вузы отличаются от вьетнамских по методикам, расписанию, требованиям к самостоятельной работе. Сложности проживания в общежитии, освоение городской инфраструктуры также оказывают влияние на процесс адаптации.

Студенты 3 курса имеют средние показатели адаптированности к учебной группе и учебной деятельности благодаря накопленному опыту, улучшению языковых навыков и постепенному преодолению

культурных и психологических барьеров. Однако полученные результаты не находятся на высоком уровне, что связано с рядом факторов. К третьему курсу большинство вьетнамских студентов улучшают владение русским языком, но сложности с академической терминологией и быстрым темпом речи преподавателей могут сохраняться. Студенты уже освоили нормы поведения, традиции и особенности российской культуры, однако принятие новой культуры редко происходит быстро, и некоторые студенты сохраняют дистанцию. Острота стресса и культурного шока также снижены на третьем курсе обучения, однако психологические проблемы, такие как тревожность, неуверенность или ностальгия, могут сохраняться. Также к третьему курсу у вьетнамских студентов формируются более устойчивые контакты в учебной группе, однако уровень социальной адаптации варьируется: некоторые студенты остаются изолированными.

Полученные результаты могут быть использованы в практике обучения и адаптации вьетнамских студентов к новым условиям в российских вузах. Так, преподавателям необходимо учитывать следующие этнические факторы:

- позитивная этническая идентичность служит ресурсом для преодоления стресса, связанного с приспособлением к новой среде. Она помогает студентам сохранять психологическую устойчивость в условиях неопределенности и культурных различий;

- четкое осознание своей этнической принадлежности и ее значимости позволяет студентам выстраивать устойчивую систему ценностей, что облегчает ориентацию в новой среде, что особенно важно на начальном этапе обучения, когда возникает множество стрессов;

- знание особенностей своей этнической группы и позитивное отношение к ней способствует более конструктивному взаимодействию с представителями других культур. Студенты с развитой этнической идентичностью чаще демонстрируют толерантность и готовность к диалогу, что облегчает интеграцию в многонациональную студенческую среду;

- в ситуациях воспринимаемой угрозы высокая выраженность этнической идентичности может стать буфером, снижающим негативное воздействие, что помогает студентам укрепить личностные смыслы и подтвердить собственную значимость.

Таким образом, вопрос этнокультурного образования требует уточнения и разработки его содержания, методов и технологий реализации, совершенствования подготовки преподавателей для его осуществления. Крайне актуальным остается вопрос учета этнического фактора как основы адаптации к обучению. Различные подходы к решению данного вопроса должны способствовать поиску конкретных механизмов, направленных на приобщение личности иностранного студента к новым условиям жизни.

Для эффективной работы с вьетнамскими студентами необходимо учитывать этнокультурные особенности и принимать их за основу обучения, а именно: ответственность, достоинство, верность, жизненную мудрость, терпимость, уверенность в собственных способностях, творческое мышление, усердие, экологичность, влияние конфуцианства, традиционные элементы культуры, роль семьи, трудолюбие, усидчивость, склонность к самостоятельной работе и внеаудиторной деятельности, открытость характера и отсутствие высокомерия, преобладание во Вьетнаме лекционной формы обучения.

Учет выделенных этнических факторов при обучении вьетнамских студентов является обязательным требованием при организации учебного процесса, так как именно адаптация иностранного студента к российским социальным реалиям, новым формам и методам обучения выступает объективным условием эффективности обучения.

Список литературы

1. Валова Л.В. Специфика обучения вьетнамских студентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2008. Т. 5. № 5 (43). С. 122–124.
2. Демин А.А., Дунаева О.Н. Иностранцы в российских вузах: проблемы и перспективы // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 5. С. 33–41.
3. Доам Тхи Кам Чьеу. Обучение вьетнамских студентов в России // Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов: сборник докладов VI Всероссийской научно-практической конференции: в 2 т. Т. 2. Томск, 24–26 апреля 2013 года. Томск: Издательство ТПУ, 2013. С. 209–212.
4. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. [Электронный ресурс] URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n2/27814 (дата обращения: 30.11.2025).
5. Зиятдинова Ю.Н., Тхи Тхао Минь. Межкультурные особенности подготовки вьетнамских специалистов в российском университете // Вестник казанского государственного университета. 2015. № 2, Ч. 2. С. 123–125.
6. Кожевникова М.Н., Филипская Т.А. Адаптация учащихся из Вьетнама в российских вузах: социокультурные и академический аспекты // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12-4. С. 99–101.
7. Константинов В.В. К вопросу о понятии «адаптация» // Проблемы социальной психологии личности. [Электронный ресурс] URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30306 (дата обращения: 30.11.2025).
8. Лисицин П.П. Проблемы социальной адаптации студентов из Вьетнама в Санкт-Петербурге: социологический анализ // Вестник Санкт-

Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 2. С. 177-182.

9. Марченко Е.А. Традиционные основы вьетнамского общества в современных условиях // Вьетнамские исследования. Часть первая. Современный Вьетнам. 2011. Т.1. №1. С. 91–106.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла //М.: прогресс. 1990. Т. 368. С. 21.
11. Uân N. Q. Tâm lý học đại cương // Nhà xuất bản quốc gia Hà Nội, Hà Nội. 2010. 199 tr.
12. Sơn H. V., Giá và nhóm tác Sự lựa chọn các giá trị đạo đức — nhân văn trong định hướng lối sống của sinh viên ở một số trường Đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn hiện nay // Đề tài Khoa học Cấp Bộ, Mã số. 19.27, Hồ Chí Minh, 2009. 190 tr.
13. Sơn H. V., và nhóm tác giả Thực trạng kỹ năng sống của sinh viên một số Trường Đại học tại TP Hồ Chí Minh hiện nay // Đề tài khoa học Cấp Bộ, Mã số. 19.64, Hồ Chí Minh. 2010. 180 tr.

Об авторах:

ФАМ Тхи Киеу Ань – аспирант, ФГБОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), e-mail: kyeuanhh@gmail.com

КАРАВАНОВА Людмила Жалаловна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), e-mail: karavanova_L54@mail.ru

Ethnic factors in the adaptation of Vietnamese students in Russian Universities

Pham Thi Kieu Anh, L.Zh. Karavanova

¹Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

The article examines the ethnic features of teaching Vietnamese students at a Russian university. The factors of teaching Vietnamese students that need to be taken into account by teachers are highlighted: the influence of Confucianism, the cult of ancestors and families, hard work, perseverance, a tendency to independent work and non-audit activities, openness of character and lack of arrogance, adherence to the lecture form of study and the great importance of evaluating work. The fundamental values of the Vietnamese ethnic group are identified and described.

Keywords: *Vietnamese student, ethnic factor, cultural characteristics, learning factor, value.*

Принято в редакцию: 16.05.2025 г.

Подписано в печать: 05.12.2025 г.

Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

УДК 159.942.33:614.39-051

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.4.026

Структура взаимосвязей компонентов эмоционального интеллекта у руководящих медицинских работников

М.М. Басимов, Д.В. Лукашенко, И.В. Семчук

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

В статье исследуются взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта: эмпатия, эмоциональная осведомленность, понимание эмоций других людей, управление своими и эмоциями окружающих, самомотивация у медицинских работников, занимающих должности руководителей среднего звена. Проанализированы особенности причинно-следственных связей в рамках эмоционального интеллекта. Наряду с линейными связями (определяются с помощью коэффициента корреляции Пирсона), в рамках применения авторского метода М.М. Басимова, рассматриваются простейшие нелинейные связи в модели для триад независимой переменной. Проведён анализ таких показателей как: «Эмоциональная осведомленность», «Управление эмоциями», «Самомотивация», «Эмпатия» и «Распознавание эмоций других людей». Показатель «Распознавание эмоций других людей» имеет связи в качестве независимой переменной с другими показателями эмоционального интеллекта, что стало предметом подробного анализа.

Ключевые слова: *медицинские работники, должность руководителя среднего звена, эмоциональный интеллект, линейная и нелинейная статистическая зависимость, коэффициент корреляции, значимая корреляция, коэффициент силы связи, сравнительная весомость, интерпретация.*

Введение

Одним из наиболее значимых психологических качеств, способных обеспечить адекватную коммуникацию в любой системе взаимоотношений, особенно в профессиональной сфере «человек-человек», является эмпатия. Эмпатия играет ключевую роль в отношениях между врачом и пациентом, так как она помогает врачу лучше понять чувства и переживания пациента, что, в свою очередь, может улучшить качество медицинской помощи.

Современная психологическая наука рассматривает понятие эмпатии не только с позиции чувств, которые испытывает собеседник по отношению к другому и постигает его эмоциональное состояние, но эмпатии как более расширенного понятия, предполагающего наличие трех её видов: эмоциональной, когнитивной (познавательной), и предикативной.

Нахождению согласованного соотношения между эмоциональными и когнитивными процессами способствует развитие эмоционального интеллекта (emotional intelligence).

Эмоциональный интеллект – это способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей. В медицине, где взаимодействие с пациентами и коллегами играет ключевую роль, эмоциональный интеллект становится особенно важным.

Бесспорно, обладая высоким уровнем эмоционального интеллекта врачи способны лучше понимать чувства и потребности своих пациентов, эффективно общаться и объяснять диагнозы и методы лечения, проявлять эмпатию, что способствует созданию доверительных отношений, снижению уровня стресса у пациентов, что может положительно сказаться на их выздоровлении.

Кроме того, эмоциональный интеллект способствует улучшению командной работы в медицинских учреждениях. Врачи, обладающие этой способностью, могут более эффективно взаимодействовать с коллегами, что приводит к более слаженной работе команды и, в итоге, – к улучшению качества медицинских услуг.

Изменение точки зрения в научном мире по единству взаимосвязи эмоциональных и познавательных процессов произошло относительно недавно, поскольку обе эти категории изучались по отдельности зарубежными и отечественными исследователями, что отражается в достаточном количестве работ, разрабатывавших понятийный аппарат.

Изучение эмоционального интеллекта в отечественной науке нашло свое отражение в работах Л.С. Выготского [5], А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. как идея единства аффекта и интеллекта [9].

Американские ученые, чей интерес специализировался в области данных исследований, Питер Саловей и его соавтор Кеннет Дж. Мейер, в 1990 году ввели понятие «эмоциональный интеллект» и предложили свою модель, состоящую из трех категорий адаптивных способностей: 1) оценка и выражение эмоций, 2) регулирование эмоций и 3) использование эмоций в мышлении и деятельности, в дальнейшем предложили методику его измерения (EQ) [14].

В дальнейшем ряд ученых Д. Гоулман [6], К.Д. Майер, Р. Salovey [14], D.R. Caruso, R. Bar-On, А.Н. Люсин [10], Г.Г. Гарскова, И.Н. Андреева [1], М.А. Минойлова [11] пришли к выводу, что эмоциональный интеллект охватывает различные способности, обеспечивающие продуктивность деятельности, и является более широким понятием по отношению к эмпатии, коммуникативной компетентности, самоконтролю. Анализируя и обобщая данные исследований, И.Н. Андреева отмечает: «индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении» [1, с. 81].

Цель исследования: выявление взаимозависимости компонентов эмоционального интеллекта и его роли в деятельности руководителей среднего звена.

Методы и методики исследования

Для исследования психологических особенностей руководящих медицинских работников была использована методика Н. Холла на эмоциональный интеллект, которая состояла из 30 утверждений, включающая пять шкал: эмоциональную осведомленность, управление эмоциями, самомотивацию, эмпатию, распознавание эмоций других людей [8, с. 633].

В работе был использован авторский метод множественного сравнения изучения статистических связей М.М. Басимова [2, 4]. Вначале по каждой переменной формируются квантильные разбиения (триады, кварты, квинты) данных, после чего для них проводится множественное сравнение по обобщенному варианту, когда сравниваются между собой стандартизированные на всей совокупности значения всех переменных для всех квантильных групп. В заключение строятся коэффициенты силы связи, которые нормируются таким образом, чтобы аналог единичной корреляции (зависимость переменной от себя самой) в новых коэффициентах также принимал значение, равное (или почти равное) единице. Линейные зависимости становятся одними из частных случаев всех выявленных статистических связей. Когда зависимость далека от линейной (симметричный или несимметричный максимум или минимум), для сильных связей, в основном по результатам расчета коэффициентов силы связи, без субъективного фактора исследователя определяется переменная-причина и переменная-следствие, т.е. алгоритм дает направление причинно-следственной связи.

Нелинейный эффект – это эффект, описываемый некоторой нелинейной зависимостью. Теория считается линейной или нелинейной в зависимости от того, какой – линейный или нелинейный математический аппарат она использует [7].

Метод анализа данных в психологии и социологии для выявления в одной задаче как линейных, так и простейших нелинейных зависимостей был в свое время предложен автором [3]. В ранее опубликованных статьях были показаны типы ошибок, какие могут возникнуть, когда для изучения связей в психологических исследованиях используется только корреляционный анализ с общепринятыми интерпретациями величины коэффициента корреляции [4], а исследователь направлен на интерпретацию исключительно линейных зависимостей. Изучение нелинейных связей по авторскому методу апробировалось в различных психологических исследованиях, представляющих разноплановые области психологической науки, презентациях на Европейских и Всемирных психологических конгрессах: [13] и др.

Результаты исследования

В статье подробно рассматриваются психологические особенности руководящих медицинских работников среднего звена, которые изучаются с помощью методики Н. Холла: 1) эмоциональная осведомленность (X1) – способность человека осознавать, понимать и принимать свои собственные эмоции, а также эмоции других людей без суждений и предвзятости; 2) управление своими эмоциями (X2) – процесс осознания реакций на события для достижения контроля над чувствами; 3) самомотивация (X3) – внутреннее ощущение человека, побуждающее его к действиям, стимулирующее завершить начатое, несмотря на различные препятствия; 4) эмпатия (X4) – это способность понимать и ощущать эмоциональное состояние другого человека, испытывать сочувствие и сопереживание; 5) распознавание эмоций других (X5) – это способность распознавать и воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Сильные корреляции $0.7 < \text{abs}(R) \leq 1$ связывают между собой (табл. 1) следующие показатели: эмоциональную осведомленность и управление своими эмоциями, управление своими эмоциями и самомотивацию, эмоциональную осведомленность и эмпатию.

Таблица 1

Интервал коэффициентов корреляции: $0.7 < \text{abs}(R) \leq 1$

№ п/п	N1	N2	Триады	SV	SV'	R	Параметр
1	1	2	X1	0.85	0.72	0.70	X2
2	2	3	X2	1.01	0.69	0.73	X3
3	4	1	X4	1.00	0.87	-0.81	X1

Примечание: N1, N2 – номера независимой X и зависимой Y переменных; SV, SV' – коэффициенты силы связи для зависимостей Y(X) и X(Y); R – коэффициент корреляции между переменными X и Y.

Коэффициенты силы связи SV для этих зависимостей также принимают значения вблизи 1, что говорит о преобладании методов для преимущественно линейных связей.

Средние корреляции $0.5 < \text{abs}(R) \leq 0.7$ связывают между собой (табл. 2) следующие показатели: эмоциональную осведомленность и самомотивацию, самомотивацию и эмпатию.

Таблица 2

Интервал коэффициентов корреляции: $0.5 < \text{abs}(R) \leq 0.7$

№ п/п	N1	N2	Триады	SV	SV'	R	Параметр
1	3	1	X3	1.23	0.83	0.59	X1
2	4	3	X4	0.74	0.65	-0.65	X3

Примечание: N1, N2 – номера независимой X и зависимой Y переменных; SV, SV' – коэффициенты силы связи для зависимостей Y(X) и X(Y); R – коэффициент корреляции между переменными X и Y.

Двум средним корреляциям соответствуют сильные коэффициенты силы связи (1.23 и 0.74), более сильные (особенно для 1 зависимости), чем линейная составляющая этих связей (0.59 и -0.65).

Умеренные корреляции $0.3 < \text{abs}(R) \leq 0.5$ связывают между собой следующие показатели (табл. 3).

Таблица 3

Интервал коэффициентов корреляции: $0.3 < \text{abs}(R) \leq 0.5$

№ п/п	N1	N2	Триады	SV	SV'	R	Параметр
1	2	4	X2	0.95	0.60	-0.49	X4

Примечание: N1, N2 – номера независимой X и зависимой Y переменных; SV, SV' – коэффициенты силы связи для зависимостей Y(X) и X(Y); R – коэффициент корреляции между переменными X и Y.

Единственной умеренной корреляцией стала корреляция между показателями «Управление своими эмоциями» и «Эмпатия», которой также соответствует сильный коэффициент силы связи (0.95), более сильный, чем линейная составляющая связи (-0.49).

Таким образом, сильными связями, которые одновременно по линейной корреляционной составляющей определились как сильные, средние, умеренные, связаны первые четыре X1–X4 показателя (табл. 1): «Эмоциональная осведомленность», «Управление своими эмоциями», «Самотивация», «Эмпатия».

И только один показатель X5: «Распознавание эмоций других» (табл. 4) оказывается крайне интересным, абсолютно не вписывающимся в линейные представления, когда его связи с другими показателями X1–X5 крайне сильные, но они по линейной корреляции крайне слабые, равные по модулю значениям от 0.08 до 0.11, т.е. не могут быть отнесены даже к так называемым «значимым» корреляциям.

Таблица 4

Интервал коэффициентов корреляции: $0 < \text{abs}(R) \leq 0.2$

№ п/п	N1	N2	Триады	SV	SV'	R	Параметр
1	5	1	X5	1.25	0.61	0.08	X1
2	5	2	X5	1.65	0.45	-0.09	X2
3	5	3	X5	1.57	0.99	-0.11	X3
4	5	4	X5	1.11	0.25	0.09	X4

Примечание: N1, N2 – номера независимой X и зависимой Y переменных; SV, SV' – коэффициенты силы связи для зависимостей Y(X) и X(Y); R – коэффициент корреляции между переменными X и Y.

Рассмотрим подробно зависимости для показателя «Распознавание эмоций других» как независимой переменной X1–X5.

Для всей рассматриваемой совокупности из 106 испытуемых показатель «Распознавание эмоций других» (X5) имеет среднее значение, равное 10.25, среднее квадратическое отклонение – 2.19, минимальное значение, равное 8, максимальное – 16. Разбиение на триады независимой переменной «Распознавание эмоций других» представлено в табл. 5.

Таблица 5

Триады респондентов по показателю «Распознавание эмоций других»

Триады	Интервал	Количество респондентов
1	8–9	45
2	10	34
3	11–16	27

При анализе данных зависимость $X_2(X_5)$ переменной «Управление своими эмоциями» (X_2) от переменной «Распознавание эмоций других» (X_5) очень сильная ($SV=1.65$), при этом обратная ей зависимость $X_5(X_2)$ значительно слабее ($SV'=0.45$), связь крайне далека от линейной, что определяет очень слабый, близкий к нулю коэффициент корреляции, равный -0.09 (табл. 6).

Таблица 6

Показатели переменных $X_2(X_5)$

Триады	1	2	3	$SV(SV')$	R
VES: $X_2(X_5)$	-4672	+7869	-5187	1.65 (0.45)	-0.09
Ср.зн. X_2 (ст. бал.)	43.96	63.56	42.99		
Ср.зн. X_2	6.40	14.50	6.00		

Для всей рассматриваемой совокупности из 106 испытуемых для зависимого показателя методики Н. Холла «Управление своими эмоциями» (X_2) среднее значение равно 8.90, среднее квадратическое отклонение 4.13, минимальное значение равно 3, максимальное 15.

Вначале при переходе с 1 триады «Распознавания эмоций других» (значения X_5 : 8-9, 45 человек) на 2 триаду (значения X_5 : 10, 34 человека) наблюдается резкий рост показателя «Управление своими эмоциями» с -4672 до $+7869$ по шкале сравнительной весомости, после чего при переходе на 3 триаду (значения X_5 : 11–16, 27 человек) наблюдается резкий спад распознавания эмоций других с $+7869$ до -5187 , т.е. до значений близких значениям 1 триады.

Для графического представления значения независимой переменной X_5 будем обозначать номерами триад от 1 до 3, что незначительно искажает график, но позволяет на одном рисунке (в дальнейшем) показывать одновременно графики для различных независимых переменных.

Таким образом, способность распознавания эмоций других (1 и 3 триады) определяют респондентов с преимущественно низким уровнем управления своими эмоциями (X_2), а в интервале средних показателей распознавания эмоций других (2 триада) наблюдаются высокие значения показателя «Управление своими эмоциями», т.е. когда испытуемому свойственно умение подчинять собственные эмоции и использовать их для достижения тех или иных целей.

Чтобы наглядно показать, что рассматриваемая сильная зависимость реально существует в более доступных для понимания величинах, можно представить ее в виде средних значений переменных по триадам

независимой переменной, но предварительно стандартизированных на всей рассматриваемой совокупности из 106 испытуемых (рис. 1).

Хотя такие промежуточные величины можно приближенно рассматривать для демонстрационных целей, они непригодны для построения и нормировки количественных мер связи (коэффициенты силы связи в авторском обозначении).

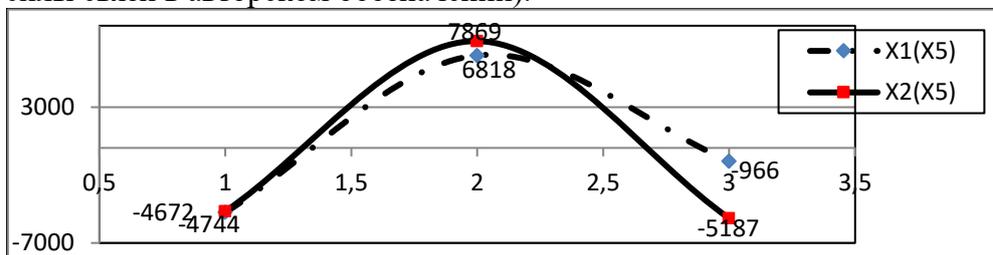


Рис. 1. Зависимости переменных «Эмоциональная осведомленность» (X1) и «Управление своими эмоциями» (X2) от переменной «Распознавание эмоций других» (X5)

Для всей рассматриваемой совокупности из 106 испытуемых для показателя методики Н. Холла «Управление своими эмоциями» (X2) среднее значение равно 8.90, среднее квадратическое отклонение – 4.13, минимальное значение равно 3, максимальное – 15, а для показателя «Эмоциональная осведомленность» (X1) среднее значение равно 11.66, среднее квадратическое отклонение – 5.01, минимальное значение равно 4, максимальное – 17.

На основе средних значений для первичных шкал (рис. 2) представлены одновременно две зависимости, в которых показатели: «Эмоциональная осведомленность» (X1) и «Управление своими эмоциями» (X2) зависят от переменной «Распознавание эмоций других» (X1). Так, респонденты, распознавая эмоции других, получают информацию о том, какие чувства испытывает тот или иной человек (эмоциональная осведомленность), и на основании этого принимают решения.

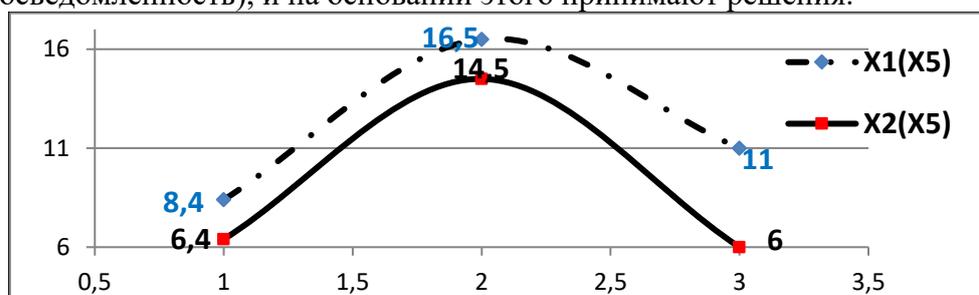


Рис. 2. Зависимости переменных «Эмоциональная осведомленность» (X1) и «Управление своими эмоциями» (X2) от переменной «Распознавание эмоций других» (X5)

Зависимость переменной «Эмоциональная осведомленность» (X1) от переменной «Распознавание эмоций других» (X5) также очень сильная (SV=1.25), при этом обратная ей зависимость X5(X1) значительно слабее

($SV'=0.61$), а связь крайне далека от линейной, что определяет очень слабый, близкий к нулю коэффициент корреляции, равный 0.08) (табл. 7).

При переходе с 1 триады распознавания эмоций других (значения X5: 8–9, 45 человек) на 2 триаду (значения X5: 10, 34 человека) наблюдается резкий рост эмоциональной осведомленности с –4744 до +6818 по шкале сравнительной весомости, после чего при переходе на 3 триаду (значения X5: 11–16, 27 человек) наблюдается резкий спад эмоциональной осведомленности с +6818 до –966, до значений, в отличие от первой зависимости существенно больших, чем значения представителей 1 триады. Для графического представления, как и раньше, значения независимой переменной X5 будем обозначать номерами триад от 1 до 3. Показатель «Эмоциональная осведомленность» (X1) среднее значение равно 11.66, среднее квадратическое отклонение – 5.01, минимальное значение равно 4, максимальное – 17.

Таблица 7

Показатели переменных X1(X5)

Триады	1	2	3	SV(SV')	R
VES: X1(X5)	–4744	+6818	–966	1.25 (0.61)	0.08
Ср.зн. X1 (ст. бал.)	43.49	59.67	48.68		
Ср.зн. X1	8.40	16.50	11.00		

Таким образом, показатель «Распознавание эмоций других» (1 и 3 триады) определяет респондентов с преимущественно низким уровнем эмоциональной осведомленности (X1), а в интервале средних показателей распознавания эмоций других (2 триада) наблюдаются высокие значения показателя «Эмоциональная осведомленность», т.е. когда испытуемым свойственно понимание, какие конкретно эмоции он чувствует сейчас и почему, в этом случае они в большей мере, чем другие осведомлены о своем внутреннем состоянии. Но в отличие от первой зависимости значение зависимой переменной на 3 триаде (–966) значительно превосходит ее значение на 1 триаде (–4744) независимой переменной.

Зависимость переменной «Самотивация» (X3) от переменной «Распознавание эмоций других» (X5) также очень сильная ($SV=1.57$), при этом обратная ей зависимость X5(X1) несколько слабее ($SV'=0.99$), а связь крайне далека от линейной, что определяет очень слабый, близкий к нулю коэффициент корреляции, равный –0.11).

Таблица 8

Показатели переменных X3(X5)

Триады	1	2	3	SV(SV')	R
VES: X3(X5)	–4808	+7716	–4184	1.57 (0.99)	–0.11
Ср.зн. X3 (ст. бал.)	43.75	62.88	44.19		
Ср.зн. X3	9.20	15.00	9.33		

При переходе с 1 триады распознавания эмоций других (значения X5: 8–9, 45 человек) на 2 триаду (значения X5: 10, 34 человека) наблюдается резкий рост самотивации с –4808 до +7716 по шкале

сравнительной весомости, после чего при переходе на 3 триаду (значения X5: 11–16, 27 человек) наблюдается резкий спад самомотивации с +7716 до –4184, до значений, близких значениям представителей 1 триады. Для графического представления, как и раньше, значения независимой переменной X5 будем обозначать номерами триад от 1 до 3. Показатель «Самомотивация» (X3) – среднее значение равно 11.09, среднее квадратическое отклонение – 3.03, минимальное значение равно 7, максимальное – 15.

Таким образом, уровень показателя «Распознавание эмоций других» (1 и 3 триады) определяет респондентов с преимущественно низким уровнем показателя «Самомотивация» (X3), а вот в интервале средних показателей «Распознавание эмоций других» (2 триада) наблюдаются высокие значения показателя «Самомотивация», когда испытуемому свойственно умение мотивировать себя и завершить начатое.

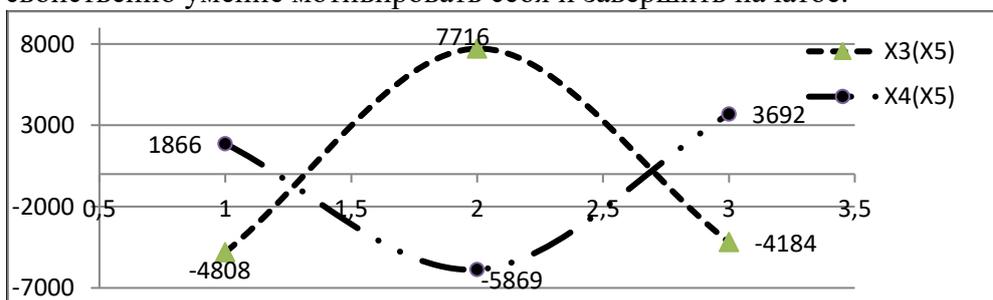


Рис. 3. Зависимости переменных «Самомотивация» (X3) и «Эмпатия» (X4) от переменной «Распознавание эмоций других» (X5)

Зависимость переменной «Эмпатия» (X4) от переменной «Распознавание эмоций других» (X5) также очень сильная ($SV=1.11$), при этом обратная ей зависимость X5(X1) слабая ($SV'=0.25$), а связь крайне далека от линейной, что определяет очень слабый, близкий к нулю коэффициент корреляции, равный (0.09).

Таблица 9

Показатели переменных X4(X5)					
Триады	1	2	3	SV(SV')	R
VES: X4(X5)	+1866	-5869	+3692	1.11 (0.25)	0.09
Ср.зн. X4 (ст. бал.)	52.59	42.04	55.72		
Ср.зн. X4	12.80	11.00	13.33		

Таким образом, показатель «Эмпатия» (X4) – среднее значение равно 12.36, среднее квадратическое отклонение – 1.71, минимальное значение равно 11, максимальное – 16.

При переходе с 1 триады распознавания эмоций других (значения X5: 8–9, 45 человек) на 2 триаду (значения X5: 10, 34 человека) наблюдается резкий спад эмпатии с +1866 до –5869 по шкале сравнительной весомости, после чего при переходе на 3 триаду (значения X5: 11–16, 27 человек) наблюдается резкий рост эмпатии с –5869 до +3692, до значений несколько больших, чем у представителей 1 триады. Эта зависимость – с явно выраженным минимумом в отличие от трех

предыдущих. Для графического представления, как и раньше, значения независимой переменной X5 будем обозначать номерами триад от 1 до 3.

Таким образом, уровень показателя «Распознавание эмоций других» (1 и 3 триады) определяет респондентов с показателем «Эмпатия» (X4), большим средних показателей, особенно это касается 3 триады независимой переменной. Испытуемые руководители среднего звена медицинских организаций достаточно хорошо распознают эмоциональное состояние других людей, понимают выражения чужих чувств, передаваемых по невербальным каналам, а в интервале средних показателей распознавания эмоций других (2 триада) наблюдаются крайне низкие значения эмпатии, – это ее ярко выраженный минимум.

Чтобы наглядно показать в более доступных для понимания величинах, что рассматриваемая сильная зависимость реально существует, как и раньше рассмотрим представления 3 и 4 зависимостей в виде средних значений переменных по триадам независимой переменной.

На основе средних значений для стандартизированных шкал (рис. 4) представлены также одновременно две зависимости, в которых показатели «Самомотивация» (X3) и «Эмпатия» (X4) зависят от переменной «Распознавание эмоций других» (X1).

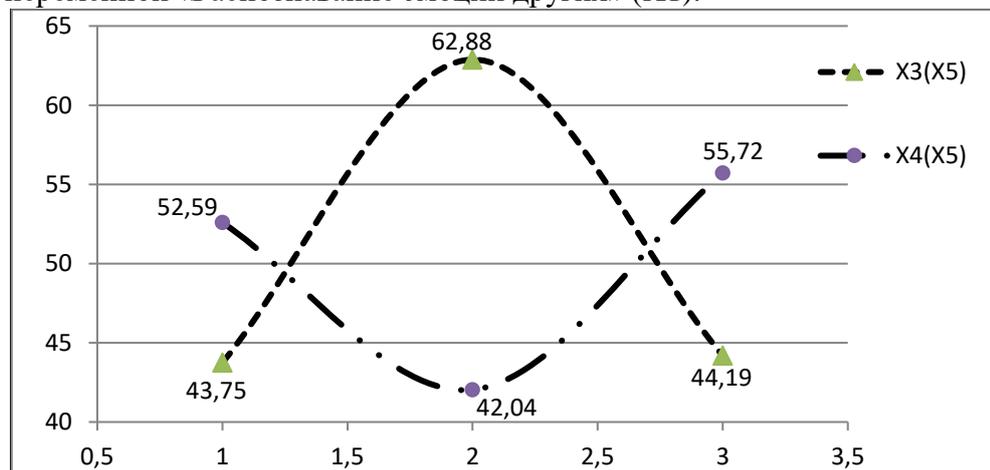


Рис. 4. Зависимости переменных «Самомотивация» (X3) и «Эмпатия» (X4) от переменной «Распознавание эмоций других» (X5)

Учитывая, что шкалы зависимых переменных относятся к одному тесту с одинаковыми шкалами, представим эти зависимости для результатов по первоначальным тестовым шкалам зависимых переменных. В этом случае можно наглядно увидеть, как отличаются в целом значения переменных X3 и X4 в рамках изучаемой совокупности руководящих медицинских работников.

На рис. 5 на основе средних значений для первичных шкал представлены одновременно две зависимости, в которых показатели: «Самомотивация» (X3) и «Эмпатия» (X4) зависят от переменной «Распознавание эмоций других» (X1).

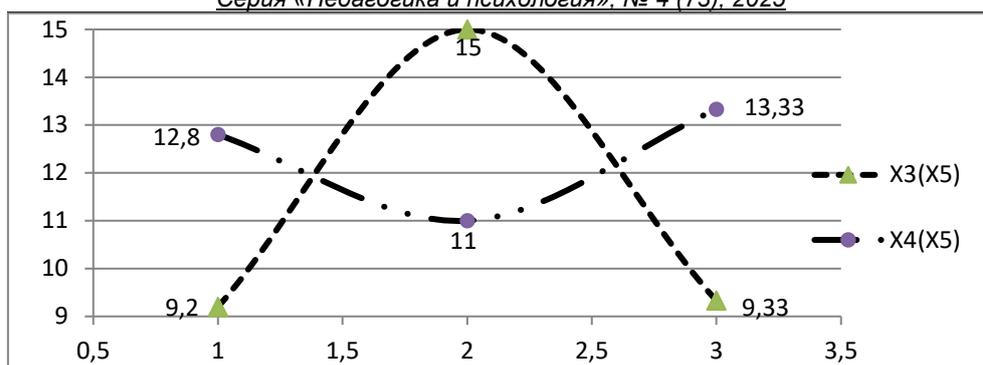


Рис. 5. Зависимости переменных «Самомотивация» (X3) и «Эмпатия» (X4) от переменной «Распознавание эмоций других» (X5)

Возвращаясь к линейным корреляциям, которые в психологическом сообществе считают не просто «значимыми», но достойными большого внимания, рассмотрим пример умеренной корреляции (-0.49), где знак «минус» говорит о том, что данная зависимость должна быть убывающей функцией, причем это должно быть справедливо как для зависимости $Y(X)$, так и для обратной ей зависимости $X(Y)$.

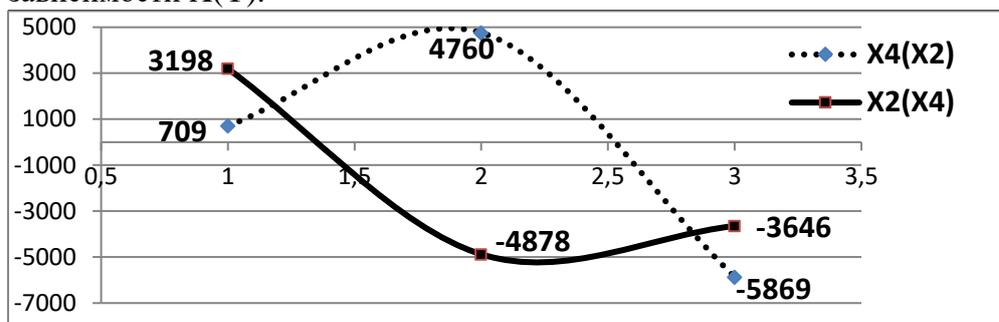


Рис. 6. Зависимости переменной «Эмпатия» (X4) от переменной «Управление своими эмоциями» (X2) и переменной «Управление своими эмоциями» (X2) от переменной «Эмпатия» (X4)

В действительности, если более тонко оценивать зависимости, то прямая зависимость $X4(X2)$ очень сильная, а обратная ей зависимость $X2(X4)$ значительно слабее. Коэффициенты силы связи соответственно равны 0.95 и 0.60, что все равно превосходит коэффициент корреляции по модулю (-0.49). Поэтому зависимость $X4(X2)$ – это зависимость с максимумом и общей отрицательной динамикой, а зависимость $X2(X4)$ – это зависимость с минимумом и также с общей отрицательной динамикой. Общая отрицательная динамика характеризуется и отрицательным коэффициентом корреляции.

Следующий пример – это зависимость со средней корреляцией, равной 0.59. Знак «+», говорит о том, что связь должна быть возрастающей функцией, причем это должно быть справедливо как для зависимости $Y(X)$, так и для обратной ей зависимости $X(Y)$.

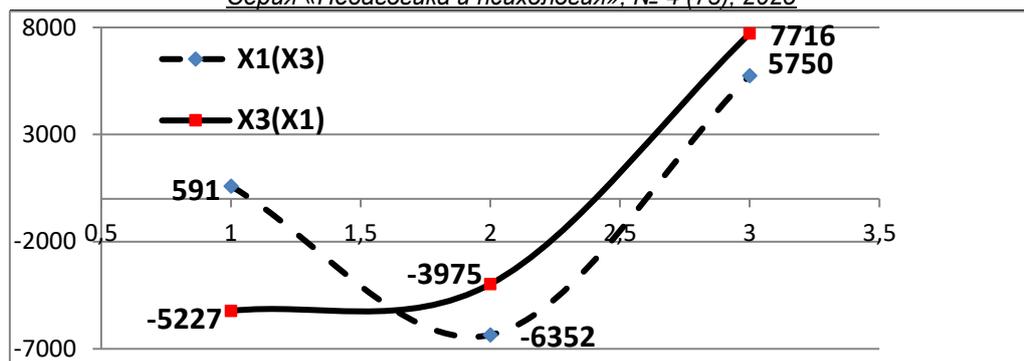


Рис. 7. Зависимости переменной «Эмоциональная осведомленность» (X1) от переменной «Самомотивация» (X3) и переменной «Самомотивация» (X3) от переменной «Эмоциональная осведомленность» (X1)

В действительности, если более тонко оценивать зависимости, то прямая зависимость $X1(X3)$ очень сильная, а обратная ей зависимость $X3(X1)$ значительно слабее, но также сильная. Коэффициенты силы связи соответственно равны 1.23 и 0.83, что значительно превосходит коэффициент корреляции, равный 0.59. Поэтому зависимость $X3(X1)$ – это монотонная неравномерно возрастающая зависимость, а зависимость $X1(X3)$ – это зависимость с минимумом и общей возрастающей динамикой. Общая положительная динамика характеризуется и положительным коэффициентом корреляции.

Графики двух взаимобратных зависимостей $X1(X3)$ и $X3(X1)$ представлены на рис. 7, на которых отражено отличие этих двух взаимобратных зависимостей.

В заключение рассмотрим пример с сильной корреляцией, равной 0.73. Знак «плюс», говорит о том, что связь должна быть возрастающей функцией, причем это должно быть справедливо как для зависимости $Y(X)$, так и для обратной ей зависимости $X(Y)$.

Коэффициенты силы связи соответственно равны 1.01 и 0.69, при этом только прямая зависимость $X3(X2)$ значительно сильнее линейной составляющей, регистрируемой коэффициентом корреляции, равным 0.73. Поэтому зависимость $X3(X2)$ – это зависимость с небольшим минимумом и общей возрастающей динамикой. Для зависимости $X2(X3)$ характерна аналогичная картина, но проявляется она в меньшей степени как по глубине минимума, так и по общему интервалу изменения зависимой переменной. Общая положительная динамика характеризуется и положительным коэффициентом корреляции.

На рис. 8 представлено отличие двух взаимобратных зависимостей. Также эта зависимость (между $X2$ и $X3$) показывает, что, несмотря на похожие по форме рассмотренные ранее зависимости переменных $X2$ и $X3$ от переменной $X5$, все не так просто, а зависимость между переменными $X2$ и $X3$ – не просто линейная пропорциональность (корреляция все-таки далека от 1).

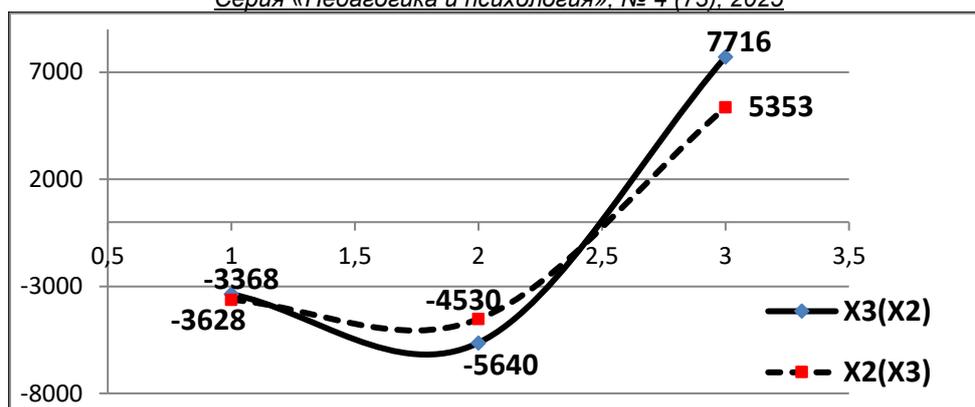


Рис. 8. Зависимости переменной «Самомотивация» (X3) от переменной «Управление своими эмоциями» (X2) и переменной «Управление своими эмоциями» (X2) от переменной «Самомотивация» (X3)

Заключение

В результате анализа данных психологических особенностей руководящих медицинских работников можно отметить, что все показатели методики Н. Холла связаны между собой сильными связями, но при этом появляется один показатель «Распознавание эмоций других», который ни при каких приближениях не вписывается в линейные модели (сильные, средние, умеренные, «значимые» корреляции), а является нелинейным фактором, от которого крайне сильно (SV) зависят четыре других показателя. Обратные зависимости (SV') для этих четырех пар значительно слабее. При этом из них три зависимости – это зависимости с максимумом, и одна – это зависимость с минимумом.

Анализ зависимостей между данными по шкалам эмоционального интеллекта в специфическом медицинском сообществе для руководителей системы здравоохранения показал нелинейную природу причинно-следственных связей для показателя «Распознавание эмоций других», когда все корреляции с участием этого показателя близки к нулю, все связи, в которых «Распознавание эмоций других» является независимой переменной оказываются очень сильными. Показатель «Распознавание эмоций других» связан сильными связями с максимумом или минимумом, выступая в большей степени в качестве причины для их изменения, т.к. обратные зависимости получаются значительно слабее. Таким образом, можно утверждать, что эмоциональный интеллект играет значимую роль в профессиональной деятельности медицинских работников при взаимодействии с пациентами, их родственниками и коллегами.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–87.

2. Басимов М.М. Изучение статистических связей в психологических исследованиях: Монография. М.: РАО, Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. 432 с.
3. Басимов М.М. Природа статистических связей в психологии. М.: Издательский дом «УМЦ», 2023. 516 с.
4. Басимов М.М. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена как путь скрытого «обмана» на пути получения «научных» результатов // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2018. Т. 17. № 1(146). С. 5–15.
5. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопросы психологии. 1968. № 2. С. 157–159.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А.П. Исаевой; [науч. ред. Е. Ефимова]. 11-е изд., перераб. и доп. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 544 с.
7. Данилов Ю.А. Нелинейность. Прекрасный мир науки: сборник статей / сост. А.Г. Шадтина. М.: Прогресс-Традиция, 2008. С. 159–167.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. 1972. № 12. С. 137–140.
10. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Институт психологии РАН; под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
11. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология». СПб, 2004. 265 с.
12. Ясько Б.А. Психология медицинского труда: личность врача в процессе профессионализации: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика». Краснодар, 2004. 458 с.
13. Basimov M., Padurina E. Child partial self-esteem as a cause of positive parental feeling (Poster presentation) // International Journal of Psychology. 2023. V. 58. № S1. P. 849–863.
14. Salovey P., Mayer D., Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. V. 9. P. 185–211.

Об авторах:

БАСИМОВ Михаил Михайлович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (107078, Москва, 1-й Басманный пер., д. 3, стр. 1), e-mail: basimov_@mail.ru

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

СЕМЧУК Ирина Витальевна – кандидат психологических наук, руководитель НОЦ дополнительного профессионального образования АНО ВО

The structure of the interrelationships of the components of emotional intelligence in senior medical professionals

M.M. Basimov, D.V. Lukashenko, I.V. Semchuk

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

The article examines the interrelationships of the components of emotional intelligence empathy, emotional awareness, understanding the emotions of others, managing their own and the emotions of others, self-motivation of medical professionals who hold the positions of middle managers. The features of causal relationships within the framework of emotional intelligence are analyzed. Along with linear relationships (determined using the Pearson correlation coefficient), as part of the application of the author's method by M.M. Basimov, the simplest nonlinear relationships in the model for triads of an independent variable are considered. The analysis of such indicators as: «Emotional awareness», «Emotion management», «Self-motivation», «Empathy» and «Recognition of other people's emotions». The indicator «Recognizing other people's emotions» has connections as an independent variable with other indicators of emotional intelligence, which has become the subject of a detailed analysis.

Keywords: *medical professionals, position of a mid-level manager, emotional intelligence, linear and nonlinear statistical dependence, correlation coefficient, significant correlation, coefficient of strength of connection, comparative weight, interpretation.*

Принято в редакцию: 20.05.2025 г.

Подписано в печать: 23.10.2025 г.

Формирование субъектной позиции будущего профессионала у студентов вуза: разработка и оценка эффективности психологического тренинга

Т.А. Жалагина¹, К.Л. Писаревский²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²ОЧУ ВО «Российская международная академия туризма» (РМАТ), г. Химки

Статья посвящена исследованию феномена профессиональной субъектности у студентов-психологов. На основе анализа позиций различных авторов уточняется сущность данного понятия и обосновывается важность развития компонентов профессионального самоопределения в период обучения. Особое внимание уделено описанию методики проведения психологического тренинга, нацеленного на поэтапное формирование каждого из выделенных компонентов.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, становление субъектности, критерии субъектности, студенты-психологи, психологический тренинг, профессиональное самоопределение.

Введение

Актуальность исследования формирования субъектной позиции будущего профессионала у студентов обусловлена кардинальными изменениями на современном рынке труда, предъявляющими повышенные требования к способности выпускников к самоорганизации и профессиональной самореализации. Тенденции времени, развитие цифровых технологий, появление новых онлайн-ниш и изменение возможностей создают объективную необходимость в подготовке специалистов, способных активно проектировать свою карьерную траекторию, встраиваясь в новую цифровую реальность.

Особую значимость эта проблема приобретает в контексте психологического сопровождения студентов. Анализ существующих образовательных программ выявляет явный перекоп в сторону передачи теоретических знаний в ущерб развитию личностных ресурсов профессионального становления. Того времени, которое отводится на практические занятия, не всегда достаточно, чтобы сформировать ряд компетенций, которые в конечном счете смогут быть реализованы как практические навыки в профессиональной среде. Более того, в современной психолого-педагогической науке сохраняется дефицит исследований, посвященных технологиям целенаправленного

формирования профессиональной субъектности в студенческом возрасте [4].

Теоретическую основу работы составили фундаментальные положения субъектного подхода, разработанные в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и К.А. Абульхановой-Славской, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Л.М. Митиной и др. Целью исследования является разработка и апробация программы психологического тренинга, направленного на диагностику и формирование компонентов профессионального самоопределения, а также субъектной позиции студента как будущего специалиста. В соответствии с целью были поставлены задачи по теоретическому обоснованию программы профессиональной самоопределения, разработке содержания тренинга и оценке его эффективности.

Научная новизна исследования заключается в разработке целостной программы формирования профессиональной субъектности, интегрирующей когнитивные, мотивационно-ценностные, операциональные и когнитивные компоненты профессионального самоопределения. Практическая значимость работы определяется возможностью внедрения разработанного тренинга в систему психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в вузе.

В современной педагогике и психологии субъектная позиция студента рассматривается как ключевой элемент в подготовке конкурентоспособного специалиста. Суть этого подхода заключается в переходе от пассивного получения знаний к активному и осознанному конструированию собственной образовательной и профессиональной траектории [9].

Анализ научных подходов позволяет выделить следующие сущностные характеристики данного понятия:

- Активность и самостоятельность: студент становится не объектом воздействия, а инициативным субъектом, который сам ставит учебные цели, планирует и контролирует процесс их достижения (В.А. Сластёнин, К.А. Абульханова-Славская, А.К. Маркова).
- Целенаправленное саморазвитие: будущий профессионал осознанно формирует свою компетентность, развивает необходимые личностные качества и рефлексивно оценивает собственный прогресс (Э.Ф. Зеер, В.А. Сластёнин).
- Профессиональное самоопределение: в процессе освоения норм и средств профессии студент активно выстраивает и корректирует свой образ будущей специальности (Е.А. Климов).
- Личностная интегративность: данная позиция понимается как комплексное качество личности, включающее способность к самодетерминации, самореализации и гибкому преодолению профессиональных стереотипов (Л.М. Митина).

Таким образом, студент как субъект труда – это активная личность, которая осознанно и целенаправленно осуществляет учебно-профессиональную деятельность по освоению будущей профессии [7].

Ключевым признаком такой позиции является самостоятельность в постановке образовательных целей, планировании, организации и контроле своих действий. Он не просто усваивает знания, а рефлексивно относится к своему развитию, формируя профессиональную компетентность и важные личностные качества [6, 10].

Деятельность студента-субъекта характеризуется внутренней мотивацией, способностью к саморегуляции и принятием ответственности за результаты своего труда. Таким образом, он выступает автором своего профессионального пути, готовым к непрерывному саморазвитию и адаптации в динамичных условиях будущей карьеры [1, 2].

Формирование зрелой субъектной позиции, при которой студент становится подлинным автором своего профессионального пути, является сложным, многокомпонентным процессом. Его эффективность прямо зависит от гармоничного развития и интеграции ключевых внутренних качеств личности. Они образуют структурный каркас профессионального самоопределения, определяя не только направленность, но и качество учебно-профессиональной деятельности [5].

Чтобы перейти от общего описания феномена к конкретным механизмам его становления, необходимо рассмотреть его внутреннее устройство. Системное понимание данной проблемы позволяет выделить основные составляющие, которые в своем единстве и формируют целостный образ будущего профессионала [8]. Таким образом, профессиональное самоопределение студента вуза как будущего субъекта труда включает четыре ключевых компонента, находящиеся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии.

Первым фундаментальным основанием выступает мотивационно-ценностный компонент, задающий энергетический и смысловой вектор всего развития. Его дополняет когнитивный компонент, обеспечивающий человека необходимой информационной базой для осознанного выбора и планирования. Реализация этих планов была бы невозможна без операционального компонента, представляющего собой инструментарий самоуправления, а их воплощение в жизнь находит отражение в поведенческом компоненте, демонстрирующем реальную активность в профессиональной среде.

Профессиональное самоопределение студента вуза как будущего субъекта труда включает четыре ключевых компонента:

1) мотивационно-ценностный – профессиональные мотивы, интересы и ценности, которые формируют направленность личности на выбор и развитие в профессии;

2) когнитивный – знания о профессии, своих способностях и требованиях профессиональной среды, а также осознание перспектив профессионального роста;

3) операциональный – навыки самоуправления, целеполагания и планирования, необходимые для эффективного профессионального развития;

4) поведенческий – активное профессиональное поведение, проявляющееся в учебной и практической деятельности, а также в адаптации к профессиональной среде.

Динамика формирования этих компонентов отражается в уровне развития профессиональной субъектности студента. Степень интеграции и зрелости мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального и поведенческого компонентов позволяет выделить несколько качественных этапов этого становления.

В результате исследования нами были выделены следующие уровни субъектности.

Начальный, или пассивный, уровень характеризуется реактивной позицией, где деятельность инициируется внешними требованиями, а ответственность за результаты минимизируется. На уровне становления субъектности появляются элементы саморегуляции и осознанного целеполагания, однако самостоятельность еще неустойчива и требует внешней поддержки.

Для *зрелого, или устойчивого*, уровня типична проактивная жизненная позиция: студент выступает автором своей образовательной и профессиональной траектории, систематически проявляя инициативу и неся полную ответственность за процесс и результаты.

Высший, интегративный, уровень проявляется в творческом и преобразующем отношении к будущей профессии, где студент не только самостоятельно управляет своим развитием, но и активно влияет на профессиональную среду, становясь ее полноценным субъектом [11].

Эмпирическое исследование. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной подготовке будущих психологов и педагогов, необходимости формирования у них активной субъектной позиции. В современных условиях динамично изменяющегося рынка труда особенно важным становится развитие способности к осознанному профессиональному самоопределению, построению карьерной траектории и непрерывному профессиональному самосовершенствованию. [3].

Профессиональное самоопределение рассматривается нами как сложный, многокомпонентный процесс, включающий мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и поведенческий компоненты. Их гармоничное развитие обеспечивает становление субъектной позиции студента как будущего профессионала.

Организация и методы исследования. Выборка исследования. В исследовании приняли участие 100 студентов 2–4 курсов психолого-педагогических направлений обучения в возрасте от 18 до 22 лет. Испытуемые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, n=50) и контрольную (КГ, n=50). Группы были уравнены по полу, возрасту и курсу обучения. Исследование проводилось на базе Московского государственного университета технологий и управления им К.Г. Разумовского в период с сентября по май 2023 года.

Методы и методики исследования. Для диагностики компонентов профессионального самоопределения использовался следующий комплекс методик (Таблица 1):

Таблица 1

Диагностические методики, направленные на измерение компонентов профессионального самоопределения

Методика	Тип компонента	Критерии	Показатели
«Ценностные ориентации» М. Рокича	Мотивационно-ценностный компонент	Терминальные и инструментальные ценности, определяющие направленность личности	«Интересная работа», «активная деятельная жизнь», «развитие», «познание»
«Личный профессиональный план» (Е.А. Климов)	Когнитивный компонент	Знания относительно себя и будущей профессии	Осознание профессиональных целей, представлений о путях профессионального развития
«Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова	Операциональный компонент	Уровень развития умений планирования, организации и контроля собственной деятельности, способности к саморегуляции	Стрессоустойчивость, волевая регуляция, осознанность
Опросник самомониторинга профессионального саморазвития (МИПИ, Л.Б. Шнейдер)	Поведенческий компонент	Рефлексия и саморефлексия, конкретные поведенческие навыки	Межличностное взаимодействие, самоорганизация и управление, коммуникация, цифровые навыки

Процедура исследования. Исследование включало три этапа:

1. Констатирующий этап – первичная диагностика всех участников исследования;

2. Формирующий этап – реализация программы развития в экспериментальной группе;

3. Контрольный этап – повторная диагностика для оценки эффективности программы.

Программа развития компонентов профессионального самоопределения.

Цель и задачи программы. Цель: развитие компонентов профессионального самоопределения и формирование субъектной позиции студентов.

Задачи:

- Актуализация профессиональных ценностей и мотивов.
- Формирование осознанного подхода к построению профессиональной карьеры.
- Развитие навыков самоуправления и саморегуляции.
- Формирование устойчивой практики профессионального саморазвития.

Содержание программы. Программа включает 12 занятий продолжительностью 3 часа каждое, сгруппированных в четыре тематических блока (табл. 2).

Таблица 2

Практико-ориентированные методы, направленные на формирование компонентов профессионального самоопределения

Номер блока	Тип занятий
Блок 1. «Ценностно-мотивационные основы профессии» (занятия 1–3)	Занятие 1. «Мир психолого-педагогических профессий» Упражнение «Карта профессионального поля» Дискуссия «Современные вызовы в профессии» Техника «Мои профессиональные ценности» Занятие 2. «Профессиональная идентичность» Упражнение «Я - будущий профессионал» Техника «Линия профессиональной жизни» Групповая рефлексия «Сильные стороны профессионала» Занятие 3. «Мотивационные ресурсы» Техника «Древо профессиональных мотивов» Упражнение «Баланс внешней и внутренней мотивации» Практикум «Поиск ресурсов для профессионального роста»
Блок 2. «Когнитивные основы самоопределения» (занятия 4–6)	Занятие 4. «Профессиональное целеполагание» Техника SMART в профессиональном планировании Упражнение «Карта профессиональных целей» Практикум «Анализ препятствий и ресурсов» Занятие 5. «Профессиональная компетентность» Методика «Анализ профессиональных дефицитов» Упражнение «План развития компетенций» Техника «Профессиональный рост» Занятие 6. «Построение карьерной траектории»

	Практикум «Личный профессиональный план» Упражнение «Стратегии карьерного развития» Техника «Профессиональные альтернативы»
Блок 3. «Операциональные инструменты развития» (занятия 7–9)	Занятие 7. «Самоорганизация и тайм-менеджмент» Техника «Приоритизация профессиональных задач» Упражнение «Планирование профессионального развития» Практикум «Инструменты самоорганизации» Занятие 8. «Профессиональная саморегуляция» Техники эмоциональной саморегуляции Упражнение «Управление профессиональным стрессом» Практикум «Развитие профессиональной устойчивости» Занятие 9. «Принятие профессиональных решений» Кейс-метод «Профессиональные дилеммы»
Блок 4. «Практика профессионального развития» (занятия 10–12)	Занятие 10. «Рефлексия профессионального опыта» Техника «Профессиональный дневник» Упражнение «Анализ успехов и трудностей» Практикум «Обратная связь в профессиональном развитии» Занятие 11. «Профессиональная коммуникация» Ролевые игры «Профессиональные ситуации» Упражнение «Эффективная самопрезентация» Техника «Построение профессиональных отношений» Занятие 12. «Перспективы профессионального роста» Упражнение «Образ профессионального будущего» Техника «План непрерывного профессионального развития» Групповая рефлексия «Итоги и перспективы»

Результаты исследования. Результаты констатирующего этапа. На констатирующем этапе в обеих группах был выявлен средний уровень развития компонентов профессионального самоопределения. По методике Рокича отмечалось преобладание инструментальных ценностей над терминальными. Профессиональные планы характеризовались слабой структурированностью и недостаточной осознанностью. Показатели самоуправления и профессионального самомониторинга находились на среднем уровне.

Анализ эффективности программы.

Мотивационно-ценностный компонент. В экспериментальной группе после проведения программы выявлен статистически значимый рост значимости терминальных ценностей:

- «Саморазвитие» – увеличение на 35% ($p \leq 0,01$)
- «Интересная работа» – увеличение на 28% ($p \leq 0,05$)
- «Познание» – увеличение на 32% ($p \leq 0,01$)

В контрольной группе значимых изменений в ценностной структуре не обнаружено.

Когнитивный компонент. Анализ результатов методики «Личный профессиональный план» показал:

- у 72% студентов экспериментальной группы отмечена большая детализированность профессиональных планов;
- увеличилась осознанность профессиональных перспектив на 40%;
- повысилась адекватность самооценки профессионально важных качеств

Операциональный компонент. По тесту «Способность самоуправления» зафиксированы следующие изменения:

- общий уровень самоуправления в экспериментальной группе повысился на 34% ($p \leq 0,01$);
- показатели планирования улучшились на 38%;
- навыки самоконтроля развились на 29%.

Поведенческий компонент. Результаты опросника профессионального саморазвития показали:

- активность профессионального саморазвития в экспериментальной группе возросла на 47%;
- сформировались устойчивые навыки профессиональной рефлексии;
- увеличилась частота использования приемов самомониторинга.

Динамика уровней субъектной позиции. На основе интегрального анализа результатов по всем методикам была оценена динамика уровней субъектной позиции:

Экспериментальная группа:

- количество студентов с «начальным» уровнем снизилось с 40% до 12%
- количество студентов со «становящимся» уровнем увеличилось с 40% до 32%
- количество студентов со «зрелым» уровнем возросло с 20% до 56%.

Контрольная группа: Значимых изменений в распределении по уровням субъектной позиции не выявлено.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной программы развития профессионального самоопределения. Статистически значимые положительные изменения выявлены по всем диагностируемым компонентам.

1. В мотивационно-ценностной сфере сформировалась устойчивая ориентация на терминальные ценности, связанные с профессиональным развитием и самореализацией.

2. Когнитивный компонент характеризуется повышением осознанности профессиональных целей, большей структурированностью профессиональных планов.

3. В операциональной сфере развились навыки самоуправления, планирования и самоконтроля.

4. Поведенческий компонент показывает активизацию практики профессионального саморазвития и рефлексии.

Наиболее выраженная динамика наблюдалась в мотивационно-ценностной и операциональной сферах, что свидетельствует о становлении активной субъектной позиции студентов. Результаты исследования демонстрируют возможность целенаправленного формирования профессионального самоопределения через специально организованную психолого-педагогическую работу. Программа может быть рекомендована для внедрения в образовательный процесс психолого-педагогических факультетов. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке дифференцированных программ для разных курсов обучения, изучении долгосрочных эффектов программы, а также в адаптации программы для студентов других специальностей.

Список литературы

1. Гизатуллина Е.А., Маврина И.А. Профессиональная субъектность студентов: к структуре и содержанию понятия // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2024. Т. 18. № 3. С. 120–127.
2. Гусева И.А. Социально-педагогическое обеспечение развития субъектности студента в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 28 с.
3. Дмитриева С.О. Тренинг как эффективный метод развития профессиональных компетенций будущих специалистов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 1. С. 1–12.
4. Еремеева О.А. Развитие субъектности личности студентов в условиях деятельностного образовательного пространства вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2008. 25 с.
5. Жалагина Т.А., Писаревский К.Л. Категория профессиональной субъектности в отношении студентов – будущих психологов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1 (70). С. 28–33.
6. Жорник С.А. Субъектность как фактор формирования учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2003. 23 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 240 с.

8. Исаева Н.Е. Концептуальная модель становления профессиональной субъектности будущих психологов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 4. С. 149–153.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2017. 376 с.
10. Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Ф.Г. Мухаметзянова. Киров, 2002. 26 с.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.

Об авторах:

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Психология труда и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: zhalagina54@mail.ru

ПИСАРЕВСКИЙ Константин Леонидович – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ОЧУ ВО «Российская международная академия туризма» (РМАТ) (141420, Московская обл., г.о. Химки, мкр Сходня, ул. Горького, д. 7); e-mail: starway48@yandex.ru

Formation of the subjective position of future professionals in university students: development and evaluation of the effectiveness of psychological training

T.A. Zhalagina¹, K.L. Pisarevsky²

¹Tver State University, Tver

²Russian International Academy of Tourism, Khimki, Moscow region

This article examines the phenomenon of professional agency among psychology students. Based on an analysis of various authors' positions, the essence of this concept is clarified and the importance of developing components of professional self-determination during training is substantiated. Particular attention is paid to the description of the methodology for conducting psychological training aimed at the step-by-step formation of each of the identified components.

Keywords: *subjectivity, professional subjectivity, development of subjectivity, criteria of subjectivity, psychology students, psychological training, professional self-determination.*

Принято в редакцию: 09.10.2025 г.

Подписано в печать: 13.11.2025 г.

Обратная связь как инструмент профессионального развития студентов технического вуза в гуманитарном образовании

О.А. Мусатова^{1,2}, Г.И. Ефремова², Л.Н. Кулешова²

¹РТУ МИРЭА, г. Москва

²АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

Исследование посвящено комплексному анализу дидактического потенциала обратной связи как ресурса преодоления выявленных профессиональных противоречий и инструмента личностно-профессионального развития всех участников образовательного процесса. Особое внимание уделяется преобразованию обратной связи из формального инструмента контроля в эффективный механизм развития рефлексивных способностей. Применен многоуровневый методологический подход, включающий теоретический анализ современных исследований рефлексии и обратной связи в образовании, а также эмпирическую апробацию авторской модели рефлексивной обратной связи с использованием инновационного инструмента – ментальных карт. Исследование проводилось в естественных условиях образовательного процесса в рамках дисциплины «Социальная психология и педагогика» в техническом вузе. Был проведен содержательный анализ 487 студенческих работ с применением методов контент-анализа и статистической обработки данных, что обеспечило достоверность выводов. Полученные результаты свидетельствуют о высокой эффективности предложенного подхода для обеспечения глубокого освоения учебного материала и повышения уровня личностной вовлеченности студентов. Анализ эмпирических данных позволил выявить конкретные направления оптимизации образовательного процесса в техническом вузе и определить условия реализации развивающего потенциала гуманитарных дисциплин. Выявленные закономерности дают основания рассматривать рефлексивную обратную связь как перспективный инструмент развития метакогнитивных умений студентов, открывая новые возможности для совершенствования педагогической практики в условиях технологического образования.

Ключевые слова: *профессиональное развитие, обратная связь, педагогическая рефлексия, рефлексивная позиция студента, метакогнитивные умения, студенты технических специальностей.*

Актуальность исследования психологии труда преподавателя высшей школы обусловлена необходимостью разрешения системных профессиональных противоречий, обостряющихся в условиях технологического вуза. Социальный заказ на формирование у студентов ценностно-смысловых ориентиров [8] вступает в противоречие с

доминированием технократической парадигмы, что порождает у преподавателя-гуманитария ролевую неопределенность и снижение субъективной значимости труда. Второе противоречие лежит в операциональной сфере: при теоретическом признании диалогической природы развивающей обратной связи, реальная педагогическая практика сохраняет ориентацию на формализованные методы контроля, что существенно ограничивает ее развивающий потенциал. Проблема эффективности обратной связи в высшем образовании остается чрезвычайно актуальной, что подтверждается постоянным интересом исследователей к данному вопросу [9]. Современные работы, такие как исследование С.Ф. Goh с соавторами, подчеркивают ее системное влияние на академические результаты студентов [12].

Теоретической основой исследования выступили системный [2] и рефлексивный [6] подходы, раскрывающие взаимосвязь между характером обратной связи и становлением субъектной позиции участников образовательного процесса. Анализ современных исследований обратной связи в образовании [3, 4, 5, 9, 11, 12, 13] показал, что несмотря на достаточно высокую степень изученности отдельных аспектов данной проблематики, остается недостаточно раскрытым специфический потенциал рефлексивной обратной связи в гуманитарных дисциплинах технологического вуза как инструмента преодоления обозначенных системных противоречий.

Для углубленного понимания психологических механизмов, позволяющих преобразовать обратную связь в ресурс профессионального развития, был проведен аналитический обзор диссертационных исследований по психологии, представленный в разделе «Результаты исследования» в табл. 1. Анализ работ позволил систематизировать ключевые аспекты рефлексивных процессов, значимых для понимания ресурсного потенциала обратной связи в образовательном процессе. В этой связи была сформулирована гипотеза о том, что целенаправленное использование рефлексивной обратной связи на основе ментальных карт способствует глубокому содержательному анализу учебного материала и повышению уровня личностной вовлеченности студентов технических специальностей. Таким образом, цель данного исследования состоит в изучении влияния рефлексивной обратной связи на глубину осмысления гуманитарного знания и вовлеченность студентов технологического вуза через анализ их рефлексивной активности, проявляющейся в содержании созданных ментальных карт. Проведенный анализ литературы показал, что, несмотря на наличие общих моделей влияния обратной связи на успеваемость [5], недостаточно изученными остаются ее развивающий и персонализированный аспекты применительно к техническим специальностям, что и определило направление нашего исследования.

Методика проведения исследования

Методика исследования включала комплексный подход, сочетающий теоретический анализ научной литературы с эмпирической верификацией данных. В рамках работы была апробирована авторская модель рефлексивной обратной связи на основе ментальных карт, которую внедрили в учебный процесс среди студентов технологических специальностей. Модель включала три взаимосвязанных блока: рефлексия усвоенных понятий, оценка их практической значимости, формулирование персональных образовательных инсайтов. Эмпирическое исследование проводилось в естественных условиях образовательного процесса на базе РТУ МИРЭА. В исследовании приняли участие 487 студентов технологических специальностей в рамках дисциплины «Социальная психология и педагогика». В качестве инструмента использовались ментальные карты, создаваемые студентами по завершении курса по стандартизированной инструкции. Обработка полученных данных проводилась методами контент-анализа и количественной статистики, что обеспечило достоверность выводов о влиянии обратной связи на профессиональное развитие и образовательные результаты студентов. Для контент-анализа разработана система категорий, включающая формальное воспроизведение материала и глубокую рефлексивную с личностной оценкой.

Результаты исследования

Теоретический обзор показал, что современные исследования последовательно подтверждают ключевую роль обратной связи в образовательном процессе. Ее влияние прослеживается в различных аспектах: от академических достижений студентов и эффективности обучения в региональных контекстах до применения в e-learning системах и системах оценки преподавательского состава [7].

Для теоретического осмысления механизмов влияния обратной связи на профессиональное развитие важно учитывать многообразие ее форм. К ним относятся стандартизированные опросы, мониторинг, экспертное оценивание, ментальные карты, коучинг-сессии, портфолио-оценка и рефлексивные практики. В совокупности эти формы образуют комплексную систему диагностики и развития профессиональных компетенций. При этом психологической основой преобразующей функции обратной связи выступают рефлексивные процессы.

Обратная связь выступает организующим началом и внешним стимулом для запуска рефлексивного анализа студентом собственной учебной деятельности. В рамках углубленного изучения психологических механизмов, преобразующих обратную связь в ресурс профессионального развития, был проведен аналитический обзор диссертаций по психологии, размещенных в открытом доступе на сайте ВАК (<https://vak.gisnauka.ru/adverts-list/advert>). Результатом этого анализа стала систематизация ключевых аспектов рефлексивных процессов (табл. 1), позволившая выявить конкретные механизмы и

закономерности. Было установлено, что обратная связь способна целенаправленно формировать рефлексивную позицию студента, выступая катализатором его профессионального становления. Полученные данные создают теоретическую основу для оценки потенциала обратной связи в преодолении профессиональных противоречий и реализации ее дидактических функций в технологическом вузе.

Таблица 1

Обзор диссертационных исследований рефлексии
в профессиональном развитии студентов

№	Автор, год, название диссертации	Научный потенциал для изучения обратной связи
1	Андрюшкова Н.П. (2025) Рефлексивно-смысловые параметры личностной зрелости в контексте событийности жизни	Позволяет анализировать обратную связь как значимое событие в профессиональном становлении студентов, способствующее формированию личностной зрелости через осмысление гуманитарного знания
2	Тарасов С.В. (2025) Социально-психологические факторы групповой рефлексивности учебных групп полужакрытого типа	Дает методологию для исследования того, как обратная связь может трансформироваться из индивидуального процесса в групповую рефлексивность, создавая коллективный субъект учебной деятельности
3	Хакимова М.Р. (2023) Роль рефлексии в понимании учебного материала у младших школьников	Демонстрирует универсальный характер связи рефлексии и понимания учебного материала, что подтверждает значимость обратной связи для глубокого освоения гуманитарных дисциплин студентами
4	Мануйлов Г.В. (2020) Особенности эмпатии и рефлексии личности на разных этапах освоения деятельности	Позволяет рассматривать профессиональное развитие как движение от рефлексии «новичка» к рефлексии «специалиста», где обратная связь выступает механизмом этого перехода
5	Голубева Н.М. (2018) Особенности рефлексии в психологической адаптации студентов к образовательной среде организации высшего образования	Прямое обоснование роли рефлексии в адаптации студентов. Для статьи – ключевой аргумент: обратная связь по гуманитарным дисциплинам способствует адаптации студентов-технологов к новой системе ценностей
6	Щебетенко С.А. (2017) Черты личности в рефлексии и жизненных проявлениях человека	Предоставляет инструментарий для анализа влияния личностных особенностей студентов на восприятие и использование обратной связи в профессиональном развитии
7	Костенко В.Ю. (2017) Рефлексивные	Обосновывает рефлексивность как основу личностной зрелости, что позволяет

	предпосылки личностной зрелости	рассматривать обратную связь как инструмент развития не только профессиональных, но и личностных качеств
8	Каратеев О.В. (2016) Особенности самораскрытия студентов с различным уровнем рефлексивности	Позволяет доказать, что развивающая обратная связь создает условия для формирования безопасной образовательной среды, стимулирующей рефлексивность и готовность к самораскрытию
9	Кузнецова А.А. (2016) Рефлексивно-смысловая регуляция состояния выгорания у преподавателей высшей школы	Наиболее прямое и значимое применение. Исследование доказывает, что рефлексия – инструмент профилактики выгорания. Это главный аргумент: качественная обратная связь – это ресурс психического благополучия преподавателя
10	Мазур Е.Ю. (2015) Особенности влияния рефлексивности на профессиональную идентичность молодого специалиста	Ключевое исследование, доказывающее связь рефлексивности и профессиональной идентичности. Для статьи – основной аргумент: обратная связь выступает фактором формирования профессиональной идентичности
11	Романова М.В. (2014) Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе	Выявляет личностные детерминанты развития рефлексии, что может быть адаптировано для анализа факторов эффективности обратной связи у студентов-технологов
12	Бехтер А.А. (2014) Рефлексивность как субъектный ресурс совладающего поведения специалиста	Позволяет рассматривать рефлексивность, формируемую через обратную связь, как внутренний ресурс совладания с профессиональными трудностями
13	Серегин К.С. (2013) Связь рефлексии и понятийного мышления подростков	Позволяет обосновать, что обратная связь, направленная на развитие рефлексии, одновременно формирует понятийное мышление – ключевую компетенцию для будущих инженеров
14	Трифонов Ю.А. (2013) Рефлексивные формы психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки студентов	Предоставляет практические модели рефлексивного сопровождения, которые могут быть адаптированы для организации обратной связи по гуманитарным дисциплинам в техническом вузе

15	Чернов А.В. (2013) Влияние рефлексии на психические состояния (на примере учебной деятельности студентов)	Дает понимание регулятивной функции рефлексии по отношению к психическим состояниям. Для статьи – важный аспект: обратная связь помогает управлять эмоциональным фоном учебной деятельности
----	--	---

Все рассмотренные исследования формируют комплексную методологическую основу для анализа обратной связи как инструмента профессионального развития студентов технических специальностей и многофункционального психологического ресурса.

В высшей школе данный вид обратной связи стал обязательным элементом системы оценки качества образования, реализуемым через регулярные стандартизированные опросы по итогам освоения дисциплин. Эта педагогическая технология продолжает оставаться предметом активного научного осмысления. Устойчивый интерес исследователей к поиску новых форм и повышению эффективности данного инструмента подтверждается значительным объемом публикационной активности: согласно данным elibrary.ru, с 2020 года опубликовано свыше 800 научных работ по различным аспектам обратной связи в педагогическом процессе с суммарным количеством цитирований, превышающим 1500 (<https://elibrary.ru>). Данные научной электронной библиотеки elibrary.ru за 2024–2025 годы, обобщенные в табл. 2, подтверждают преобразование обратной связи: из инструмента оценивания она превращается в стратегический ресурс управления качеством образования. Исследования охватывают широкий спектр вопросов: от технологий реализации с использованием искусственного интеллекта до психологических механизмов воздействия на учебную мотивацию. Активность научного сообщества проявляется и в регулярном обсуждении данной проблематики на профессиональных площадках.

В рамках международных и российских конференций 2025 года отдельное внимание было уделено специфике организации обратной связи в цифровой образовательной среде, что свидетельствует о своевременном реагировании академического сообщества на вызовы цифровой трансформации образования.

Таблица 2

Ключевые направления исследований обратной связи в образовании

Автор(ы), год	Название статьи	Аспект обратной связи (ментальная карта)
Укроженко Д.С. и др. (2024)	Влияние обратной связи на академическую успеваемость и удовлетворенность студентов учебным процессом	Исследует корреляцию между качеством обратной связи, успеваемостью и общим уровнем удовлетворенности студентов

Автор(ы), год	Название статьи	Аспект обратной связи (ментальная карта)
Мальцева С.Н., Павлова А.Ю. (2025)	Роль ИИ в совершенствовании образовательного опыта: оценка и обратная связь	Рассматривает потенциал искусственного интеллекта для автоматизации и персонализации обратной связи
Панферова И.А. (2025)	Реализация принципа обратной связи в условиях модернизации образования	Анализирует трансформацию принципов обратной связи в контексте обновления образовательных систем
Парамонова Е.А. и др. (2025)	Роль развивающей обратной связи в процессе оценивания знаний...	Фокусируется на развивающей функции обратной связи как факторе эффективной коммуникации «преподаватель-студент»
Гришаева М.А. (2025)	Обратная связь – важнейший ресурс качественного образования	Позиционирует обратную связь как ключевой стратегический ресурс для повышения общего качества образования
Завада Г.В., Реймер М.В. (2025)	Организация обратной связи на занятиях в техническом вузе	Освещает практические аспекты и специфику организации обратной связи в инженерно-техническом образовании
Оленская А.В., Малявская О.В. (2025)	Роль обратной связи в обучении: психологические аспекты и технологии ее реализации	Исследует психологические механизмы воздействия обратной связи и современные технологии ее реализации
Русинова Л.Н., Ладыженская Т.П. (2025)	Анализ методики оценки деятельности профессорско-преподавательского состава...	Рассматривает обратную связь от студентов как инструмент для оценки и развития преподавательского состава
Ткачев А.А., Полетаев Д.А. (2025)	Обратная связь с аудиторией во время дистанционного обучения	Анализирует методы и проблемы поддержания обратной связи в условиях дистанционного образовательного формата
Улендеева Е.Ю. (2025)	Управление качеством образования... на основе обратной связи	Связывает системы обратной связи с компетентностными моделями и управлением качеством образования на институциональном уровне
Әлібекұлы Ә. (2025)	Влияние обратной связи на эффективность обучения	Исследует влияние обратной связи на общую эффективность учебного процесса в конкретном региональном контексте

В частности, Д.В. Архиреев и И.И. Голованова отмечают, что эффективная обратная связь в цифровом формате должна быть не только оперативной, но и персонализированной, поддерживая мотивацию и

рефлексию обучающихся [1]. Авторы подчеркивают, что интеграция интерактивных форм обратной связи, таких как адаптивные тесты и рекомендации, позволяет повысить вовлеченность и качество усвоения материала в условиях гибридного обучения.

С нашей точки зрения, особую значимость технология обратной связи «от студента к преподавателю» приобретает для дисциплин гуманитарного профиля в технологических вузах. Именно эти дисциплины формируют критически важные надпрофессиональные компетенции – критическое мышление, коммуникацию и этическую рефлексию. Однако их ценность часто остается латентной, не получая должного признания у студентов, сфокусированных на сугубо технических аспектах подготовки. Прямым подтверждением этого противоречия служат научные данные, согласно которым исследование не только доказывает важность развития гибких навыков, но и выявляет конкретные причинно-следственные связи между рефлексивностью, академической мотивацией и толерантностью к неопределенности [6]. Обратная связь здесь проявляется в циклической природе этого взаимодействия: развитие рефлексивности способствует росту внутренней мотивации и устойчивости к неопределенности, что, в свою очередь, создает благоприятные условия для дальнейшего совершенствования метакогнитивных навыков. В профессиональном контексте это формирует систему, где успешное применение гибких навыков усиливает удовлетворенность деятельностью, что мотивирует к их дальнейшему развитию. Таким образом, обратная связь выступает ключевым механизмом, обеспечивающим непрерывное личностное и профессиональное развитие в условиях динамичной среды [2].

В качестве эмпирического исследования практической реализации развивающего аспекта обратной связи, рассмотренного выше в публикациях (табл. 2), в РТУ МИРЭА в мае-июне 2025 года было проведено педагогическое измерение: в рамках дисциплины «Социальная психология и педагогика» студенты создавали ментальные карты для рефлексии освоенного материала, анализа личного интереса к темам и формулирования индивидуальных выводов по курсу. Данный формат задания, не ограничивающий форму итоговой рефлексии, был направлен на формирование именно тех метакогнитивных умений и персонализированного образовательного опыта, которые выделяются в современных исследованиях как результат эффективной обратной связи. Содержательно задание представляло собой авторскую форму обратной связи от студента к преподавателю и включало изучение материала через ключевые усвоенные понятия, их оценку с точки зрения актуальности и практической ценности, определение перспектив дальнейшего познания в данной области, а также рефлексию роли преподавателя в учебном процессе.

По итогам выполнения задания был проведен анализ 487 ментальных карт по дисциплине «Социальная психология и педагогика».

Количественный анализ показал, что 222 работы (46%) содержали формальный пересказ пройденного материала без личностного отношения к нему. В то же время, 265 ментальных карт (54% от общего числа) продемонстрировали глубокий содержательный анализ с элементами личного оценивания, а их выводы отражали отношение к дисциплине, ее содержанию и стилю преподавания. Deskriptivный анализ и такое распределение результатов позволяет утверждать, что более чем для половины студентов задание стало инструментом настоящей личной включенности в образовательный процесс, осмысления материала и оценки возможностей его применения в жизни и будущей профессии.

Контент-анализ работ, содержащих личностную оценку (265), выявил следующие наиболее частые характеристики: личная оценка практической значимости полученных знаний (56% работ); описание благоприятной атмосферы на занятиях (37% работ); положительный образ преподавателя с характеристиками «отзывчивый», «компетентный», «коммуникабельный» (33% работ); приобретение новых навыков (30%); общая положительная оценка дисциплины без конкретизации (18%); общие нейтральные и негативные оценки итогов изучения дисциплины (12%).

В качестве значимого приобретенного навыка студенты отметили способность к самоанализу и пониманию своих личностных качеств, сформированную в рамках темы «Социальная психология личности».

Среди негативных оценок преобладали критика излишней теоретизации материала, его отрыва от современности и слабой связи с профилем обучения.

Обсуждение результатов

Полученные результаты демонстрируют, что предложенный формат рефлексивного задания позволил более чем половине студентов глубоко осмыслить учебный материал и выразить персональное отношение к нему. Выявленные в ходе контент-анализа аспекты обратной связи позволяют целенаправленно корректировать содержание дисциплины и разрабатывать новые формы занятий, способствующие выработке навыков, актуальных для обучающихся, что особенно значимо в контексте модернизации образовательного процесса [4]. Реализация этих мер, в том числе с учетом потенциала цифровых инструментов [3], будет способствовать повышению вовлеченности студентов в процесс освоения гуманитарных дисциплин и общему повышению качества образования.

В частности, выявленная согласованность между качеством рефлексивной обратной связи и глубиной освоения материала не только эмпирически подтверждает выводы Д.С. Укроженко с соавторами [9] о корреляции обратной связи с учебной удовлетворенностью, но и расширяет их. Наше исследование демонстрирует действенность именно рефлексивных форматов, в противовес традиционным методам контроля, что развивает фундаментальные положения J. Hattie и H. Timperley о силе

обратной связи [14] и согласуется с современными подходами к оценке образовательного опыта [3].

Особого внимания заслуживает выявленный запрос студентов на практико-ориентированный подход и связь с будущей профессией, что полностью согласуется с исследованиями Hasan A. M. M. Mahmudul [13]. Одновременно акцент на развитии навыка самоанализа и положительная оценка психологического климата непосредственно отражают психологические аспекты обратной связи, изучаемые Әлібекұлы Ә. [10], и ее развивающую функцию в коммуникации «преподаватель – студент», исследуемую Е.А. Парамоновой с соавторами [5]. Выявленная в нашем исследовании эффективность рефлексивной обратной связи согласуется с международными данными о ключевой роли обратной связи в образовательном процессе [11, 14].

Таким образом, полученные результаты не только подтверждают теоретические положения современных исследований, но и демонстрируют конкретные пути совершенствования образовательного процесса – от корректировки содержания дисциплин до развития преподавательского состава, что соответствует ресурсному подходу к обратной связи и современным взглядам на ее реализацию [4]. Реализация выявленных направлений развития, в перспективе дополненная использованием технологий искусственного интеллекта для персонализации [3], позволит создать персонализированную образовательную среду, соответствующую как современным трендам в образовании, так и конкретным потребностям студентов технических специальностей.

Проведенное исследование подтвердило высокую эффективность рефлексивных форматов обратной связи в образовательном процессе технического вуза. Установлено, что их применение способствует не только углубленному освоению учебного материала, но и формированию личностной вовлеченности более половины студентов, что расширяет существующие представления о развивающей функции обратной связи.

Теоретическая значимость работы заключается в верификации положения о том, что именно рефлексивные форматы обратной связи, в отличие от традиционных методов контроля, оказывают наиболее существенное влияние на глубину усвоения знаний. Практическая ценность исследования состоит в разработке конкретных мер по корректировке содержания дисциплин и развитию преподавательского состава, соответствующих ресурсному подходу к обратной связи.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка дифференцированных моделей рефлексивной обратной связи для различных дисциплин технического профиля, а также изучение возможностей интеграции искусственного интеллекта для автоматизации анализа рефлексивных работ студентов.

Список литературы

1. Архиреев Д.В., Голованова И.И. Обратная связь в цифровом образовательном ресурсе: лучшие практики и инновации // X Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Казань, 2025. С. 51–57.
2. Карпов А.В., Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 3. С. 86–103. DOI 10.21702/rpj.2021.3.6.
3. Мальцева С.Н., Павлова А.Ю. Роль ИИ в совершенствовании образовательного опыта: оценка и обратная связь // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2025. Т. 14. № 3. С. 41–45.
4. Панферова И.А. Реализация принципа обратной связи в условиях модернизации образования // Вестник научных конференций. 2025. № 2-1(114). С. 78–79.
5. Парамонова Е.А., Медведева Н.П., Сошко А.Б. Роль развивающей обратной связи в процессе оценивания знаний обучающихся как фактор эффективной коммуникации в диаде «преподаватель – студент» // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-1. С. 217–220.
6. Рубцова Н.Е., Михайлова Е.Е. Рефлексивное развитие гибких навыков магистрантов при переходе к персонализированному образованию // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2021. № 1. С. 101–115. DOI 10.51314/2073-2635-2021-1-101-115.
7. Русинова Л.Н., Ладыженская Т.П. Анализ методики оценки деятельности профессорско-преподавательского состава на примере ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» // Искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании: сб. ст. междунар. Науч.-практ. конф. Новосибирск, 2025. С. 154–159.
8. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202211090011> (дата обращения: 11.11.2025).
9. Укроженко Д.С., Неверова О.П., Степанов А.В. [и др.]. Влияние обратной связи на академическую успеваемость и удовлетворенность студентов учебным процессом // Право и управление. 2024. № 12. С. 139–143.
10. Әлібеқұлы Ә. Влияние обратной связи на эффективность обучения // Инновации в образовании (Казахстан). 2025. № 1(77). С. 29–32.
11. Charalampous A., Darra M. The Effect of Teacher's Feedback on Student Academic Achievement: A Literature Review // Journal of Education and Learning. 2024. V. 14. № 1. P. 42–67.
12. Goh C. F., Hii P. K., Tan O. K., Rasli A. M. Teachers' Feedback and Its Impact on Students' Performance in Education. Azman Hashim International Business School, Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia, 2024. P. 1–14.
13. Hasan A.M.M. Mahmudul. Teachers' Feedback and Its Impact on Students' Performance in Education. 2024. P. 21–31.
14. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. V. 77. № 1. P. 81–112.

Об авторах:

МУСАТОВА Оксана Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук РТУ МИРЭА (119454, г. Москва, просп. Вернадского, 78), доцент кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8893-4059>, e-mail: muoxa@mail.ru

ЕФРЕМОВА Галина Ивановна – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4648-7104>, e-mail: efremova_rao@mail.ru

КУЛЕШОВА Людмила Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9885-2839>, e-mail: kuleshovaln48@mail.ru

Feedback as a tool for professional development of technical university students in humanities education

O.A. Musatova^{1,2}, G.I. Efremova², L.N. Kuleshova²

¹RTU MIREA, Moscow

²Russian New University, Moscow

The study is devoted to a comprehensive analysis of the didactic potential of feedback as a resource for overcoming identified professional contradictions and a tool for the personal and professional development of all participants in the educational process. Special attention is paid to the transformation of feedback from a formal control tool into an effective mechanism for the development of reflexive abilities. The work uses a multi-level methodological approach that includes a theoretical analysis of modern research on reflection and feedback in education, as well as empirical testing of the author's model of reflexive feedback using an innovative tool - mental maps. The study was conducted in natural conditions of the educational process within the framework of the discipline «Social Psychology and Pedagogy» at a technical university. To obtain representative data, a meaningful analysis of 487 student papers was carried out using methods of content analysis and statistical data processing, which ensured the reliability of the conclusions. The results obtained indicate the high effectiveness of the proposed approach to ensure deep learning of the educational material and increase the level of personal involvement of students. The analysis of empirical data made it possible to identify specific areas for optimizing the educational process at a technical university and determine the conditions for realizing the developing potential of humanities disciplines. The revealed patterns give grounds to consider reflexive feedback as a promising tool for developing students' metacognitive skills, opening up new opportunities for improving pedagogical practice in the context of technological education.

Keywords: *professional development, feedback, pedagogical reflection, student's reflexive attitude, metacognitive skills, students of technical specialties.*

Ключевые факторы успешной адаптации педагогических работников к профессиональной деятельности на территории проведения специальной военной операции (на примере Запорожской и Херсонской областей)¹

Е.А. Степанюк¹, О.А. Ульянина^{1,2}, В.П. Гребенщикова¹

¹ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», г. Бердянск

²ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва

Воссоединение исторических регионов в общероссийское образовательное пространство поставило задачу профессиональной адаптации и интеграции педагогов вновь присоединившихся субъектов Российской Федерации, ее решение требует гибкости, устойчивости и готовности к новым вызовам. В статье представлен теоретический обзор подходов к проблеме адаптации к новым условиям жизнедеятельности, а также рассматриваются вопросы социальной и профессиональной адаптации педагогов. Описаны результаты анкетного опроса педагогических работников Запорожской и Херсонской областей. На основании теоретического анализа и результатов исследования определены несколько ключевых групп факторов, влияющих на успешность адаптации педагогов в новых условиях: факторы профессиональной поддержки и методического обеспечения, сотрудничества в профессиональном сообществе; индивидуально-личностные факторы; материально-технические и организационные факторы. ***Ключевые слова:** адаптация, педагогические работники, факторы риска, интеграция в общероссийское образовательное пространство, непрерывное обучение.*

Вхождение Запорожской и Херсонской областей в состав Российской Федерации поставило педагогов этих регионов перед беспрецедентной задачей профессиональной адаптации в условиях смены нормативно правовой, методической и институциональной среды. Необходимость изучения процесса профессиональной адаптации педагогических работников на территории проведения специальной военной операции (далее – СВО) также обусловлена процессами

¹ Исследование выполнено в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Адаптация педагогических работников к профессиональной деятельности в образовательных организациях на территории проведения СВО» (1024122500043-6-5.3.1, ОТГЕ-2025-0027, дополнительное соглашение от 19 марта 2025 г. номер: 073-03-2025-036/2).

интеграции образовательных организаций воссоединенных регионов в общероссийское образовательное пространство.

Социально-профессиональная адаптация педагога подразумевает освоение им новых норм ведения образовательного процесса, правил взаимодействия с коллегами, администрацией и обучающимися. В данном случае речь идет о переходе на иную систему образования – с украинских стандартов на российские – что сопровождается необходимостью переосмысления профессиональной роли.

Актуальность исследования обусловлена изменением социально-экономической и политической ситуации, которое требует от педагогов гибкости, устойчивости и готовности к новым вызовам.

Успешность адаптации педагогических работников к профессиональной деятельности на территории проведения СВО зависит от ряда социально-психологических факторов, которые повышают продуктивность профессиональной деятельности и создают условия для личностного роста даже в кризисных ситуациях.

Образовательное пространство Запорожской и Херсонской областей на территориях проведения СВО, сталкивается с беспрецедентными вызовами. Социально-экономическая нестабильность, психологическое напряжение, смена социокультурной среды трансформации создают экстремальные условия для профессиональной деятельности педагога. Успешная адаптация педагогических работников в этих условиях перестает быть сугубо профессиональной задачей – она становится важным элементом формирования идентичности педагогов Российской Федерации. Как справедливо отмечает О.А. Воскресенко [4], в условиях трансформирующегося социума именно образовательное учреждение выступает агентом формирования продуктивных адаптивных моделей поведения, обеспечивающих баланс между интеграцией в новые реалии и сохранением личностной автономии. На территориях проведения СВО этот баланс приобретает особую, жизненно важную, а роль педагога как стабилизирующей силы и проводника адаптивных стратегий многократно возрастает.

В контексте исследования феномена адаптации особую ценность представляют теоретические исследования А.Г. Асмолова, Г.М. Андреевой, С.Л. Рубинштейна, А.В. Петровского, Э.Ф. Зеера и других. Психофизиологические основы адаптации заложили П.К. Анохин и И.М. Сеченов, а также Г. Селье, чье учение о стрессе неразрывно связано с адаптационными процессами.

В разработку вопросов профессиональной деятельности и адаптации значительный вклад внесли отечественные исследователи, такие как М.А. Дмитриева (профессиональный стресс), Ф.Б. Березин (психическая адаптация), Г.С. Никифоров (психология труда), А.А. Налчаджян (социально-психическая адаптация), А.А. Реан (педагогическая психология, адаптация), А.К. Маркова (психология профессионализма учителя).

Специфика адаптации учителя как особая область исследования получила фундаментальную разработку в работах классиков педагогики (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, и др.), психологов образования (А.А. Вербицкий, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, и др.), а также ученых, изучавших различные аспекты педагогической деятельности и подготовки (С.И. Архангельский, П.П. Блонский, Э.З. Валеева, Н.В. Воронина, Л.К. Зубцова, А.Я. Кибанов, Ю.В. Микадзе, А.В. Мудрик, Б.П. Невзоров, Н.Д. Никандров, Д.В. Новиков, Л.Н. Нугуманова, И.В. Пономарева, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, С.Н. Чистякова, А.Н. Ходаков и др.) [1, 7, 10, 14, 16, 22].

В контексте данного исследования следует более подробно остановиться на рассмотрении понятия «адаптация».

Термин «адаптация» (лат. *adaptatio* – приспособление) зародился в биологии, где описывал процесс (адаптациогенез) и результат приспособления организмов к условиям среды, формирующие их целесообразную организацию (Ч. Дарвин, 1859). В дальнейшем концепция адаптации преодолела дисциплинарные границы, став общенаучной. В психологии и социальных науках она трактуется как процесс установления динамического соответствия между личностью (или социальной группой) и социальной средой (микросредой). Этот процесс носит комплексный биопсихосоциальный характер и направлен на достижение такого соотношения, которое способствует развитию всех участвующих сторон. В Большой российской энциклопедии понятие «адаптация» определяется как процесс приспособления строения и функций организмов (популяций, видов) и их органов к определенным условиям внешней среды [9]. Этот процесс охватывает биологический, психический и социальный аспекты человеческого бытия и характеризуется двусторонней динамикой: изменения происходят как в адаптирующемся субъекте, так и в среде, что в идеале ведет к их взаимному развитию. Такое понимание согласуется с общенаучной трактовкой адаптации как формы отражения системой воздействий среды, выражающейся в тенденции к установлению динамического равновесия, которое обеспечивает гармоничное (функциональное) соотношение системы с ее окружением и ее собственное развитие.

Многие отечественные исследователи (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, А.А. Ухтомский и др.) убедительно доказывают, что адаптация – это комплексный биопсихосоциальный процесс.

Рассматривая факторы социально-психологической адаптации, Е.И. Степанюк отмечает, что адаптация выступает единым биопсихофизиологическим процессом, который требует разных форм поведения в зависимости от социальной ситуации [23].

В своей статье Н.А. Дягтярева и Т.Е. Григорьева под процессом адаптации рассматривают основные социальные и личностные параметры индивида, применительно к новым условиям, обеспечивающие их гармоничное взаимодействие и устойчивое развитие [6]. В аспекте проблематики исследования, а именно успешной адаптации педагогических работников к профессиональной деятельности на территории проведения СВО, этот подход наиболее актуален.

На процесс адаптации педагогических работников влияют различные факторы, которые могут иметь разную интенсивность и быстроту. В контексте нашего исследования следует более подробно остановиться на рассмотрении понятия «фактор». Так, в новейшем философском словаре фактор – это причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные черты [15].

При рассмотрении данного понятия в энциклопедическом словаре по психологии и педагогике, увидим, что фактор (от лат. factor – делающий, производящий) – это причина, движущая сила какого-либо психического изменения, явления. Связь между действием, фактором и его психическим следствием близка к функциональной зависимости [25].

В нейропсихологии также нет однозначной трактовки факторов. А.Р. Лурия часто трактует фактор как структурную единицу высших психических функций: «различные функции включают общий фактор, и выделение этих общих факторов способствует гораздо более глубокому анализу структуры психических процессов» [12, с. 87].

Л.А. Овчинникова и И.Е. Декиан утверждают, что фактор – условие или группа условий, детерминирующих течение, интенсивность и результат процесса адаптации молодого педагога к профессиональной деятельности [19].

В работе И.В. Осадчей и К.П. Везетиу указано, что фактор – условие, определяющее течение, продолжительность, интенсивность, результаты адаптации к осуществлению профессиональной деятельности; условие, оказывающее прямое влияние на значение показателей адаптации, с четким делением на внешние (материальное положение, образование, среда, методическая работа, престиж профессии) и внутренние (стаж, ценности, мотивы, качества, самопонимание) [20].

М.Н. Круцова определяет фактор как детерминанту процесса и результата профессиональной адаптации и выделяет три группы: подготовку в вузе, организационную культуру учреждения, личностный фактор (комплексная структура: мотивационный, когнитивный, операциональный блоки и профессиональные качества) [11].

В своей монографии Т.В. Белова говорит, о том, что факторы профессиональной адаптации педагога представляют собой условия, способные воздействовать на содержание и динамику социальных процессов. Они задают характеристики изучаемого явления с позиции

комплексного подхода, при этом охватывая и его отдельные аспекты. В контексте профессиональной адаптации молодых учителей (педагогов) факторы охватывают условия, которые определяют как сам процесс адаптации, так и его продолжительность, интенсивность и результаты. Кроме того, эти условия оказывают непосредственное влияние на значения показателей, отражающих уровень адаптации [3].

Вопросы социальной и профессиональной адаптации педагогических работников остаются предметом активного научного изучения как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Однако в эпоху глобальных перемен и в условиях проведения СВО данная проблема приобретает особую значимость. Изменения в социально-политической, информационной и ценностной сферах предъявляют новые требования к системе образования, что неизбежно отражается на профессиональной адаптации педагогов.

Таким образом, представляется целесообразным перейти к анализу факторов адаптации. Согласно исследованиям Р.Р. Хизбуллиной и М.С. Дорובה, одним из приоритетных факторов адаптации является заработная плата независимо от возраста респондента. Неэкономические факторы исследователи не классифицировали, но выделили такие, как наставничество и корпоративное обучение, социально-психологический климат, корпоративную культуру [24].

Н.А. Дегтярева и Т.Е. Григорьева отмечают, что большая часть их респондентов заинтересованы только в том, что приносит им результат, пользу. Почти половина опрошенных ими испытывают трудности при интеграции в новый коллектив. Большая часть респондентов исследования сталкиваются с финансовыми трудностями, а также отмечают отсутствие навыков самоорганизации. Из факторов адаптации авторы отмечают социально-психологическое сопровождение и формирование индивидуального образовательного маршрута. Исследование ученых показало неоднозначную, противоречивую картину. Однако можно выделить ключевые факторы успешной адаптации, которыми являются сформированное профессиональное самоопределение, наличие приятного социального климата, финансовое обеспечение, социально-психологическое сопровождение [6].

В статье Т.И. Грабельных, А.А. Зайковской, Я.В. Петковой рассмотрены факторы успешной адаптации с акцентом на региональном аспекте. Авторы выявили как барьеры, так и факторы успешной адаптации. К барьерам относят материально-финансовые трудности, недостаток образовательных ресурсов, психологическую дезадаптацию и информационные трудности (такие как отсутствие или низкую скорость интернет-соединения). Успешный процесс адаптации связывают с институциональной поддержкой, развитием инфраструктуры, личностными аспектами, развитием общественного транспорта, строительством дорог и обеспечением безопасности [5].

Д.И. Пономарева в своем исследовании психологической адаптации магистрантов гуманитарных специальностей указывает, что ключевыми факторами успешной социально-психологической адаптации к реализации профессиональных компетенций являются шесть факторов адаптации: социально-психологическая адаптация и самоактуализация, личностные особенности, в том числе позитивная самооценка и контактность, социальная активность, понимание мира, социально-психологический климат в коллективе и стиль руководства. Таким образом, успешная адаптация магистрантов-сотрудников представляет собой процесс интеграции, зависящий как от личностных ресурсов, направленных на самореализацию, так и от возможностей, предоставляемых конкретной профессиональной средой для раскрытия потенциала и профессионального роста [21].

С.А. Ярцев отмечает, что адаптация это сложный, динамичный и многоаспектный процесс. По его мнению, успешность адаптации зависит как от субъективных факторов, таких как мотивация, готовность к деятельности, личностные характеристики, так и от объективных факторов, таких как нагрузка и условия жизнедеятельности [26].

В текущей ситуации понимание механизмов профессиональной адаптации позволяет решать комплекс особых задач: поддержание устойчивости образовательной системы в период социальных трансформаций; обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей из семей участников (ветеранов) СВО; формирование гражданской позиции и патриотического сознания обучающихся; противодействие информационным угрозам в образовательной среде.

Особую значимость приобретают исследования, направленные на выявление специфических стресс-факторов профессиональной деятельности педагогов в условиях СВО; эффективных моделей наставничества и методической поддержки; механизмов формирования профессиональной устойчивости; оптимальных способов интеграции воспитательных задач в образовательный процесс.

Полученные данные позволят разработать адресные программы сопровождения молодых специалистов, учитывающие как традиционные проблемы профессиональной адаптации, так и новые вызовы, обусловленные текущей геополитической ситуацией. Это особенно важно для сохранения кадрового потенциала системы образования и обеспечения непрерывности образовательного процесса в условиях внешних вызовов.

В статье Е.А. Луцко отмечается, что ключевым противоречием по-прежнему остается разрыв между уровнем подготовки выпускников педагогических вузов и реальными требованиями профессии. В текущих условиях СВО это противоречие усугубляется необходимостью оперативно адаптироваться к новым вызовам [13].

Однако, сам по себе перечень факторов адаптации, сколь бы полным он ни был, не дает ответа на ключевые для практики управления в кризисной ситуации вопросы: На какие из этих факторов мы можем повлиять прямо сейчас? Какие требуют первоочередного внимания из-за своей разрушительной силы? Где источник проблемы – в организации, внешней среде или самом педагогическом работнике – и к кому обращаться за решением? Для ответа на эти вопросы, критически важные для оперативного и эффективного распределения всегда ограниченных ресурсов, выявленные факторы необходимо систематизировать и классифицировать.

На основании проведённого анкетного опроса педагогических работников (численность выборки – 2567 учителей Запорожской и Херсонской областей) и анализа современных исследований можно выделить несколько ключевых групп факторов, влияющих на успешность адаптации педагогов в новых условиях.

Во-первых, чрезвычайно важны *факторы профессиональной поддержки и методического обеспечения*, то есть возможности для непрерывного обучения и повышения квалификации. По данным опроса, фактор «обучение и профессиональная переподготовка» назван важнейшим 60% педагогами в Запорожской области и 57,8% – в Херсонской. Иными словами, большинство учителей осознают потребность в освоении новых знаний и навыков для эффективной работы по российским стандартам. Действительно, значительная часть педагогов проявила проактивность: они повышают квалификацию – в том числе через стажировки и курсы в других регионах Российской Федерации – демонстрируя стремление к профессиональному развитию и освоению инновационных методик преподавания. Этот тренд согласуется с научными данными о том, что непрерывное развитие и поддержка со стороны коллег и администрации критически важны для успешной адаптации учителей к новым требованиям. Современные подходы в педагогике подчёркивают идею «lifelong learning» для учителя: готовность учиться самому является залогом того, что педагог сумеет гибко перестроить свою работу в соответствии с изменившимися стандартами. В новых регионах этому способствовали развернутые программы обучения – начиная от ускоренного освоения федеральных государственных образовательных стандартов до специальных курсов по российской истории и русскому языку, которые ранее могли преподаваться по другим программам. Таким образом, профессиональная переподготовка выступает базовым фактором успешной адаптации: обеспечивая учителей знаниями о новых содержательных ориентировках, она снижает неопределённость и повышает уверенность в своих силах.

Во-вторых, на передний план выходят *социально-психологические факторы*, прежде всего поддержка и сотрудничество в

профессиональном сообществе. Вхождение в новую систему становится менее болезненным, если учитель ощущает профессиональную и психологическую поддержку от коллег. Опрос показал, что примерно половина педагогов (в обеих областях) отметила в числе ключевых условий успешной адаптации поддержку коллег, а чуть менее половины – поддержку со стороны администрации своей образовательной организации. То есть для многих учителей не менее важно, как их встретил и поддержал школьный коллектив, насколько налажено взаимодействие с дирекцией. В качественных комментариях респонденты подчёркивали ценность наставничества, обмена опытом с более опытными преподавателями, совместного обсуждения сложностей. Причём речь идёт как о коллегах внутри своих школ, так и о взаимодействии с педагогами из других регионов России: по результатам анкетирования около 18–21% опрошенных получили методическую помощь от коллег из других субъектов Российской Федерации, например, через онлайн-сообщества, профессиональные форумы или личные контакты, и эта внешняя поддержка также сыграла позитивную роль. В сумме почти 50% педагогов в новых регионах чувствуют устойчивую поддержку со стороны администрации школ (49,3% в Запорожской и 54% в Херсонской области), а каждый пятый воспользовался помощью коллег за пределами своего региона. Большинство оценили полученную помощь как эффективную, указывая, что она действительно помогла им освоиться. Эти данные хорошо согласуются с теоретическими представлениями о профессиональной адаптации: отмечается, что она является комплексным процессом, требующим участия всего коллектива образовательной организации. В тех школах, где налажено наставничество, действует система обмена опытом и оказывается психологическая поддержка, адаптация проходит заметно легче и с меньшим стрессом. Исследования института наставничества подтверждают, что наличие опытного наставника и внимательного руководителя школы, а также благоприятный социально-психологический климат в коллективе значительно повышают шансы молодого (или попавшего в новые условия) учителя успешно закрепиться в профессии [21]. Не случайно в числе федеральных приоритетов 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника – государство подчёркивает важность поддержки учителя на рабочем месте. Наш анализ демонстрирует, что «человеческий фактор» – взаимовыручка, сплочённость коллектива – действительно стал одним из краеугольных камней успешной адаптации педагогов новых регионов.

В-третьих, значительную роль играют *индивидуально-личностные факторы*, такие как психологическая устойчивость, мотивация и готовность к переменам. Примерно треть опрошенных (34,1% в Запорожской и 31,6% в Херсонской области) выделила «эмоциональную устойчивость и личностную готовность» как важный фактор, влияющий

на успешность их профессиональной деятельности в новых условиях. Иначе говоря, каждый третий педагог напрямую связывает своё благополучное вхождение в работу с собственным психологическим настроем – умением справляться со стрессом, воспринимать изменения не как угрозу, а как возможность для роста. В контексте специальных военных действий психологическая нагрузка на учителей действительно велика: в Херсонской области, ближе расположенной к зоне проведения, педагоги чаще упоминали состояние стресса и эмоционального напряжения, обусловленного общей нестабильностью и последствиями боевых действий. Около половины учителей там пока не ощущают полной эмоциональной уверенности, испытывая давление внешних обстоятельств, тогда как другая половина уже адаптировалась и чувствует себя уверенно в профессиональном плане. Эти различия показывают, насколько важны меры психологической поддержки. Если первые два фактора (обучение и поддержка окружения) можно считать «внешними опорами» адаптации, то психологическая устойчивость – это внутренняя опора учителя. Для её укрепления требуются специальные мероприятия: тренинги по стресс-менеджменту, услуги школьных психологов, группы взаимопомощи среди педагогов. В новых регионах такие программы начинают реализовываться: например, организуются семинары по профилактике эмоционального выгорания учителей, ведётся работа школьных психологических служб. Это соответствует и международным подходам: ЮНЕСКО в своих инициативах по поддержке образования в условиях кризисов подчёркивает необходимость укреплять резильентность (жизнестойкость) учителей как фронтовой линии системы образования [17; 18]. Политика в области образования в условиях конфликта ориентируется на комбинированные гуманитарно-психологические меры, совмещая неотложную помощь с долгосрочным развитием системы [8]. В данном случае нельзя полностью устранить стрессовый фон внешней нестабильности, однако можно помочь учителям выработать механизмы психологической защиты. Развитие у педагогов навыков совладания со стрессом и поддержание у них чувства профессионального достоинства выступает важнейшим условием успешной адаптации. Показательно, что уже сейчас подавляющее большинство педагогов новых регионов ощущают себя частью единого российского педагогического сообщества – по опросу более 80% респондентов отметили это чувство принадлежности. Осознание того, что ты не одинок, что есть большая профессиональная семья, готовая поделиться опытом, значительно повышает уверенность учителей и их мотивацию к работе. Сетевые профессиональные сообщества, участие в федеральных образовательных проектах, конференциях – всё это способствует укреплению профессиональной идентичности педагогов, что особо важно в переходный период. Тем не менее сохраняется небольшая доля учителей, испытывающих

затруднения с самоидентификацией и принятием новой роли – им, вероятно, требуется более длительный период интеграции и адресная психологическая помощь. В дальнейшем для таких педагогов могут быть полезны стажировки в стабильных школах других регионов, кураторство со стороны опытных коллег и другие меры, помогающие укрепить уверенность в себе.

В-четвёртых, нельзя не отметить *материально-технические и организационные факторы*, которые во многом определяют повседневную комфортность работы учителя. Даже самый мотивированный педагог столкнётся с трудностями, если у него нет элементарных условий для преподавания. Согласно результатам опроса, в обоих регионах педагоги указали на две наиболее острые проблемы: неудовлетворительное материально-техническое обеспечение школ и чрезмерную бюрократическую нагрузку. Многие учителя выразили неудовлетворённость состоянием учебной базы – не хватает современных учебников, оборудования, доступного и быстрого интернета. Слабая инфраструктура образования и дефицит ресурсов, по их мнению, негативно влияют на качество преподавания и явно затрудняют переход на новые стандарты. Эти жалобы особенно часты среди педагогов сельских школ, где проблемы оснащения традиционно стоят острее. Действительно, в Херсонской области подавляющее большинство учителей (почти 80%) работают в сельской местности или небольших посёлках, тогда как в Запорожской области на долю сельских педагогов приходится около половины опрошенных. Соответственно, в Херсонских школах чаще упоминались трудности с техническим оснащением, отсутствием материалов. Недостаток ресурсов не только объективно мешает проводить уроки по новым программам (если нет нужных пособий или компьютеров), но и демотивирует учителя, создавая у него ощущение отсутствия поддержки со стороны системы. Кроме того, педагоги указывают на высокую бюрократическую нагрузку – избыточную отчётность, бумажную работу, которая отнимает время и силы. В переходный период количество отчётов могло только возрасти (новые приказы, согласования, отчёты об освоении курсов и пр.), что, по мнению учителей, отвлекает от основной учебно-методической деятельности. Ещё один весомый негативный фактор – низкий уровень заработной платы и связанные с этим социально-экономические сложности. В условиях роста цен и неопределённости многие учителя испытывают финансовые трудности, что снижает их мотивацию принимать дополнительную нагрузку. Эти данные созвучны общероссийским опросам, где большинство учителей считают увеличение финансирования образования и повышение зарплат необходимым шагом для улучшения ситуации. Иными словами, материальное благополучие педагогов тесно связано с их готовностью воспринимать реформы позитивно. Научные исследования показывают,

что удовлетворённость условиями труда и оплатой положительно коррелирует с приверженностью учителей профессии и открытостью к инновациям. Отсюда вытекает важный вывод: без должных ресурсов и стимулов адаптация неизбежно тормозится, насколько бы высоки ни были личная мотивация и стойкость учителя. Поэтому инвестиции в инфраструктуру школ и материальное стимулирование педагогов являются необходимым условием успешной интеграции образовательной системы на новых территориях. Улучшение материально-технической базы (ремонт помещений, оснащение классов современным оборудованием, проведение скоростного интернета), обеспечение учебными материалами и электронными ресурсами, а также повышение уровня зарплаты и расширение социальных гарантий для учителей – всё это напрямую повысит адаптивность педагогов и качество их работы.

Понимая ключевую роль перечисленных факторов, государственные органы и профессиональное сообщество предпринимают соответствующие меры. В новых регионах уже реализуются специальные программы поддержки педагогов, нацеленные на улучшение условий их труда. Так, для привлечения молодых кадров с 2025 года распространено действие федеральной программы «Земский учитель» на Запорожскую и Херсонскую области. Теперь педагоги, переезжающие работать в сельские школы этих новых субъектов, получают единовременную компенсационную выплату до 2 миллионов рублей [2] – аналогично повышенным выплатам, ранее предусмотренным только для Дальнего Востока. Кроме того, им предоставляются меры социальной поддержки за счёт региональных бюджетов: жильё или компенсация аренды, выплаты на обустройство, льготы по коммунальным услугам [2]. Такой беспрецедентный уровень поддержки призван сделать работу в сельской школе новых территорий привлекательной для квалифицированных учителей со всей страны и тем самым сократить кадровый разрыв. Ожидается приток молодых специалистов, что очень актуально, учитывая «старение» педагогического корпуса: доля учителей моложе 30 лет в исследуемых областях сейчас крайне невелика (что отражает и общероссийскую тенденцию). Если не принять меры, через несколько лет школы могут столкнуться с волной выходов на пенсию педагогов в ситуации отсутствия соответствующей замены молодыми кадрами. Программа «Земский учитель», по сути, направлена на решение этой проблемы, стимулируя приток молодежи. Показательно, что уже имеющиеся данные свидетельствуют: там, где созданы возможности профессионального роста и комфортные условия труда, молодые учителя готовы приходить в школы даже на новых территориях. Например, в отдельных городах (Геничesk, Скадовск) доля молодых педагогов оказалась чуть выше средних значений, что совпало с более развитой инфраструктурой и активной работой местных органов управления образованием. Это подтверждает гипотезу о том, что фактор территории

(городская школа с ресурсами или отдалённая сельская школа) существенно влияет на характер адаптации педагогов. Поэтому адресные меры поддержки дифференцируются с учётом городской или сельской специфики: где-то нужнее жильё и техника, а где-то – наставники и методические центры.

Таким образом, адаптация педагогических работников к профессиональной деятельности на новых территориях в условиях СВО представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, требующий системного подхода и разработки специальных мер поддержки, учитывающих как экстремальные условия работы, так и высокую социальную значимость педагогической деятельности в этот период.

Список литературы

1. Авдеенко М.А., Слепцова Е.В. Анализ факторов, влияющих на адаптацию персонала [Электронный ресурс] // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. 2015. № 2(46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-faktorov-vliyayuschih-na-adaptatsiyu-personala> (дата обращения: 16.08.2025).
2. Агранович М. Выплаты «земским учителям» в новых регионах увеличены до 2 миллионов рублей [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2025/01/09/reg-dnr/vyplaty-zemskim-uchiteliyam-v-novyh-regionah-uvlicheny-do-2-millionov-rublej.html> (дата обращения: 17.08.2025).
3. Белова Т.В., Ефимова Е.А. Творческая самореализация начинающего педагога в период профессиональной адаптации: монография. Ишим: ИПИ им. П.П. Ершова (фил.) ТюмГУ, 2018. 103 с.
4. Воскресенко О.А. Проблема развития социальной адаптивности будущих педагогов в системе научно-педагогического знания // Известия ВГПУ. 2012. № 7. С. 25–28.
5. Грабельных Т.И., Зайковская А.А., Петкова Я.В. Факторы успешной адаптации сельской молодежи к современной университетской среде: региональный аспект // Социология и право. 2023. Том 15. № 1. С. 41–56.
6. Дегтярева Н.А., Григорьева Т.Е. Факторы адаптации студенческой молодежи к образовательному процессу высшей школы [Электронный ресурс] // Векторы благополучия: экономика и социум. 2022. № 1(44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-adaptatsii-studencheskoj-molodezhi-k-obrazovatelnomu-protsessu-vysshey-shkoly> (дата обращения: 16.08.2025).
7. Зубцова Л.К. Условия профессиональной адаптации начинающего учителя // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 248–254.
8. Иванов А. Защита образования от атак [Электронный ресурс] // ЮНЕСКО. URL: <https://www.unesco.org/en/protect-education-attack#:~:text=As%20such%2C%20preventing%20and%20responding,respond%20to%20attacks%20on%20education> (дата обращения: 17.08.2025).
9. Иорданский Н.Н. Адаптация (в биологии) [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/adaptatsiia-v-biologii-02e1d1> (дата обращения: 17.08.2025).
10. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации: учебник / под ред. А.Я. Кибанова. 3-е изд., доп. и перераб. М.: ИНФРА-М, 2005. 638 с.

11. Крутцова М.Н. Социально-психологические особенности адаптации педагогов-психологов в образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2006. 20 с.
12. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
13. Луцко Е.А. К вопросу об определении критериев и факторов эффективности адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2008. № 1. С. 205–209.
14. Микадзе Ю.В., Скворцов А.А. Понятие «Фактор» в работах А.Р. Лурии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. №2. С. 104–108.
15. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/philosophy/%D0%90%D0%94%D0%90%D0%9F%D0%A2%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF> (дата обращения: 10.07.2025).
16. Новиков Д.В. Формирование у будущего учителя готовности к профессиональной адаптации в условиях региональной системы образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тула, 2003. 23 с.
17. Нугуманова Л.Н. Наставничество в процессе профессиональной адаптации педагога: проблемные зоны и перспективы // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6(135). С. 18–26.
18. Обеспечение непрерывности преподавания и обучения в Украине / [Электронный ресурс] // ЮНЕСКО. URL: <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/ukraine#:~:text=,facilities%20and%20services%20that%20foster> (дата обращения: 17.08.2025).
19. Овчинникова Л.А., Декман И.Е. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога к условиям профессиональной деятельности // АНИ: педагогика и психология. 2020. №2 (31). С. 354–357.
20. Осадчая И.В., Везетиу К.П. Факторы профессиональной адаптации «молодого» учителя (педагога) // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-2. С. 282–285.
21. Пономарева Д.И. Психологическая адаптация магистрантов гуманитарных специальностей к реализации профессиональных компетенций // Современное педагогическое образование. 2022. № 1. С. 53–58.
22. Пономарева И.В., Валеева Э.З., Воронина Н.В. Исследование ценностной сферы мигрантов из центральной Азии как фактора социально-психологической адаптации // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. № 1. С. 42–50.
23. Степанюк Е.И. Факторы социально-психологической адаптации будущих педагогических работников в условиях трансформации образовательной среды в новых субъектах российской федерации // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 2(104). С. 35–45.
24. Хизбуллина Р.Р., Доробов М.С. Факторы социально-трудовой адаптации и мотивации молодежи в современных условиях // ВЭПС. 2024. № 2. С. 255–258.
25. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/19323/фактор_%28в_психологии%29 (дата обращения: 17.08.2025).
26. Ярцев С.А. Социальная адаптация курсантов к условиям военного вуза: определение понятия и факторы адаптации // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 473–476.

Об авторах:

СТЕПАНЮК Екатерина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности ректора ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко» (271118, Запорожская обл., г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1), e-mail: k_stepanyuk@mail.ru ORCID: 0009-0004-0436-7691

УЛЬЯНИНА Ольга Александровна – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (125252, Российская Федерация, г. Москва, ул. Зорге, д. 18, корп. 3); профессор кафедры дошкольного, начального и специального образования ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко» (271118, Запорожская обл., г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1), e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru ORCID: 0000-0001-9300-4825

ГРЕБЕНЩИКОВА Вероника Петровна – ассистент кафедры психолого-педагогического и эстетического образования ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко» (271118, Запорожская обл., г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1), e-mail: vp25.11.2020@yandex.ru ORCID: 0009-0009-4504-7703

Key factors of successful adaptation of teaching staff to professional activities in the territory of a special military operation (using the example of the Zaporizhia and Kherson regions)

E.A. Stepanyuk¹, O.A. Ulyanina^{1,2}, V.P. Grebenschikova¹

¹Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko, Berdyansk

²Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

The reunification of historical regions into the all-Russian educational space has set the task of professional adaptation and integration of teachers of the newly joined subjects of the Russian Federation, its solution requires flexibility, resilience and readiness for new challenges. The article provides a theoretical overview of approaches to the problem of adaptation to new living conditions, as well as discusses the issues of social and professional adaptation of teaching staff. The results of a questionnaire survey of teaching staff of the Zaporizhia and Kherson regions are described. Based on the theoretical analysis and research results, several key groups of factors have been identified that influence the success of teachers' adaptation to new conditions.: factors of professional support and methodological support, cooperation in the professional community; individual and personal factors; logistical and organizational factors.

Keywords: *adaptation, teaching staff, risk factors, integration into the Russian educational space, continuous learning.*

Принято в редакцию: 04.09.2025 г.

- 76 - Подписано в печать: 30.10.2025 г.

УДК 159.922 37.015.325:159.942.3
Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.4.077

Динамика взаимосвязи эмоционального интеллекта и психического выгорания тренеров-преподавателей по шахматам

Э.Э. Уманская¹, Т.И. Бонкало^{2,3}

¹ АНО «Центр интеллектуальной культуры и спорта «КАИССА», г. Москва
² ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и
медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы»,
г. Москва

³ ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Представлены результаты исследования особенностей взаимосвязи степени выраженности психического выгорания тренеров-преподавателей по шахматам и уровня развития эмоционального интеллекта. В оригинальном психологическом исследовании приняли участие 108 тренеров с разным стажем профессиональной деятельности в специализированных спортивных школах, клубах и секциях. Диагностический инструментарий: опросник «Синдром психического выгорания» А.А. Рукавишниковой и методика «ЭМИн» Д.В. Люсина. Выявлены уровни развития признаков психического выгорания, эмоционального интеллекта в разных возрастных группах респондентов.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, профессиональное выгорание, психоэмоциональное истощение, личностное отдаление, профессиональная мотивация, тренеры-преподаватели по шахматам.*

Введение в проблему

Проблемы профессионального выгорания (эмоционального, психического) тренеров-преподавателей по шахматам еще не стали предметом отдельного исследования.

Однако, в связи с тем, что, во-первых, профессия шахматного тренера относится к профессиям «человек – человек» и, по своей сути, имеет те же характеристики, что и профессия педагога [4], во-вторых, высокие эмоциональные нагрузки, характерные для профессиональной деятельности спортивных тренеров, отмеченные спортивными психологами [2], в-третьих, особый интерес современного общества к шахматному спорту, ориентация государственной политики на возрождение шахмат в современной России [13] обуславливают актуальность поиска личностных ресурсов тренеров-преподавателей по шахматам в целях профилактики возникновения и развития у них профессионального выгорания.

Психологические ресурсы личности рассматриваются сейчас в качестве основного условия преодоления кризисных, стрессовых

ситуаций и негативных психических состояний, вызванных разнообразными профессиональными и жизненными трудностями [7].

Несмотря на общий научный интерес к ресурсному подходу в психологических исследованиях и проблемам психологических ресурсов личности, их содержание и структура определяются исследователями по-разному [10], исходя из особенностей как психологического явления, во взаимосвязи с которым рассматриваются личностные ресурсы, так и с конкретным видом профессиональной деятельности специалистов, на примере которых проводятся исследования.

Теоретический анализ показал, что к личностным ресурсам профессионального выгорания, как правило, относят самоэффективность, жизнестойкость [7], оптимизм, надежду [10]. Однако в работах последних лет все чаще звучит мысль о том, что личностным ресурсом, способным предотвратить снижение психологического благополучия личности, является ее эмоциональная сфера, особенности переживания, понимания, регулирования ею собственных эмоций и эмоций других людей, во взаимодействии с которыми осуществляется, в том числе, и профессиональная деятельность [12].

Современные научные исследования демонстрируют, что успешность личности в контексте современного общества определяется не только академическими знаниями и уровнем общего интеллекта (IQ), но и способностью управлять собственными эмоциональными состояниями, а также эмоциональной атмосферой окружающих (EQ) [14].

Данные показывают, что около 80% успеха в социальных и личных сферах жизни связано именно с уровнем развития эмоционального интеллекта [3].

Современные научные исследования эмоционального интеллекта посвящены в основном вопросам условий его формирования у студентов в процессе реализации проблемно-ориентированных технологий [16], взаимосвязи эмоционального интеллекта студентов с самоэффективностью и локусом контроля [18], роли эмоционального интеллекта в становлении корпоративной культуры [17], предотвращения эмоциональных реакций персонала организаций [19]. При этом исследования проводятся на примере представителей разных профессий. Следует подчеркнуть, что как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях эмоциональный интеллект будущих и работающих специалистов рассматривается в качестве одного из ресурсов, позволяющих эффективно решать множество проблем, связанных с их профессиональной деятельностью [5].

Актуальность исследования прогностических аспектов эмоционального интеллекта как совокупности когнитивных способностей, направленных на обработку эмоциональной информации,

сегодня возрастает. Анализ данных из ряда эмпирических исследований указывает на то, что эмоциональный интеллект выступает в качестве важнейшей предпосылки успешности трудоустройства [15], организаторских способностей [18], эффективного поведения [17], профилактики профессионального «выгорания» [1].

Исследования эмоционального интеллекта у спортивных тренеров также показывают его позитивную роль в их профессиональной деятельности [6], успешности учеников [4], достижении высоких спортивных результатов [8], в преодолении синдрома эмоционального выгорания [9], в связи с чем предлагаются программы его развития у тренеров на разных этапах их профессионализации [11].

Результаты теоретического анализа позволяют констатировать факт отсутствия исследований динамики взаимосвязи эмоционального интеллекта и профессионального выгорания тренеров, что могло бы стать основанием считать эмоциональный интеллект тренера его личностным ресурсом, способным предотвратить развитие профессионального выгорания.

Таким образом, цель исследования заключалась в выявлении динамики взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта и психического выгорания у тренеров-преподавателей по шахматам.

Материалы и методы

Исследование проходило на базах детско-юношеских спортивных шахматных школ и клубов. Всего были опрошены 108 тренеров-преподавателей по шахматам с разным стажем профессиональной деятельности в шахматных школах, клубах и секциях: по 36 респондентов со стажем работы от 1 до 5 лет, от 10 до 15 лет и более 25 лет. Исследование осуществлялось в процессе повышения квалификации респондентов. Основными методами исследования являются диагностическое тестирование и метод поперечных срезов. В качестве диагностического инструментария были выбраны две бланковые методики: опросник «Синдром психического выгорания» А.А. Рукавишниковой и методика «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина.

Статистические методы, помимо первичной описательной статистики, включали в себя сравнительный анализ ранговых показателей (расчет непараметрического U-критерия Манна Уитни) и их корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты и их обсуждение

В общей исследовательской выборке выявлено, что уровень психоэмоционального истощения у респондентов находится в диапазоне «средних значений», однако приближенных к верхней границы нормы (34,78 баллов). Это указывает на наличие у многих шахматных тренеров признаков усталости и эмоционального истощения, однако не крайних и далеко не критичных.

Значение показателей личностного отдаления также попадает в категорию «средних» (24,75 балла). Это может свидетельствовать о наличии у многих из них трудностей в установлении эмоциональной связи с воспитанниками и их родителями, проявляться в сниженной эмпатии, чувстве дистанции, неспособности к глубокому эмоциональному взаимодействию и, главное, нежеланию устанавливать тесный эмоциональный контакт с субъектами учебно-тренировочного процесса.

Показатели профессиональной мотивации в общей исследовательской выборке также находятся в диапазоне крайних «средних значений» (24,25 баллов), что говорит о том, что, хотя тренеры по шахматам и испытывают желание работать по специальности и мотивацию к профессиональной деятельности, однако такая мотивация характеризуется сниженным интересом и недостаточно высоким уровнем трудового энтузиазма.

В целом индекс психического выгорания составляет такое количество баллов (83,78 баллов), которое может указывать на наличие определенных проблем с психическим «выгоранием», так как оно находится на границе низких и высоких значений.

Распределение шахматных тренеров с разным стажем профессиональной деятельности по отдельным показателям и общему уровню психического выгорания показало некоторую тенденцию к увеличению таких показателей к 10–15 годам трудового стажа (рис. 1).

В группе шахматных тренеров со стажем профессиональной деятельности от 10 до 15 лет значимо выше показатели хронической усталости, чувства истощения своих физических и эмоциональных сил, связанного с профессиональной деятельностью, чем в группе молодых тренеров и, напротив, более опытных тренеров, чья вся жизнь была связана с данной областью профессиональной деятельности.

С увеличением стажа профессиональной деятельности у шахматных тренеров чувство усталости сначала увеличивается, а затем снижается. То же можно говорить и о динамике личностной отдаленности.

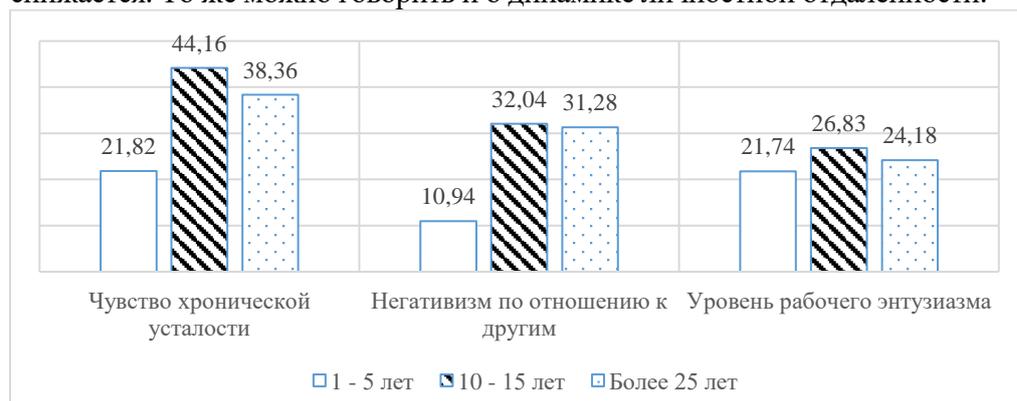


Рис. 1. Динамика психического выгорания тренеров-преподавателей по шахматам с разным стажем профессиональной деятельности (средний балл)

Результаты исследования эмоционального интеллекта в общей исследовательской выборке показали схожие данные: по каждой шкале соответствующего опросника Д.В. Люсина были получены средние значения, входящие в диапазон нормы. Анализ стандартных отклонений, однако, показал, что общая исследовательская выборка, состоящая из тренеров-преподавателей по шахматам с разным стажем профессиональной деятельности, отнюдь не однородна, что в ней есть респонденты как с высоким, так и низким уровнями эмоционального интеллекта.

Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта тренеров-преподавателей по шахматам с разным стажем профессиональной деятельности позволил сделать предварительные выводы об особенностях их взаимосвязи с признаками психического выгорания (рис. 2).

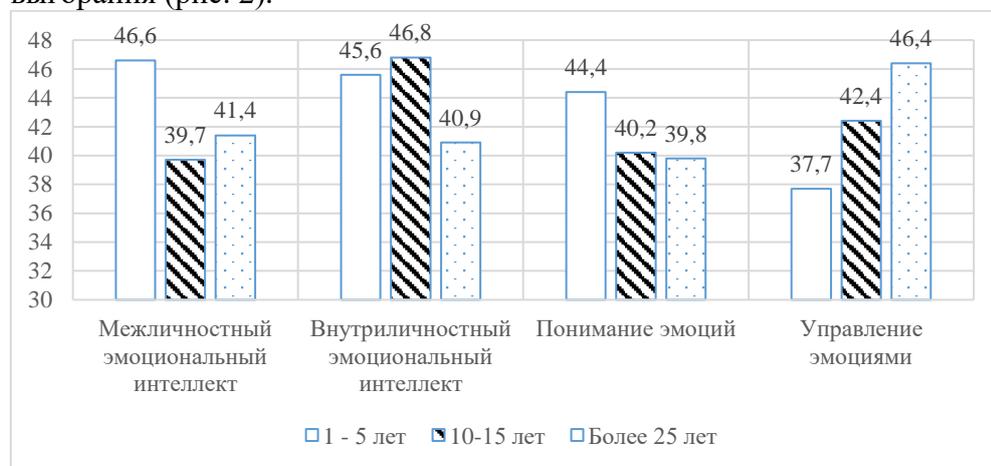


Рис. 2. Динамика эмоционального интеллекта тренеров-преподавателей по шахматам с разным стажем профессиональной деятельности (средний балл)

Статистически достоверные различия были зафиксированы только по двум показателям между группами молодых и опытных шахматных тренеров: показателям способности понимать эмоции других людей, что связано с интуитивным чувством и развитой эмпатией – данные показатели значимо выше в группе респондентов со стажем профессиональной деятельности от 1 года до 5 лет, и по показателям способности управлять эмоциональным состоянием других людей – здесь, напротив, более высокие показатели зафиксированы в группе опытных тренеров.

Наибольшей информативностью обладают результаты корреляционных анализов сравниваемых показателей, зафиксированных в трех исследовательских группах.

В группе молодых тренеров взаимосвязи достаточно предсказуемы и фактически схожи с результатами исследований, проведенных другими авторами (табл. 1).

Таблица 1

Корреляционные связи между психическим выгоранием и эмоциональным интеллектом в группе шахматных тренеров со стажем работы от 1 года до 5 лет

Показатели	ПЭД	СПЭ	УЭД	СУЭ	КЭ	ОЭИ
ПЭИ	-0,324	-0,517	-0,309	-0,423	-0,219	-0,351
ЛОД	-0,433	-0,377	-0,441	-0,363	-0,391	-0,401
ПМ	-0,228	-0,384	-0,396	-0,404	-0,412	-0,364
ОПВ	-0,320	-0,422	-0,381	-0,389	-0,344	-0,373

Примечание: ПЭИ – истощение; ЛОД – отдаление; ПМ – мотивация; ОПВ – общий уровень психического выгорания; ПЭД – способность понимать эмоции других; СПЭ – самопонимание, распознавание своих эмоций; УЭД – способность управлять эмоциями других; СУЭ – самоуправление; КЭ – способность контролировать внешние эмоциональные проявления; ОЭИ – общий уровень эмоционального интеллекта.

Общий уровень эмоционального интеллекта отрицательно коррелирует с чувством усталости и истощения. Чем выше способность тренера понимать и адекватно реагировать на эмоции других людей, тем реже он чувствует раздражительность по отношению к воспитанникам, их спортивным неудачам и тем чаще он понимает, что специфика его профессиональной деятельности заключается не в оценках других, а в принесении пользы развивающейся личности ($r^s = -0,324$; $p < 0,05$). Сильная взаимосвязь зафиксирована между показателями способности молодого тренера распознавать свои эмоции, понимать их и его психоэмоциональным состоянием, отражающим усталость и чувство израсходованных сил ($r^s = -0,517$; $p < 0,001$).

Таким образом, результаты исследования, проведенного именно в этой группе, позволяют прийти к заключению, что высокий эмоциональный интеллект является одним из личностных ресурсов предотвращения развития у тренера-преподавателя по шахматам психического выгорания.

Однако результаты корреляционного анализа рассматриваемых показателей во второй исследовательской группе, объединившей шахматных тренеров со стажем профессиональной деятельности от 10 до 15 лет, свидетельствуют о неоднозначности предварительно сделанного вывода: выявленные особенности взаимосвязи во многом противоречат убежденности других авторов о позитивной роли эмоционального интеллекта в сохранении профессионального здоровья специалиста, работающего в системе «человек – человек» (см. табл. 2).

Именно в этой группе зафиксировано, во-первых, наименьшее количество взаимосвязей между показателями эмоционального интеллекта и психического выгорания: отрицательные взаимосвязи выявлены только между профессиональной мотивацией, то есть уровнем трудового энтузиазма и способностью управлять эмоциями других людей ($r^s = -0,492$; $p < 0,001$), психоэмоциональным истощением и

самопониманием, осознанием собственных эмоций, вызванных разными жизненными событиями и ситуациями ($r^s = -0,336$; $p < 0,01$).

Таблица 2

Корреляционные связи между психическим выгоранием и эмоциональным интеллектом в группе шахматных тренеров со стажем работы от 10 до 15 лет

Показатели	ПЭД	СПЭ	УЭД	СУЭ	КЭ	ОЭИ
ПЭИ	-0,016	-0,336	-0,097	-0,299	-0,049	-0,153
ЛОД	-0,203	0,111	-0,233	0,192	-0,015	-0,101
ПМ	-0,287	0,219	-0,492	0,178	0,213	-0,032
ОПВ	-0,161	-0,011	-0,271	-0,074	0,044	-0,094

Примечание: ПЭИ – истощение; ЛОД – отдаление; ПМ – мотивация; ОПВ – общий уровень психического выгорания; ПЭД – способность понимать эмоции других; СПЭ – самопонимание, распознавание своих эмоций; УЭД – способность управлять эмоциями других; СУЭ – самоуправление; КЭ – способность контролировать внешние эмоциональные проявления; ОЭИ – общий уровень эмоционального интеллекта.

Во-вторых, именно в этой группе выявлены не только отрицательные взаимосвязи, но и положительные. То есть, пусть на уровне тенденций, но на основании результатов исследования можно предположить, что рост эмоционального интеллекта может не только не гарантировать преодоление психического выгорания, но и напротив, способствовать интенсивности его проявления. Так, например, способность контролировать свою экспрессию имеет положительную взаимосвязь (на уровне тенденций) со снижением трудовой мотивации, стремлением тренера к профессиональной самореализации в выбранной сфере деятельности.

Данный вывод подтверждается и результатами корреляционного анализа рассматриваемых показателей в третьей группе, состоящей из тренеров-преподавателей по шахматам со стажем профессиональной деятельности более 25 лет (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционные связи между психическим выгоранием и эмоциональным интеллектом в группе шахматных тренеров со стажем работы более 25 лет

Показатели	ПЭД	СПЭ	УЭД	СУЭ	КЭ	ОЭИ
ПЭИ	-0,166	-0,367	-0,068	-0,431	-0,000	-0,203
ЛОД	-0,237	0,199	-0,304	0,104	-0,003	-0,101
ПМ	-0,303	0,354	-0,398	0,126	0,288	-0,003
ОПВ	-0,234	-0,061	-0,252	-0,066	0,273	-0,024

Примечание: ПЭИ – истощение; ЛОД – отдаление; ПМ – мотивация; ОПВ – общий уровень психического выгорания; ПЭД – способность понимать эмоции других; СПЭ – самопонимание, распознавание своих эмоций; УЭД – способность управлять эмоциями других; СУЭ – самоуправление; КЭ – способность контролировать внешние эмоциональные проявления; ОЭИ – общий уровень эмоционального интеллекта.

Выявлена та же тенденция, что и в группе тренеров со стажем профессиональной деятельности от 10 до 15 лет. Некоторые показатели эмоционального интеллекта и, в частности, показатели способности распознавать свои собственные эмоции и эмоции других людей, имеют не отрицательную, а напротив, положительную взаимосвязь с таким симптомом психического выгорания, как профессиональная мотивация, что подтверждает ранее сделанные выводы.

Отрицательные взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и степенью выраженности синдрома психического выгорания тренеров-преподавателей по шахматам выявлены только в группе молодых специалистов со стажем профессиональной деятельности от 1 года до 5 лет.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает положение о том, что эмоциональный интеллект можно считать одним из личностных ресурсов предотвращения эмоционального выгорания у специалистов – в данном случае у тренеров-преподавателей по шахматам.

Однако при развитии психического выгорания эмоциональный интеллект, напротив, может приводить к усилению его симптомов, в частности, к снижению трудовой мотивации вследствие развитой способности к пониманию своих эмоций и их причин.

С возрастанием симптомов психического выгорания наблюдается снижение уровня эмоционального интеллекта только в группе молодых респондентов. В этой группе корреляции между показателями личностного отдаления и эмоционального интеллекта являются отрицательными и статистически значимыми.

Однако в группах зрелых и опытных тренеров выявлены не обратные, а, напротив, прямые корреляции между способностью понимать свои эмоции и снижением трудового энтузиазма. Сделан вывод о том, что эмоциональный интеллект тренеров-преподавателей по шахматам может считаться одним из доминирующих факторов блокирования процесса их эмоционального выгорания только в молодом возрасте и что развитие эмоционального интеллекта может служить одним из ключевых условий профилактики психического «выгорания» только среди молодых тренеров. Для разработки программ преодоления психического выгорания шахматных тренеров более старшего возраста необходим учет влияния других психологических и личностных факторов, что обуславливает необходимость дальнейших эмпирических исследований.

Список литературы

1. Алхаруф А.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологических состояний тренеров-инструкторов // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. 2024. Т. 4. № 3. С. 34–40.

2. Веселова Ю.С., Соколовская С.В., Афиногенова С.В. Зависимость эмоционального выгорания спортивных тренеров от психологических и организационных факторов профессиональной деятельности // Научный поиск: личность, образование, культура. 2024. № 2. С. 77–84. <https://doi.org/10.54348/SciS.2024.2.12>.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва, 2020. 544 с.
4. Довжик Л.М., Бочавер К.А., Резниченко С.И., Бондарев Д.В. Выгорание спортивного тренера: угроза профессиональной успешности, ментальному здоровью и благополучию // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 24–47. DOI: 10.17759/cpse.2021100402.
5. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований // Современная зарубежная психология. 2021. № 10(2). С. 105–116. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100211>
6. Калинина Е.А., Киэлевяйнен Л.М. Роль профессиональных качеств тренера в становлении личности спортсмена // Теория и практика физической культуры. 2021. № 1. С. 68–70.
7. Колачев Н.И. Роль личностных ресурсов в динамике профессионального выгорания и трудовой мотивации (на примере сотрудников городских публичных библиотек) // Организационная психология. 2021. Т. 11. № 4. С. 165–189.
8. Малкин В.Р., Рогалева Л.Н., Бредихина Я.А. Эмоциональный интеллект тренеров и студентов института физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2018. № 11. С. 20–22.
9. Никитина А.В., Водопьянова Н.Е. Особенности профессиональной деятельности как катализаторы синдрома выгорания фитнес-тренеров // Cifra. Психология. 2024. №1 (2). URL: <https://psychology.cifra.science/archive/1-2-2024-january/10.18454/PSY.2024.2.4>. DOI: 10.18454/PSY.2024.2.4.
10. Одинцова М.А., Лубовский Д.В., Кузьмина Е.И. Психологические ресурсы личности при проживании жизненных ситуаций разной степени неопределенности // Социальная психология и общество. 2023. № 14(4). С. 156–177. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140410>
11. Ростовцева М.В., Гончарова Т.М., Гудовский И.В., Хохрина З.В., Трофимова В.В. Психологическая программа по повышению уровня эмоционального интеллекта детских тренеров спортивных секций // Психолог. 2022. № 5. С. 1–17. DOI: 10.25136/2409-8701.2022.5.38769. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38769
12. Тхостов А.Ш., Колымба И.Г. Феноменология эмоциональных явлений // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 2. С. 3–14.
13. Уманская Э.Г. Профессиональная мотивация как фактор эмоционального выгорания тренеров-преподавателей по шахматам // Вестник университета. 2024. № 10. С. 236–244. DOI: 10.26425/1816-4277-2024-10-236-244
14. Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога в условиях цифровизации образования: коллективная монография / С.А. Минюрова, Н.С. Белоусова, Р.А. Валиев [и др.]; под общ. ред. С.А. Минюровой. Екатеринбург: УрГПУ, 2024. 286 с.
15. Bonesso S., Gerli F., Cortellazzo L. Emotional and Social Intelligence Competencies Awareness and Development for Students' Employability // New Directions for Teaching and Learning. 2019. Vol. 2019. № 160. P. 77–89.

16. Luy-Montejo C. Problem Based Learning (PBL) In the Development of Emotional Intelligence of University Students // *Propósitos y Representaciones*. 2019. Vol. 7. № 2. P. 353–383. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6998269>.
17. Oliver T. The Importance of Subordinate Emotional Intelligence Development in the Workplace // *International Trade Journal*. 2020. Vol. 34. № 1. P. 162–172. DOI:10.1080/08853908.2019.1651680
18. The Development of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, and Locus in Master Business Administration Students / C.L. Thompson [et al.] // *Human Resource Development Quarterly*. 2020. Vol. 31. № 1. P. 113–131. DOI:10.1002/hrdq.21375
19. Sinha T. Enriching problem-solving followed by instruction with explanatory accounts of emotions // *Journal of the Learning Sciences*. 2022. Vol. 31. № 2. P. 151–198. DOI:10.1080/10508406.2021.1964506.

Об авторах:

УМАНСКАЯ Эльвира Энзировна – директор АНО «Центр интеллектуальной культуры и спорта «КАИССА» (127273, Москва, ул. Хачатуряна, 16), ORCID: 0009-0005-3908-8788, e-mail: 89151479832@mail.ru

БОНКАЛО Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, доцент; ведущий научный сотрудник ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (115088, г. Москва, ул. Шарикоподшипниковская, д. 9), e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru
SPIN-код: 6572-7417; ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0887-4995>

Dynamics of the relationship between emotional intelligence and mental burnout of chess coaches and teachers

E.E. Umanskaya,¹ T.I. Bonkalo^{2,3}

¹Center for Intellectual Culture and Sports «KAISSA», Moscow

² Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department, Moscow

³Kuban State University, Krasnodar

The article presents the results of a study of the relationship between the degree of mental burnout of chess coaches and the level of emotional intelligence. The original psychological study involved 108 coaches with different lengths of professional experience in specialized sports schools, clubs and sections. The diagnostic tools were: the questionnaire «Mental Burnout Syndrome» by A.A. Rukavishnikov and the «EmIn» technique by D.V. Lyusin. The levels of development of signs of mental burnout and emotional intelligence in different age groups of respondents were identified.

Keywords: *emotional intelligence, professional burnout, psychoemotional exhaustion, personal alienation, professional motivation, chess coaches.*

**Педагогическая психология, психодиагностика цифровых
образовательных сред**

УДК 159.9:376.1 37.013.21
Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.4.087

**Парадигма позитивного образования:
теоретико-методологические основания
и векторы развития**

А.С. Лукина¹, С.Н. Махновец²

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

²ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлены методологические и теоретические материалы, раскрывающие необходимость системной трансформации современного образования, выражающуюся в переходе от традиционной модели, ориентированной преимущественно на академические результаты, к позитивному образованию, интегрирующему развитие личности с учебным процессом. Сформулирован подход, который может быть определен как модель «гуманизированной классики» — образовательная система, в рамках которой достигается синтез традиционных ценностей академического образования и принципов личностно-ориентированной педагогики. Отмечено, что ключевым условием эффективности системы является сбалансированное сочетание академической строгости с развитием социально-эмоциональных компетенций, где педагог выступает в роли фасилитатора, а оценка достижений учащегося фокусируется на личном прогрессе. Обозначены подходы, характеризующие комплексную систему, которая способствует психологическому благополучию личности. Подчеркнута необходимость проектирования пространства воспитательных практик, способствующих созданию позитивной школьной среды. Отмечено, что достижение психологического благополучия личности в образовательном пространстве является неотъемлемой частью развития системы образования, с одной стороны, и закономерным следствием социальных изменений, происходящих в обществе - с другой.

Ключевые слова: *позитивное образование, психологическое благополучие, позитивная психология, позитивная педагогика, позитивно-психологический подход, позитивная школьная среда.*

В современной образовательной парадигме наблюдается системная трансформация, характеризующаяся пересмотром традиционных критериев эффективности образовательного процесса. На смену исключительно академическим показателям успеваемости приходит комплексная оценка психологического благополучия обучающихся, что отражает глобальный тренд переориентации

образования на целостное развитие личности. В данном контексте позитивное образование рассматривается как междисциплинарное направление, интегрирующее достижения позитивной психологии в образовательную практику. Эмпирически верифицировано, что гармоничное развитие личности непосредственно коррелирует с переживанием субъективного благополучия, детерминированного множеством факторов: степенью вовлеченности в образовательный процесс, качеством коммуникативных взаимодействий в системе «педагог-обучающийся» и «обучающийся-сверстники». Результаты международных сравнительных исследований, в частности проекта «Children's Worlds» с участием российских школьников, демонстрируют актуальность разработки научно обоснованной модели позитивного образования в отечественном контексте [1]. Проведенное исследование охватило репрезентативную выборку учащихся Тюменской области в количестве 1959 человек в возрасте 10 и 12 лет, что позволяет рассматривать полученные результаты как значимый индикатор состояния современной образовательной среды. Анализ полученных данных выявляет комплекс серьезных вызовов в системе школьного образования. В международном сопоставительном контексте российские школьники демонстрируют критически низкие показатели удовлетворенности школьной жизнью, занимая лишь 31-ю позицию из 35 возможных. Особую тревогу вызывает выраженная негативная возрастная динамика: удовлетворенность школой снижается с 7,93 балла в 10 лет до 6,85 балла в 12 лет, что свидетельствует о системном кризисе в период перехода из начальной в основную школу.

Структурный анализ компонентов школьного благополучия показывает, что учащиеся относительно высоко оценивают приобретаемые знания (78% положительных оценок), однако значительно менее удовлетворены социальными аспектами школьной жизни: отношениями с одноклассниками (67,9%) и общей атмосферой в школе (68,2%). Этот диссонанс между академической и социальной составляющими образовательного процесса требует глубокого осмысления.

Значительную озабоченность вызывают данные о психологическом климате в школьной среде. Лишь 65,3% опрошенных учащихся чувствуют себя в безопасности в школе, при этом каждый третий ребенок сталкивался с физической агрессией, более половины – вербальной травлей, а 44,1% испытывали социальную изоляцию. Эти показатели существенно влияют на общий уровень психологического благополучия школьников.

Особого внимания заслуживает выявленный парадокс в отношениях «учитель-ученик». Несмотря на формально высокий уровень профессиональной квалификации педагогов, только 51,4% учащихся ощущают их заботу, 56,7% считают, что учителя прислушиваются к их мнению, а 59,2% уверены в готовности педагогов оказать помощь в

проблемных ситуациях [2]. Этот разрыв между объективными показателями профессиональной компетентности и субъективным восприятием поддержки указывает на необходимость пересмотра подходов к педагогическому взаимодействию.

Полученные результаты убедительно демонстрируют, что современная школа сталкивается с необходимостью фундаментальной трансформации – от ориентации исключительно на академические достижения к созданию целостной образовательной среды, обеспечивающей не только получение знаний, но и психологическое благополучие, социальную интеграцию и личностное развитие каждого ребенка.

Основой для нашего анализа послужили также данные исследований Тверского научного центра Российской академии образования, которые выявляют системные проблемы в образовательной среде. Прежде всего, обращает на себя внимание дисбаланс в мотивационной сфере учащихся. Речь идет о доминировании мотивации избегания неудачи над стремлением к достижению. Это означает, что для значительной части обучающихся основным регулятором учебной деятельности является не желание добиться успеха, а страх перед неудачей. Такой тип мотивации приводит к пассивности, отказу от сложных задач и снижению академических результатов. Параллельно мы наблюдаем схожую тенденцию в социальной мотивации, где доминирует страх быть отвергнутым над стремлением к принятию. В психологии это называется мотивацией аффилиации – потребностью в общении, принятии и принадлежности к группе. Когда страх отвержения преобладает, у ребенка формируется высокий уровень тревожности в социальных взаимодействиях, что затрудняет построение доверительных отношений со сверстниками и педагогами. Кроме того, эмпирические данные указывают на недостаточный уровень развития конфликтной компетентности у руководителей образовательных учреждений и учителей [4]. Под конфликтной компетентностью мы понимаем не просто умение разрешать конфликты, а целостную систему знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющих конструктивно управлять противоречиями, раскрывая их созидательный и развивающий потенциал для всех субъектов образования [5].

Обозначенные вызовы существуют в условиях фундаментальной трансформации всей образовательной парадигмы. Мы вынуждены готовить учащихся к будущему, которое не можем четко описать, что ставит под сомнение традиционные модели образования, основанные на трансляции готовых знаний. Знание сегодня все чаще выступает не как самоцель или фиксированное содержание, а как инструмент для решения практических задач, работы с информацией и создания нового продукта. Особую остроту этой ситуации придает стремительное развитие искусственного интеллекта, который берет на себя выполнение рутинных интеллектуальных операций, высвобождая пространство для развития

сугубо человеческих качеств: критического мышления, креативности и эмоционального интеллекта [9].

Одновременно мы наблюдаем смену типа сознания современного ребенка. Если ранее доминировал системно-структурный тип, ориентированный на логику, иерархию и внешние предписания, то сегодня преобладает системно-смысловой тип, для которого ключевым регулятором поведения и деятельности является личностный смысл. Ребенок задает вопрос «зачем мне это?» и обоснованно ожидает содержательного ответа. Это прямо связано с изменением системы отношения ребенка к миру и взрослому. Авторитарная позиция педагога перестает быть эффективной. Ребенок готов услышать взрослого и принять его руководство только после того, как будет выстроена система отношений на основе искреннего доверия и взаимного понимания. На фоне этих трансформаций особенно острой становится проблема буллинга, которая является индикатором системного неблагополучия в социально-психологическом климате образовательной организации [8].

Таким образом, в современной образовательной парадигме мы наблюдаем фундаментальный сдвиг, при котором когнитивный процесс усвоения информации перестает быть первичным и самодостаточным. На первый план выходит система отношений, которая становится ключевым условием и катализатором эффективной учебной деятельности. Это означает, что само по себе знание, предлагаемое педагогом, не воспринимается ребенком как ценность и не включается в его деятельность до тех пор, пока между участниками образовательного процесса – учителем и учеником, учеником и коллективом – не будет выстроено прочное связующее звено. Знание утрачивает характер самодостаточной цели, трансформируясь в инструмент, ценность и операциональный смысл которого для учащегося опосредованы системой социально-личностных отношений, наделённых для него значимостью.

В контексте эволюции образовательной парадигмы системообразующее значение приобретает концепция «дидактической доминанты», описывающая устойчивый дисбаланс, при котором целевые установки и методы трансляции академических знаний доминируют над стратегией развития социальных компетенций и личностного потенциала обучающихся [11]. Позитивное образование представляет собой закономерный эволюционный ответ на этот дисбаланс, не отвергая значимости академической подготовки, но принципиально расширяя ее горизонт. Оно целенаправленно интегрирует в образовательный процесс формирование ключевых для XXI века метапредметных компетенций, таких как адаптивность, кооперация и эмоциональная устойчивость. Поэтому, стратегической целью становится переориентация образовательных организаций с подготовки к овладению узким набором знаний и умений, необходимых для успешной сдачи экзаменов, на подготовку к полноценной жизни в условиях неопределенности. В своей

сущности позитивное образование осуществляет синтез академического обучения с целостным развитием личности, обеспечивающим ее психологическое благополучие, социальную компетентность и актуализацию внутренних ресурсов (сильных сторон личности), что является не дополнительным компонентом, а стратегическим приоритетом современной системы образования [7].

Практическая позитивная педагогика, основанная на принципах позитивной психологии, представляет собой интеграцию обучения и воспитания. Её методология предполагает двоякий подход: с одной стороны, целенаправленное развитие социальных компетенций, а с другой – принципиальный сдвиг фокуса образовательного процесса. Поскольку объём и доступность информации многократно возросли, ключевой задачей становится формирование у обучающихся не столько конкретных знаний, сколько способности находить релевантные источники, критически оценивать информацию и осознавать собственные личностные особенности, определяющие индивидуальную образовательную траекторию.

Позитивный педагогический процесс оказывает комплексное воздействие, что подтверждается современными исследованиями в области психологии образования [12]. Прямое воздействие реализуется через целенаправленное формирование научно обоснованных навыков психологического благополучия – системы тренируемых компетенций, включающих эмоциональную саморегуляцию, когнитивную гибкость и развитие сильных сторон характера. Косвенное воздействие осуществляется через персонализированный подбор образовательного содержания, который, в соответствии с теорией самодетерминации, удовлетворяет базовые психологические потребности в автономии, компетентности и связанности, создавая тем оптимальные условия для личностного развития и академической успешности. Важным аргументом в пользу эффективности данного подхода является также отсутствие противоречия между его эмпирически доказанными концепциями и актуальными запросами общества к системе образования [11].

В современных условиях наблюдается закономерный переход от классической образовательной среды, ориентированной преимущественно на стандарты и дисциплину, к позитивной, акцентирующей внимание на индивидуальности и психологическом благополучии. Данная трансформация не предполагает простой замены одной парадигмы другой, а представляет собой процесс синтеза, при котором академическая строгость органично дополняется проектными методиками, эмпирическим обучением и развитием метапредметных компетенций. Ключевое различие между подходами заключается в расстановке приоритетов, где бинарные оппозиции «контроль vs. свобода» и «знания vs. личность» преодолеваются за счет создания сбалансированной модели. Такой синтез позволяет гармонично сочетать

структурность и гибкость, дисциплину и эмоциональную поддержку, трансляцию знаний и формирование навыков будущего. В результате формируется образовательная экосистема, где оценка объективных достижений не противоречит учету личного прогресса, авторитет педагога реализуется через диалог на принципах равенства, а традиционные методы обогащаются инновационными практиками, трансформируя конкуренцию в продуктивное сотрудничество.

Таким образом, сформулированный подход может быть определен как модель «гуманизированной классики» – образовательная система, в рамках которой достигается синтез традиционных ценностей академического образования и принципов личностно-ориентированной педагогики. Данная модель характеризуется следующими системообразующими признаками: сохранение структурности образовательного процесса при создании условий для проявления и развития индивидуальной инициативы; интеграция фундаментальных знаний с формированием критически важных компетенций XXI века; поддержание дисциплины через обеспечение психологически безопасной и эмоционально поддерживающей среды; трансформация роли педагога, сочетающего функции авторитетного эксперта и сопровождающего союзника. Ключевым механизмом реализации данной модели становится установление отношений доверия и субъект-субъектного взаимодействия, где соблюдение образовательных стандартов органично сочетается с предоставлением академической свободы, а система оценки фокусируется на развитии компетенций и личном прогрессе обучающихся, выходя за рамки стандартизированного тестирования.

Мы наблюдаем как позитивное образование формируется как системная альтернатива традиционной педагогической парадигме, интегрируя достижения позитивной психологии в образовательную практику. Его концептуальной основой выступает триада: позитивная психология – позитивная педагогика – позитивная образовательная среда, где каждый элемент усиливает действие других. Такой подход предполагает создание целостной системы развития личности, где формирование психологического благополучия является органичной составляющей образовательного процесса.

Ключевым аспектом реализации этого подхода является достижение гармоничного соотношения между академическими и социальными знаниями, умениями и навыками. Особое значение приобретает проектирование образовательной среды как пространства возможностей, где создаются условия для раскрытия личностного потенциала каждого учащегося. В такой среде образовательные задачи решаются через призму развития ценностно-смысловой сферы и формирования жизненных навыков, что позволяет рассматривать образование как инструмент становления гармоничной и состоявшейся личности, способной к продуктивной самореализации в современных

условиях. При этом педагог выступает не только как носитель знаний, но и как организатор образовательной среды, способный выстраивать индивидуальные траектории роста с учетом особенностей и потребностей каждого ребенка.

Синтез академических знаний и психологического благополучия основан на принципах позитивной психологии и гуманистической педагогики. Методологическая особенность, заключающаяся в акценте на выявлении и развитии сильных сторон личности, принципиально меняет парадигму педагогического взаимодействия. В отличие от традиционного подхода, ориентированного преимущественно на нивелирование недостатков и соответствие усредненным стандартам, данный метод предполагает системное выявление индивидуальных ресурсов ученика через целенаправленную диагностику его способностей и устойчивых интересов. Полученные данные становятся основой для проектирования индивидуальной образовательной траектории, где освоение обязательного содержания органично сочетается с программами, целенаправленно развивающими выявленные сильные стороны. Например, учащийся с выраженными лидерскими качествами может не просто изучать материал, а принимать на себя роль модератора групповой работы, тогда как ученик с выраженными визуально-пространственными способностями – визуализировать сложные концепции для класса. Такой подход создает ситуацию устойчивого успеха, когда учебные достижения подкрепляются позитивным самоощущением и осознанием собственной эффективности. Это формирует прочную основу для мотивации, поскольку образовательный процесс начинает восприниматься не как источник постоянного стресса, а как пространство для самореализации и признания уникальности. В результате развитие сильных сторон становится катализатором общего прогресса, создавая психологический ресурс для работы и над теми областями, которые требуют совершенствования, но уже без характерного для традиционного подхода чувства неполноценности и сопротивления.

Практическая реализация позитивного образования осуществляется через систему взаимосвязанных методов. Так, социально-эмоциональное обучение (SEL) представляет собой структурированный процесс развития эмоционального интеллекта, эмпатии и навыков рефлексии через специально разработанные занятия и интеграцию соответствующих практик в учебные дисциплины. Проектная деятельность нацелена на применение знаний для решения реальных проблем социального и экологического характера, что формирует ответственность и связь обучения с жизненным контекстом. Индивидуализация образовательного процесса предполагает адаптацию не только темпа освоения материала, но и содержания образования в соответствии с познавательными интересами и психологическими особенностями учащихся.

Ключевая трансформация происходит в позиции педагога, который выступает как фасилитатор образовательного процесса [13]. В данном контексте фасилитатор – это организатор образовательной среды, который создает условия для самостоятельного познания и личностного роста учащегося. Его функции включают: модерацию групповых обсуждений для обеспечения продуктивной коммуникации; подбор когнитивно привлекательных задач, стимулирующих исследовательскую активность; оказание своевременной поддержки в зонах ближайшего развития; создание психологически безопасной атмосферы, позволяющей совершать ошибки без страха оценки. Особое значение здесь приобретает система оценивания, смещающая акцент с формальных отметок на отслеживание личного прогресса. Качественная обратная связь в данной парадигме характеризуется следующими параметрами: она является своевременной и конкретной, описывающей достижения и зоны роста; имеет конструктивный характер, содержащий четкие рекомендации для дальнейшего развития; фокусируется на процессе и приложенных усилиях, а не только на результате; формулируется в поддерживающем ключе, усиливающем учебную мотивацию учащегося; носит диалогический характер, предполагающий совместный анализ достижений с самим обучающимся.

Психологическое благополучие ребенка становится основой стратегических изменений в образовательной системе [9]. Психологическое благополучие ребенка, включая его самооценку и эмоциональное состояние, формируется в прямой взаимосвязи с ключевыми социально-психологическими факторами, такими как феномен «принятия», фактор включенности (совместности), фактор психологического здоровья и фактор успешности достижений. Феномен «принятия» выступает фундаментальным условием развития личности, определяя базовое чувство безопасности и самооценности. Фактор включенности в совместную деятельность обеспечивает переживание общности и значимости, тогда как психологическое здоровье создает основу для адаптивного функционирования. Успешность достижений выполняет не только мотивационную функцию, но и укрепляет веру в собственные возможности.

В этом контексте позитивная образовательная среда представляет собой стратегический социокультурный проект, предполагающий системные изменения на уровне образовательной организации. Его сущность заключается в создании условий для безусловного принятия каждого ребенка, что выражается не только в формальном допуске к образовательному процессу, но и в обеспечении полноценного участия в совместной деятельности. Именно включенность в сотрудничество создает пространство для развития коммуникативной компетентности, продуктивного взаимодействия и построения эффективных отношений с окружающими. Такой подход трансформирует традиционную

образовательную парадигму, где акцент смещается с академических показателей на создание психологически безопасной среды, способствующей раскрытию личностного потенциала. Принятие ребенка как полноценного участника образовательного процесса, обеспечение его включенности в разнообразные формы сотрудничества и создание условий для переживания успеха становятся ключевыми механизмами формирования психологического благополучия и основой для построения современной образовательной системы. Безусловно, это процесс сложный, который требует значительных ценностных, содержательных, организационных изменений.

Важным элементом такой трансформации становится переосмысление совместной деятельности как феномена «включённого принятия индивидуальности», где уникальность каждого участника рассматривается как ресурс коллективного развития. Это предполагает целенаправленную подготовку педагогов к работе в новой парадигме, разработку гибких образовательных программ и создание условий для подлинного сотрудничества, в котором разнообразие личностных характеристик становится основой достижения образовательных результатов.

Остановимся на некоторых подходах к реализации позитивно-психологического подхода.

В контексте создания позитивной школьной среды особый интерес представляет практическая реализация модели VIA (Values in Action), направленной на развитие 24 сильных сторон личности. Данный подход предполагает системную работу по выявлению и развитию характерных достоинств учащихся, что способствует формированию их психологического благополучия. Практическая реализация модели развития сильных сторон личности осуществляется через последовательное прохождение трех ключевых этапов. На диагностическом этапе происходит определение индивидуального профиля сильных сторон каждого ученика с использованием валидизированных опросников и метода структурированного наблюдения, что позволяет выявить характерные личностные достоинства и особенности их проявления. Интегративный этап предполагает непосредственное включение элементов развивающей программы в учебный процесс через адаптацию содержания образования, проектирование специальных учебных заданий и создание образовательных ситуаций, требующих проявления конкретных сильных сторон. Рефлексивный этап направлен на формирование у учащихся осознанного понимания своих сильных качеств и развитие способности к их целенаправленному применению в повседневной жизни и учебной деятельности, что обеспечивает переход от ситуативного проявления достоинств к их устойчивому функционированию как личностного ресурса. Особое значение приобретает подготовка педагогического состава к работе с моделью VIA, включающая освоение методов развития конкретных сильных

сторон. Системное применение данного подхода позволяет трансформировать образовательную среду в пространство целенаправленного развития личностного потенциала, где каждый ребенок получает возможность осознать и усилить свои уникальные качества, что в итоге способствует формированию устойчивого психологического благополучия и создает основу для гармоничной социализации.

Особое значение в проектировании позитивной образовательной среды имеет модель «REAL-адаптация», разработанная А.А. Реаном [11]. Данная модель предлагает системное понимание социальной адаптации через выделение двух взаимодополняющих критериев.

Внутренний критерий адаптации связан с психоэмоциональной стабильностью личности и включает такие показатели, как личностная комфортность, состояние удовлетворенности, отсутствие дистресса и ощущения угрозы. Этот аспект отражает субъективное переживание благополучия и гармонии с окружающей средой.

Внешний критерий адаптации проявляется в соответствии реального поведения личности установкам общества, требованиям социальной среды и принятым нормативным правилам. Данный критерий позволяет оценить степень успешности интеграции индивида в социум через наблюдаемые поведенческие проявления.

В образовательном контексте применение данной модели позволяет выстраивать комплексную систему поддержки учащихся, учитывающую как внутренние психологические процессы, так и внешние социальные требования.

Позитивные психологические интервенции [12] представляют собой системный подход к преобразованию образовательной среды, реализуемый на трех взаимосвязанных уровнях. На микроуровне применяются отдельные упражнения и активности, направленные на развитие конкретных «навыков» психологического благополучия – практики осознанности, ведение дневников благодарности, техники рефлексии эмоционального состояния. Эти инструменты легко интегрируются в ежедневную учебную деятельность и не требуют значительных организационных изменений.

Мезоуровень предполагает реализацию целостных обучающих курсов, таких как программы социально-эмоционального обучения, которые формируют комплекс компетенций психологического благополучия через систематические занятия. Эти курсы включают развитие эмоционального интеллекта, навыков коммуникации, стресс-менеджмента и целеполагания, обеспечивая устойчивый личностный рост учащихся.

На макроуровне происходит глобальное переориентирование всей школьной среды – от образовательного климата до методики преподавания академических дисциплин. Это предполагает трансформацию ценностных ориентаций педагогического коллектива и создание системы поддержки инициатив учащихся.

Особое значение приобретает формирование позитивной медиасреды [10], предполагающей целенаправленное использование цифровых технологий для развития психологического благополучия. Это включает создание образовательного контента, способствующего позитивному мышлению, формирование конструктивных онлайн-сообществ, развитие цифровой грамотности, обеспечивающей безопасное и осознанное использование интернет-пространства [3].

Завершающим элементом системы выступает проектная деятельность («проектариум»), организованная как пространство для реализации личностного потенциала учащихся через решение социально значимых задач. Такой подход позволяет учащимся не только приобретать практические навыки, но и развивать ответственность, инициативность, что является ключевым фактором психологического благополучия [6].

В заключение следует подчеркнуть, что современная образовательная парадигма переживает системную трансформацию, выражающуюся в переходе от традиционной модели, ориентированной преимущественно на академические результаты, к позитивному образованию, интегрирующему развитие личности с учебным процессом. Представленные подходы образуют комплексную систему, обеспечивающую психологическое благополучие учащихся. Ключевым условием эффективности этой системы является сбалансированное сочетание академической строгости с развитием социально-эмоциональных компетенций, где педагог выступает в роли фасилитатора, а оценка достижений учащегося фокусируется на личном прогрессе. Реализация данной модели требует целостного преобразования образовательной среды – от ценностных ориентаций до организационных механизмов, что в итоге позволит подготовить учащихся к вызовам современности, сформировав не только знания, но и фундамент для долгосрочного психологического благополучия и успешной социальной адаптации.

Список литературы

1. Брук Ж.Ю., Телицына А.Ю. Актуальные вопросы, результаты и перспективы развития исследований международного проекта по изучению субъективного благополучия детей «Детские Миры» (обзор по итогам международной научно-практической конференции «Перспективы внедрения индекса детского благополучия в России») [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2022. Том 3. № 2-3. С. 148–158. DOI:10.17759/ssc.2022030211
2. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В., А.Л. Фроленкова. Детский мир. Субъективное благополучие детей Тюменской области. Москва: Издательство «Знание-М», 2021. 194 с.
3. Дань Ц., Махновец С.Н. Исследование пути внедрения цифрового обучения в профессиональном образовании в условиях современных

- технологических перспектив // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности: педагог, социальный работник, социолог, организатор работы с молодежью: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Великой победы, Году защитника Отечества, 155-летию Тверского государственного университета. Выпуск 25. Тверь: ТвГУ, 2025. с. 549–555. <https://elibrary.ru/item.asp?id=82669899&selid=>
4. Кашапов М.М., Лукина А.С. К вопросу структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя // Ананьевские чтения-2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.): материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 года / Санкт-петербургский государственный университет. Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2020. С. 262–263.
 5. Кашапов М.М., Лукина А.С., Махновец С.Н. Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. № 2. С. 261–278.
 6. Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П. Цифровой дидактический инструментарий: концептуальное обоснование, структура и алгоритм использования // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3(114). С. 86–99. DOI 10.22204/2587-8956-2023-114-03-86-99.
 7. Лукина А.С. Психологическое благополучие как смысловая доминанта инклюзивного образования // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи, Тверь, 28–30 марта 2024 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2024. С. 246–252.
 8. Махновец Л.А., Лукина А.С. Глава 9. Инклюзивное образование – стратегический ориентир развития системы образования // Приоритетные направления современной психологии и педагогики: С.Н. Коллективная монография. Тверь: ТвГУ, 2023. С. 115– 144.
 9. Махновец С.Н., Попкова Т.А. Психологическое благополучие личности в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 4(61). С. 29–39. DOI 10.26456/vtspyped/2022.4.029..
 10. Махновец С.Н. Развитие медиакультуры у субъектов образовательного процесса как одно из ключевых направлений экологизации образования // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации: Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н. Усановой. Москва: НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», 2020. С. 23–31.
 11. Реан А.А., Ставцев А.А., Кузьмин Р.Г. Позитивная психология и педагогика: монография; под ред. А. А. Реана. Москва: МПГУ, 2023. 411 с.: ил.

12. Ставцев А.А., Реан А.А. Позитивные психологические интервенции (ППИ): технологии воспитания зрелости личности // Психология воспитания и профилактика девиантного поведения: учебное пособие / под общ. ред. А.А. Реана. М.: МПГУ, 2023. С. 162–180.
13. Чеканова П.А., Плетнева Е.Ю., Махновец С.Н. Позитивные педагогические установки учителя как основа формирования благоприятного школьного климата // Воспитательная работа в школе. 2024. № 5. С. 22–25.

Об авторах:

ЛУКИНА Анастасия Сергеевна – кандидат психологических наук, начальник департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к.1); e-mail: lukinaas@mgpu.ru

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170021, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru

The positive education paradigm: theoretical and methodological foundations and development vectors

A.S. Lukina¹, S.N. Makhnovets²

¹Moscow City Pedagogical University, Moscow

²Tver State University, Tver

The article presents methodological and theoretical materials that reveal the need for a systemic transformation of modern education, expressed in the transition from the traditional model, focused primarily on academic results, to a positive education that integrates personal development with the educational process. An approach has been formulated that can be defined as a model of «humanized classics» – an educational system that achieves a synthesis of traditional values of academic education and the principles of student-centered pedagogy. It is noted that the key to the system's effectiveness is a balanced combination of academic rigor and the development of social-emotional competencies, where the teacher acts as a facilitator, and the assessment of student achievement focuses on personal progress. The article outlines approaches that characterize a comprehensive system that promotes individual psychological well-being. The need to design a space for educational practices that foster a positive school environment is emphasized. It is noted that achieving psychological well-being of an individual in the educational space is an integral part of the development of the education system, on the one hand, and a natural consequence of social changes occurring in society, on the other.

Keywords: *positive education, psychological well-being, positive psychology, positive pedagogy, positive psychological approach, positive school environment.*

УДК 316.6:331.101.3

Doi: 10.26456/vtsped/2025.4.100

Оценка влияния карьерной вовлеченности на организационное доверие и психологическое благополучие: поколенческий аспект

Н.В. Волкова

ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Санкт-Петербург

В статье представлены результаты двух эмпирических исследований влияния карьерной вовлеченности на организационное доверие и психологическое благополучие сотрудников и студентов. Основываясь на теоретической модели организационного социального капитала поколений, в анализ был введен дифференцирующий фактор – принадлежность к поколенческой группе. Результаты, полученные методом структурных уравнений и иерархической регрессии, показали поколенческую динамику исследуемых социально-психологических показателей. Организационное доверие и карьерная вовлеченность положительно связаны с психологическим благополучием, которое снижается у старших поколенческих когорт. Организационное доверие является стабильным предиктором психологического благополучия вне зависимости от принадлежности респондентов к поколенческой группе. Укрепление организационного доверия и карьерной вовлеченности способствует усилению психологического благополучия у всех респондентов, но наибольший эффект достигается у студентов.

Ключевые слова: *организационное доверие, психологическое благополучие, карьерная вовлеченность, студенты, сотрудники.*

Постановка проблемы

В условиях быстро меняющегося мира и стремительного развития технологий специалисты по управлению человеческими ресурсами, консультанты в области карьеры и психологи уделяют все больше внимания различным аспектам адаптации персонала. Актуальность социализации на рабочем месте обуславливается и особенностями современного рынка труда, поскольку работодатели стали все чаще вовлекать в рабочие процессы сотрудников разных возрастов, о чем свидетельствует по данным Росстата [8] повышение среднего возраста в организациях различной формы собственности. В сложившейся ситуации усиливается интерес к социально-психологическим инструментам, которые могут способствовать эффективной адаптации

сотрудников, их развитию и удержанию, а также формированию стабильных трудовых коллективов.

В этом контексте особую роль играет организационный социальный капитал поколений, который включает в себя не только качество социальных связей, которые сотрудник может мобилизовать для решения рабочих вопросов и адаптации в коллективе, но и особенности организационной среды, а также принадлежность к определенной поколенческой когорте, в совокупности оказывающих влияние на характер коммуникаций со внешними и внутренними стейкхолдерами. В научной литературе организационный социальный капитал поколений определяют «как совокупность коммуникативных связей и ресурсов, которые создают основу для коллективных действий в организационной среде и формируются группой людей, родившихся в определенный период времени, общая социализация которых проходила под влиянием одинаковых исторических, политических и экономических событий» [2, с. 208]. Исследования последних лет показали, что интерес к этой теме наблюдается не только в организационном контексте, но и в изучении предпринимательства, адаптации мигрантов и студентов, получающих высшее образование первыми в семье [3].

Согласно теоретической модели [2], организационный социальный капитал поколений можно рассматривать как ресурс сотрудника, накопление которого тесно связано с проактивностью личности, а реализация выражается в оценочной и поведенческой объективации. В предыдущих исследованиях было установлено, что в зависимости от особенностей организационной среды для адаптации и развития персонала особую роль играют различные формы проактивного карьерного поведения [1]. Значимость этих диспозиций личности особенно возрастает при трансформации бизнес-процессов, обусловленной цифровизацией, распространением дистанционной и гибридной форм занятости, поскольку в таких условиях существенно повышается требовательность к автономности сотрудников как в профессиональной, так и в коммуникативной сферах.

Карьерная вовлеченность является одной из форм проактивного поведения [15] и связана с накоплением социального капитала [20], так как включает в себя карьерный нетворкинг или установление связей, полезных для профессионального развития, планирование карьеры и саморазвитие. Этот феномен оказывает положительное влияние на психологическое благополучие [24], субъективный карьерный успех [19] и возможности трудоустройства [12], а также различается в зависимости от возраста [11] и поколенческой принадлежности [13]. Соответственно, можно предположить, что карьерная вовлеченность усиливает оценочную объективацию при реализации организационного социального капитала поколений, которая, согласно теоретической

модели [2], основана на психологическом благополучии человека и связана с принадлежностью к поколенческой когорте.

Мотивация трудовой деятельности в организации находится в прямой зависимости от уровня доверия [5], которое формируется в процессе совместного решения профессиональных задач и играет ключевую роль в обмене знаниями между сотрудниками [14]. Посредством нетворкинга карьерная вовлеченность способствует расширению деловых связей, что, в соответствии с теорией сохранения ресурсов [17], усиливает профессиональный потенциал личности и способствует формированию доверительных отношений между участниками социального взаимодействия. Таким образом, карьерная вовлеченность может выступать фактором укрепления организационного доверия, которое является основой реляционного социального капитала и находит выражение в психологическом благополучии персонала. Принимая во внимание специфику карьерного развития, определяемую совокупностью и последовательностью жизненных ролей, которые во многом зависят от возраста сотрудника [22], анализ данных взаимосвязей требует, на наш взгляд, учета поколенческого контекста. Однако, как в зарубежной, так и в отечественной литературе подобных исследований с привлечением представителей различных поколенческих когорт, включая сотрудников и студентов, ранее не проводилось. Соответственно, *цель настоящей работы* – изучение взаимосвязи карьерной вовлеченности, организационного доверия и психологического благополучия студентов и сотрудников с учетом поколенческого аспекта.

Объект исследования – студенты и сотрудники организаций.

Предмет исследования – наличие и особенности взаимосвязи между карьерной вовлеченностью, организационным доверием и психологическим благополучием в зависимости от принадлежности к поколенческой группе.

Проверяются следующие гипотезы:

Гипотеза 1 (H1). Карьерная вовлеченность оказывает положительное влияние на психологическое благополучие сотрудников и студентов.

Гипотеза 2 (H2). Карьерная вовлеченность усиливает доверие персонала к организации и студентов к учебному заведению.

Гипотеза 3 (H3). Доверие к организации опосредует взаимосвязь между карьерной вовлеченностью и психологическим благополучием, усиливая ее как у работающего населения, так и у студентов.

Гипотеза 4 (H4). Принадлежность к поколению изменяет конфигурацию взаимозависимости между карьерной вовлеченностью и психологическим благополучием.

Визуализация гипотез представлена на рис. 1.

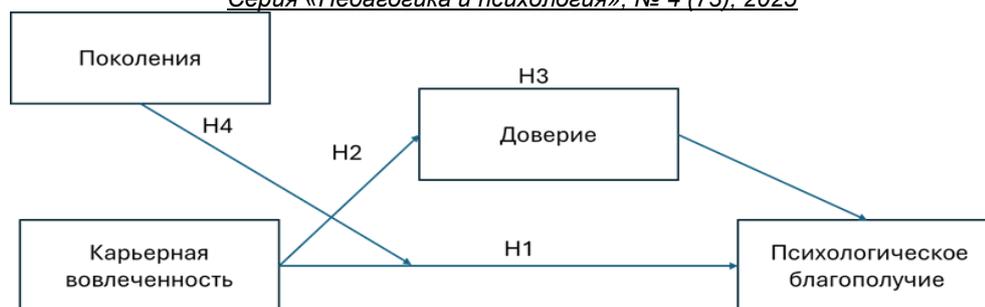


Рис. 1. Концептуальная схема исследования

Выборка исследования

Для подтверждения выдвинутых гипотез в 2024 году были проведены два исследования, в которых приняли участие 1481 респондент. Первая выборка включала в себя опрос студентов вузов ($n=266$) и обучающихся по программам среднего профессионального образования ($n=215$) со средним возрастом 18,5 лет ($SD=1,41$). В совокупности в этом исследовании приняли участие 481 респондент, при этом количество женщин составило 61,3%, а мужчин – 38,7%. Вторая выборка состояла из сотрудников организаций и студентов, проживающих в городах-миллионниках ($N=1000$). В этом исследовании средний возраст составил 41,9 лет ($SD=11,6$), а соотношение мужчин и женщин было 48,9% и 51,1%, соответственно.

Поколенчески когорты были выделены в соответствии с научной классификацией В. Штрауса и Н. Хоува [21], адаптированной под российский контекст [4, 18]. В совокупности в опросе приняли участие 35,9% представителей цифрового поколения Z, которые были рождены после 2000 года, 29,6% миллениалов или представителей поколения Y (1984–1999), 30,7% представителей поколения X (1964–1983), а доля Беби-бумеров (1944–1963) составила 3,8%. Процентное соотношение участников исследований между поколенческими когортами отражает ситуацию на рынке труда [8].

Методики исследования

В двух проведенных исследованиях использовались следующие опросники с суждениями в диапазоне от 1 (категорически не согласен) до 5 (полностью согласен):

1. Шкала «Карьерная вовлеченность» (Career Engagement Scale), разработанная А. Хирши с соавторами [16] оценивала общий уровень проявления сотрудниками проактивного карьерного поведения. Инструмент включает десять утверждений, адаптированных для российской выборки. Коэффициент альфа Кронбаха составил 0,93 для исследования 1 (студенты) и 0,95 для исследования 2 (смешанная выборка).

2. Шкала «Позитивного аффекта и негативного аффекта», разработанная Д. Уотсоном с соавторами [23] и адаптированная для российского общества Е.Н. Осиным [6], применялась для оценки уровня

эмоциональных состояний респондентов за последние две-три недели. В исследование включили субшкалу позитивных эмоций из 10 утверждений, связанных с социальной вовлеченностью, общей удовлетворенностью и возникновением приятных переживаний. Коэффициент альфа Кронбаха составил 0,93 в каждом из проведенных исследований.

3. Шкала доверия из методики «Компоненты социального капитала организации» [7], использовалась для оценки уровня доверительных отношений в организации и команде. Коэффициент альфа Кронбаха составил 0,87 для исследования 1 (студенты) и 0,85 для исследования 2 (смешанная выборка).

Анкеты проверялись на корректность заполнения. Нормальность распределения оценивалась на основании значений асимметрии, которые по модулю не превышают 2, и эксцесса, значения которого не выше 3.

Статистическая обработка данных была проведена при помощи метода структурных уравнений, дисперсионного и регрессионного анализа с использованием библиотек языка программирования R. Каждая поколенческая группа была переведена в бинарную переменную, в которой «1» – для обозначения представителей данного поколения, а «0» – для всех остальных респондентов.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ данных был выполнен в два этапа, сначала изучались средние величины и межпоколенческие различия, а затем проверялись выдвинутые гипотезы методом структурных уравнений и иерархической линейной регрессией.

Анализ средних величин и межпоколенческих различий

Сравнение средних значений между поколенческими группами, произведенное посредством однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) было выполнено на объединенной выборке (N=1481). Результаты показали статистически значимые различия по организационному доверию ($F(3, 1456) = 9.03, p < 0.001$), карьерной вовлеченности ($F(3, 1477) = 13.85, p < 0.001$) и позитивному аффекту ($F(3, 1477) = 7.01, p < 0.001$), который измеряет уровень психологического благополучия индивида. В табл. 1 представлены средние значения и стандартные отклонения по трем исследуемым переменным.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения по поколениям

Поколения	Доверие	Карьерная вовлеченность	Позитивный аффект
Беби-бумеры	4.33 (0.63)	3.38 (1.17)	3.37 (0.83)
X	3.93 (0.84)	3.21 (1.12)	3.33 (0.81)
Y	4.06 (0.83)	3.65 (1.05)	3.51 (0.82)
Z	3.84 (0.94)	3.33 (1.04)	3.57 (0.87)

Примечание. Стандартное отклонение (SD) в скобках

Анализ средних величин показал, что наибольший уровень организационного доверия был зафиксирован в старшей поколенческой группе Беби-бумеров, а самые низкие показатели – у респондентов поколения Z. Карьерная вовлеченность достигла пика среди миллениалов, что согласуется с их стадией активного профессионального становления [22]. Кроме того, молодые участники исследования (миллениалы и поколение Z) продемонстрировали более высокий уровень позитивных эмоций по сравнению со старшими поколенческими группами, особенно с представителями поколения X, что позволяет сделать предположение о негативной корреляции данного показателя с возрастом.

Для анализа межпоколенческих различий был применен апостериорный тест Тьюки. В результате было установлено, что уровень организационного доверия у Беби-бумеров был значимо выше, чем у поколения X ($p < 0.05$) и поколения Z ($p < 0.001$). При этом миллениалы не показали значимых отличий от Беби-бумеров ($p = 0.15$), что может быть связано со стабильностью условий в период их взросления и социализации [9], что, в целом, было в аналогичный период у Беби-бумеров [4]. Поколение Z продемонстрировало значительно более низкий уровень доверия по сравнению с миллениалами ($p < 0.001$) и статистически не отличалось от поколения X ($p = 0.36$). Это позволяет говорить о формировании специфического мировоззрения у этой поколенческой группы, на которое, вероятно, повлияли различные исторические события (например, пандемия, специальная военная операция, санкции), пришедшие на годы их социализации. Таким образом, в отношении организационного доверия молодежь, выросшая в эпоху цифровых технологий и ряда кризисных исторических событий, существенно отличается как от миллениалов, так и Беби-бумеров, демонстрируя сходство с установками поколения X [4, 10], на годы взросления которых пришлась перестройка в России, в ходе которой произошла смена плановой экономики на рыночную.

В части карьерной вовлеченности наибольшие различия выявлены между представителями поколения Y с респондентами из поколений X ($p < 0.001$) и Z ($p < 0.001$). Эти результаты соответствуют теории развития карьеры Д. Супера [22], согласно которой миллениалы находятся на пиковой стадии становления карьеры (establishment), тогда как поколение X ориентировано на её поддержание (maintenance), а представители поколения Z занимаются поиском себя (exploration).

Психологическое благополучие, измеренное посредством уровня позитивных эмоций, статистически значимо ниже у представителей поколения X по сравнению с миллениалами ($p < 0.05$) и цифровой молодежью Z ($p < 0.001$). Их значения близки к показателям Беби-бумеров ($p = 0.99$). Это свидетельствует о возможной тенденции к снижению психологического благополучия с возрастом, что актуализирует задачу

разработки программ его поддержки для сотрудников старших возрастных групп.

Проверка гипотез

Метод структурных уравнений использовался для проверки первых трех гипотез. Анализ был выполнен для каждой выборки отдельно и представлен в табл. 2.

Таблица 2

Результаты анализа методом структурных уравнений

Связь	Исследование 1 (N=481)			Исследование 2 (N=1000)		
	β	SE	β^*	β	SE	β^*
КВ → Доверие	0.38***	0.05	0.40	0.27***	0.03	0.33
Доверие → ПА	0.33***	0.05	0.28	0.23***	0.04	0.23
КВ → ПА	0.58***	0.06	0.54	0.30***	0.03	0.38
КВ → Доверие → ПА	0.12***	0.02	0.11	0.06***	0.01	0.08
Общий эффект	0.70***	0.06	0.65	0.37***	0.03	0.45

Примечание: КВ – карьерная вовлеченность; ПА – позитивный аффект; β^* – стандартизированный регрессионный коэффициент; *** – $p < 0.001$.

Карьерная вовлеченность положительно взаимосвязана с психологическим благополучием, которое измерялось через позитивные эмоции (позитивный аффект), как у студентов ($\beta=0.58$, $p<0.001$), так и в смешанной выборке ($\beta=0.30$, $p<0.001$), подтверждая гипотезу 1 (H1) и результаты, полученные в зарубежных исследованиях на студенческой выборке [24]. Важно отметить, что для обучающихся характерна более интенсивная зависимость, поскольку значение коэффициента регрессии практически в два раза выше, чем у респондентов из городов-миллионников.

Проактивное карьерное поведение, которое лежит в основе карьерной вовлеченности, усиливает организационное доверие как у студентов ($\beta=0.38$, $p<0.001$), так и в смешанной выборке ($\beta=0.27$, $p<0.001$), подтверждая гипотезу 2 (H2) в двух независимых исследованиях. В свою очередь, доверие положительно опосредует взаимосвязь между карьерной вовлеченностью и психологическим благополучием у обучающихся ($\beta=0.12$, $p<0.001$) и у респондентов из городов-миллионников ($\beta=0.06$, $p<0.001$) в соответствии с гипотезой 3 (H3). При этом общий эффект этого взаимодействия почти в два раза сильнее у студентов ($\beta=0.70$, $p<0.001$), по сравнению с респондентами из смешанной выборки ($\beta=0.37$, $p<0.001$). Таким образом, наблюдаются существенные различия в эффекте как карьерной вовлеченности, так и организационного доверия на психологическое благополучие в зависимости от возраста.

Проверка гипотезы 4 (H4) была проведена с использованием иерархического регрессионного анализа, который выполнили на общей выборке, составленной из двух исследований (N=1481). Результаты

линейной регрессии методом наименьших квадратов представлены в табл. 3. Выбор поколения X в качестве референтной группы обусловлен результатами дисперсионного анализа, в ходе которого были установлены статистически значимо более низкие значения психологического благополучия в данной когорте относительно поколений Y и Z. Карьерная вовлеченность и организационное доверие были центрированы через вычитание средних значений для снижения мультиколлинеарности.

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа для психологического благополучия

Переменная	Модель 1		Модель 2		Модель 3	
	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]
(Intercept)	3.27**	[3.18, 3.36]	3.33**	[3.25, 3.40]	3.31**	[3.24, 3.39]
Z	0.25**	[0.14, 0.35]	0.24**	[0.15, 0.33]	0.26**	[0.17, 0.35]
Y	0.17**	[0.06, 0.28]	0.01	[-0.09, 0.11]	0.03	[-0.07, 0.12]
ВВ	0.02	[-0.21, 0.26]	-0.13	[-0.34, 0.07]	-0.12	[-0.32, 0.09]
Пол (1- мужчины)	0.12**	[0.04, 0.21]	0.12**	[0.05, 0.19]	0.12**	[0.04, 0.19]
Доверие			0.25**	[0.20, 0.29]	0.24**	[0.20, 0.29]
КВ			0.30**	[0.26, 0.33]	0.20**	[0.14, 0.26]
Z*КВ					0.19**	[0.11, 0.27]
Y*КВ					0.09*	[0.01, 0.18]
ВВ*КВ					0.11	[-0.07, 0.29]
R^2	0.020**		0.287**		0.297**	
ΔR^2			0.267**		0.010**	

Примечание: КВ – карьерная вовлеченность. * – $p < 0.05$. ** - $p < 0.01$. ВВ – Беби-бумеры.

Первая модель в табл. 3 включает в себя такие социально-демографические характеристики как пол и поколение в качестве независимых переменных. Результаты этого анализа показывают, что молодежь более позитивно настроена, чем представители поколения X. Однако с возрастом сила этого эффекта снижается у миллениалов ($b = 0.17$, $p < 0.01$) по сравнению с цифровым поколением Z ($b = 0.25$, $p < 0.01$), что подтверждает исследования зарубежных ученых [11, 13].

Вторая модель, представленная в табл. 3, включает в анализ показатели карьерной вовлеченности и организационного доверия, которые не только статистически значимо усиливают психологическое благополучие представителей разных поколенческих групп, но и существенно улучшают ее предсказательную силу ($\Delta R^2 = 0.267$, $p < 0.01$). В совокупности полученные результаты демонстрируют важность развития этих социально-психологических конструктов для социализации сотрудников в межпоколенческих коллективах.

Третья модель в табл. 3 добавляет в перечень независимых переменных взаимодействие поколений с карьерной вовлеченностью, что немного усиливает её объясняющую способность ($\Delta R^2 = 0.01$, $p < 0.01$) и показывает значимый положительный эффект для представителей поколения Z ($b = 0.19$, $p < 0.01$) и миллениалов ($b = 0.09$, $p < 0.05$), тем самым частично подтверждая гипотезу 4 (H4). Визуализация зависимости психологического благополучия от карьерной вовлеченности показана на рис. 2.

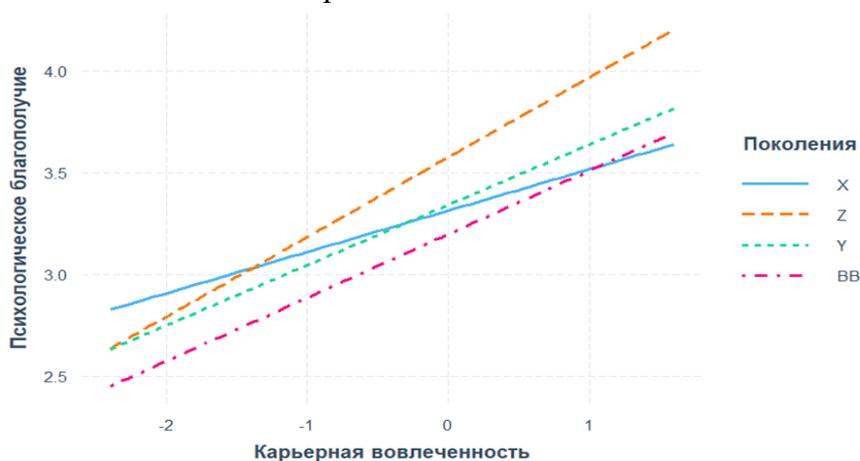


Рис. 2. Психологическое благополучие и карьерная вовлеченность в зависимости от принадлежности к поколенческой группе

Анализ простых наклонов (Simple Slopes Analysis), представленных на рис. 1, демонстрирует статистически значимую положительную связь карьерной вовлеченности с психологическим благополучием ($p < 0.001$) у всех поколенческих когорт. Самый сильный эффект от вовлечения в проактивное карьерное поведение достигается у представителей поколения Z (Est. = 0.39, $p < 0.001$), а самое слабое воздействие зафиксировано у поколения X (Est. = 0.20, $p < 0.001$). Поколения Беби-бумеров и миллениалов находятся между ними, причём эффект у представителей поколения Y чуть меньше, чем у Беби-бумеров, но контраст очень маленький (0.30 и 0.31). Все результаты статистически значимы ($p < 0.001$), поэтому различия между поколениями достоверны.

Таким образом, наибольший эффект от вовлечения в проактивное карьерное поведение достигается у тех, кто сейчас находится на стадии

определения своего профессионального развития. Соответственно, учебным заведениям необходимо внедрять практики по активному развитию такой деятельности у обучающихся, особенно посредством накопления социальных связей, что, в соответствии с результатами предыдущих исследований будет способствовать карьерному успеху [19] и воспринимаемым возможностям трудоустройства [12]. В этом ключе важно отметить особую роль организационного доверия как компонента социального капитала [7], которое остается практически на одинаковом уровне в модели 2 ($b = 0.25$, $p < 0.01$) и модели 3 ($b = 0.24$, $p < 0.01$), подчеркивая значимость этого конструкта в формировании положительных эмоций у людей разных возрастов.

Мужчины демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия по сравнению с женщинами ($b = 0.12$, $p < 0.01$) и эта тенденция сохраняется во всех трех регрессионных моделях. Соответственно, при разработке программ по поддержке психологического благополучия нужно учитывать как различия по полу, так и поколенческие особенности.

Заключение и выводы

Полученные результаты показывают взаимосвязанную поколенческую динамику таких социально-психологических показателей как организационное доверие, карьерная вовлеченность и психологическое благополучие, на основании которых можно сделать следующие выводы:

1. Поколения, социализация и годы взросления которых проходили в период глобальных кризисных событий, демонстрируют меньший уровень организационного доверия, по сравнению с поколенческими группами, не испытывавшими этого опыта. Так, в исследовании было установлено, что самый высокий уровень по этому показателю у Беби-бумеров, далее следуют миллениалы, поколение X и Z. Отсутствие статистически значимых различий по организационному доверию у Беби-бумеров и миллениалов, и, соответственно, у представителей поколений X и Z, подводит к мысли, что такая динамика связана с рядом культурно-исторических событий, пришедших на годы социализации и взросления этих поколенческих когорт. Глобальные кризисные события (например, перестройка в России, пандемия) в большей степени затронули поколения X и Z, что, вероятно и отразилось на более низких значениях организационного доверия.

2. Карьерная вовлеченность наиболее ярко выражена у представителей поколения Y, которые находятся на пике развития своей карьеры. Тем не менее, вовлеченность в проактивное карьерное поведение путем выстраивания социальных связей и саморазвития усиливает организационное доверие как у студентов, так и у сотрудников разных возрастов, что, в свою очередь положительно сказывается на их психологическом благополучии. Особенно сильно эта взаимосвязь

проявляется у студентов, которые находятся на стадии поиска себя в профессиональном развитии.

3. Психологическое благополучие, измеренное посредством эмоционального настроения, более ярко выражено у молодых респондентов, миллениалов и представителей цифровой молодежи Z, которые проявляют более высокий уровень позитивных эмоций, чем их старшие коллеги (поколение X и Беби-бумеры). Соответственно, наблюдается тенденция к снижению этого показателя с возрастом.

4. Организационное доверие является стабильным предиктором психологического благополучия вне зависимости от принадлежности респондентов к поколенческой группе. Создание доверительной организационной среды, где каждый сотрудник, независимо от возраста, чувствует себя в безопасности, ценным и услышанным, что во многом достигается посредством искреннего уважения и открытого диалога, будет способствовать укреплению психологического благополучия в межпоколенных коллективах.

Ограничения исследования. Выборка включает в себя респондентов из крупных городов России, что является ограничением проведённого анализа. Соответственно, для подтверждения надёжности результатов необходимы дополнительные исследования. Во-первых, следует расширить географию выборки, включив в нее респондентов из менее населенных регионов. Во-вторых, важно провести лонгитюдное исследование для оценки долгосрочного воздействия проактивного поведения на карьерную траекторию в условиях изменчивого российского рынка труда.

Список литературы

1. Бордунос А.К., Кошелева С.В. Проактивное карьерное поведение в менеджменте: систематический обзор литературы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2023. № 4 (22). С. 447–475.
2. Волкова Н.В. Модель изучения организационного социального капитала поколений // Организационная психология. 2023. № 3 (13). С. 201–226.
3. Волкова Н.В. [и др.]. Цифровое моделирование тематического поля изучения социального капитала поколений в организациях // Социальная психология и общество. 2025. № 1 (16). С. 5–27.
4. Волкова Н.В., Чикер В.А., Почебут Л.Г. Различия поколений в консолидации социального капитала: организационный и субкультурный аспекты // Социальная психология и общество. 2019. № 2 (10). С. 127–145.
5. Нестик Т.А. Социальный капитал организации: социально-психологический анализ. Часть II. // Психологический журнал. 2009. № 2 (30). С. 29–42.
6. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. № 4 (9). С. 91–110.

7. Почебут Л.Г. [и др.]. Психологическая диагностика социального капитала организации // Социальная психология и общество. 2022. № 3 (13). С. 62–79.
8. Росстат. Рабочая сила, занятость и безработица в России. Москва, 2024. 152 с. http://ssl.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Rab_sila_2024.pdf
9. Шамис Е., Никонов Е. В семье не без Миллениума. Что делать поколению (1985–2002), которое меняет мир. М.: Издательский дом «Синергия», 2021. 184 с.
10. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений: необыкновенный Икс. М.: Издательский дом «Синергия», 2022. 192 с.
11. Aryani F. [и др.]. From high school to workplace: investigating the effects of soft skills on career engagement through the role of psychological capital in different age groups // Education and Training. 2021. № 9 (63). С. 1326–1345.
12. Ayvaz A., Elhatip Y.E. From Perseverance of Effort to Perceived Employability in First-Generation College Students: The Mediating Role of Career Adaptability and Career Engagement // Journal of Career Assessment. 2025. P. 10690727251313789.
13. Bugaj J.M., Budzanowska-Drzewiecka M., Jędrzejczyk P. Generation Y Employee Career Engagement: Research Results for Poland and Germany // Zarządzanie Zasobami Ludzkimi. 2022. № 6 (149). P. 26–43.
14. Cabrera E.F., Cabrera A. Fostering knowledge sharing through people management practices // The International Journal of Human Resource Management. 2005. № 5 (16). P. 720–735.
15. Hirschi A., Freund P.A. Career Engagement: Investigating Intraindividual Predictors of Weekly Fluctuations in Proactive Career Behaviors // The Career Development Quarterly. 2014. № 1 (62). P. 5–20.
16. Hirschi A., Freund P.A., Herrmann A. The Career Engagement Scale: Development and Validation of a Measure of Proactive Career Behaviors // Journal of Career Assessment. 2014. № 4 (22). P. 575–594.
17. Hobfoll S.E. [et al.]. Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2018. № 1 (5). P. 103–128.
18. Plakhotnik M.S., Volkova N.V., Shahzad M.B. Investigating job characteristics of generations Y and Z: A latent profile analysis // Global Business and Organizational Excellence. 2025. № 2 (44). P. 24–37.
19. Smale A. [et al.]. Proactive career behaviors and subjective career success: The moderating role of national culture // Journal of Organizational Behavior. 2019. № 1 (40). P. 105–122.
20. Sou E. K. L., Yuen M., Chen G. Career adaptability as a mediator between social capital and career engagement // The Career Development Quarterly. 2022. № 1 (70). P. 2–15.
21. Strauss W., Howe N. Generations: the history of America's future, 1584 to 2069 / W. Strauss, N. Howe, 1st Quill ed-e изд., New York: Quill, 1991. 538 p.
22. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development // Journal of Vocational Behavior. 1980. № 3 (16). P. 282–298.
23. Watson D., Clark L.A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. № 6 (54). P. 1063–1070.

24. Yam F.C., Korkmaz O. Linking career decision regret to psychological well-being: serial mediation of vocational outcome expectations and proactive career behaviors // *Current Psychology*. 2024. № 41 (43). P. 32274–32287.

Об авторе:

ВОЛКОВА Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента менеджмента, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (190121, Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-4393>, e-mail: nv.volkova@hse.ru

Assessing the impact of career engagement on organizational trust and psychological well-being: generational aspect

N.V. Volkova

HSE University, Saint Petersburg

The article presents the results of two empirical studies focusing on the impact of career engagement on organizational trust and the psychological well-being among employees and students. Based on the theoretical model of the organizational social capital of generations, a differentiating factor was introduced into the analysis – belonging to a generational group. The results obtained by structural equation modeling and hierarchical regression showed the generational dynamics of the studied socio-psychological indicators. Organizational trust and career engagement are positively associated with psychological well-being, which decreases in older generational cohorts. Organizational trust is a stable predictor of psychological well-being, regardless of whether respondents belong to a generational group. Strengthening organizational trust and career engagement contributes to enhancing psychological well-being among all respondents, but the greatest effect is achieved among students.

Keywords: *organizational trust, psychological well-being, career engagement, students, employees.*

Принято в редакцию: 23.09.2025 г.
Подписано в печать: 22.10.2025 г.

УДК 615.851-056.34

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.4.113

Нейропсихологическая коррекция познавательного развития младших школьников с задержкой психического развития с применением настольных игр

Ю.Ю. Гудименко¹, М.М. Плахотниченко¹, М.И. Капустян²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²ГКОУ «Тверская школа-интернат № 2», г. Тверь

В статье представлен нейропсихологический подход к коррекции познавательного развития младших школьников с задержкой психического развития с применением настольных игр. Предложены нейропсихологический анализ направленности настольных игр и обоснование их применения в качестве инструментов нейропсихологической коррекции. Также описаны результаты исследования познавательной сферы и динамики ее показателей у младших школьников с задержкой психического развития в результате апробации комплексной программы нейропсихологической коррекции познавательного развития с применением настольных игр.

Ключевые слова: *нейропсихологическая коррекция, настольные игры, младшие школьники с задержкой психического развития.*

Большинство современных родителей осведомлены о необходимости познавательного и эмоционального развития детей, ориентированы на создание благоприятных условий развития. Доступно и широко представлено многообразие методических и игровых материалов, дидактических инструментов и учебно-развивающих пособий. Игра или игрушка, предполагающая развивающий компонент, будет во многом предпочтительнее в выборе как родителями, так и специалистами, работающими с детьми. Родители могут приобрести и применять не только развивающие карточки (например, по методу Г. Домана), нейропсихологические прописи, но и оборудование, предполагающее работу, как со специалистами (доска Ф. Бильгоу), так и самостоятельно – доступны вариации детских балансиров и специальных тренажеров, направленных на стимуляцию мозжечка, развитие координации и вестибулярной системы.

Настольные игры занимают отдельную часть современного рынка и становятся выбором не только большинства семей, но и специалистов. Настольные игры компактны, мобильны, удобны в хранении, а игровой процесс предполагает активацию и развитие познавательных функций,

при этом поддержание вовлеченности возможно благодаря ярким, наглядным стимульным материалам и взаимодействию игроков.

Нейропсихологическая коррекция в современном коррекционно-развивающем обучении является наиболее популярным комплексным методом, подходящим детям, как имеющими ограниченные возможности здоровья, различные типы дизонтогенеза, так и детям с малым когнитивным дефицитом. К традиционным подходам нейропсихологической коррекции относятся Метод замещающего онтогенеза (МЗО) А.В. Семенович [12], Профилактика трудностей учения Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой («Школа внимания», развитие зрительно-вербальных и зрительно-пространственных функций) [1], Методика формирования пространственных представлений Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [11], Метод сенсомоторной коррекции Т.Г. Горячевой [5], комплекс нейропсихологических игр и прописей И.И. Праведниковой [10], «Мышематика» Е.М. Кац.

Нейропсихологический подход в коррекционно-развивающем обучении учитывает связи развития психических процессов с развитием мозга (понимание хроногенных и динамических закономерностей) и предполагает работу, как комплексно, так и «точечно» в контексте когнитивного дефицита ребенка. Данные закономерности и принципы отражены в трудах Л.С. Цветковой [13, 14], Ж.М. Глозман [4].

Независимо от формы работы нейропсихологическая программа коррекции познавательной сферы ребенка выстраивается с учетом теории А.Р. Лурии о структурно-функциональной модели мозга как субстрата психической деятельности. Для реализации любой коррекционной программы, основанной на нейропсихологическом подходе, необходимо опираться на базисные принципы нейропсихологии, которые были сформулированы Л.С. Выготским [3] и А.Р. Лурией [9].

Нейропсихологические игры – это специальные игровые комплексы, способствующие развитию психических процессов: памяти, внимания, мышления, развитию зрительно-моторной и пространственной координации, активизации речи.

В наиболее широком определении настольная игра – это игра, основанная на манипуляции относительно небольшим набором предметов, которые могут целиком разместиться на столе или в руках играющих.

Также настольные игры можно классифицировать, как традиционные, массовые и современные. Традиционные игры – те, у которых нет известного автора и коммерческих прав (например, шашки и шахматы). Массовые игры широко распространены и также не имеют известного автора, инновационной механики, например, пазлы. Современные настольные игры отличаются привлекательным внешним

видом, разнообразной механикой и изначально разработаны известным автором или компанией [17].

Доказано, что игра в современные настольные игры связана с логическим мышлением, улучшением когнитивной гибкости, улучшением вербальной рабочей памяти. Также во время игрового процесса улучшаются социальные навыки, коммуникативные и эмоциональные [15, 16, 17].

Несмотря на то, что игры не являются напрямую учебным материалом, на их основе можно сформировать и отработать различные познавательные навыки [7]. В руках опытного специалиста практически любая настольная игра может стать инструментом нейропсихологической коррекции, особенно при грамотном построении занятий, подборе наиболее эффективных игр.

Таким образом, представим когнитивные функции мишенями нейропсихологической коррекции в соотношении с функциональными блоками мозга.

1. Энергетический блок (подкорково-стволовые структуры): внимание в характеристиках его колебаний и истощения, работоспособность.

2. Блок приема, переработки и хранения информации предполагает обработку информации по модальностям: кинестетической (кинестетический праксис), слуховой (слуховой гнозис, чувство ритма, восприятие музыки, фонематическое восприятие), зрительной (зрительный предметный, а также лицевой, цветовой, симультанный виды гнозиса), зрительно-пространственной (конструктивный праксис, оптико-пространственный гнозис и праксис, понимание логико-грамматических конструкций, зрительно-пространственная память).

3. Блок программирования и контроля: серийная организация движений и действий, программирование и контроль произвольных действий [8].

Опираясь на данный подход, мы можем провести анализ настольных игр в фокусе, к каким познавательным функциям обращен игровой процесс. Например, классическая и знакомая многим поколениям игра «Шашки»: игровое поле и предполагаемые ходы обращаются к оптико-пространственному гнозису, мышлению, вниманию, регуляции и контролю. Современная настольная игра для детей «Азбука Мурррзе» (А. Вреде, «Эврикус») обращается к развитию второго и третьего функционального блока мозга: в игре ведущему необходимо отстукивать определенное количество раз, чтобы обозначить необходимый продукт (развиваются счёт, кинетический праксис), игрок, распознав на слух количество ударов (развиваются слуховой гнозис, восприятие ритма, правая височная область, вторичные поля), определяет заданный продукт. Данная игра подойдет также для основы, закладываемой для дальнейшего фонематического восприятия. Ряд

настольных игр посвящен и развитию эмоционального гнозиса, а благодаря стимульному материалу можно узнать об эмоциональном состоянии ребенка, задав необходимые вопросы («Весёлый, грустный, злой», «Искренность»).

Настольные игры портативны, их легко брать с собой и хранить. Игровой процесс позволяет вовлечь детей. Поддержание игрового процесса невозможно без удержания внимания, а игровая мотивация поддержана ярким и наглядным стимульным материалом, в большинстве случаев который обращается к таким модальностям, как зрительная, тактильная.

Наглядность и вовлечение в игровой процесс – одни из условий обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР), так как для данной категории детей характерны следующие особенности познавательного развития, выделенные Л.Н. Блиновой и Ю.Н. Елисеевой. Для младших школьников с ЗПР характерны незрелость эмоционально-волевой сферы, негрубое недоразвитие речи (нарушения звукопроизношения, бедность и недостаточная дифференцированность словаря), недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухоречевой памяти, отставание в развитии всех форм мышления, внимание характеризуется неустойчивостью, сниженной концентрацией, повышенной отвлекаемостью [2]. Также отмечается недостаточная выраженность познавательных интересов в сочетании с незрелостью высших психических функций (нарушения памяти, функциональная недостаточность зрительного и слухового восприятия, плохая координация движений); гораздо дольше (часто на протяжении всех лет обучения в начальной школе) остается ведущей игровой мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы [6].

Применение настольных игр в сочетании с упражнениями направленной нейропсихологической коррекции стало основой для разработки программы нейропсихологической коррекции с применением настольных игр для младших школьников с ЗПР.

Мы предполагаем, что показатели познавательного развития (реципрокная координация, кинетический праксис, графомоторный навык, зрительный предметный и оптико-пространственный виды гнозиса, зрительная и слухоречевая память, концентрация внимания, фонематическое восприятие, навыки звукового анализа и синтеза слова, мышление) будут улучшены у детей младшего школьного возраста с ЗПР в результате апробации программы нейропсихологической коррекции познавательной сферы с применением настольных игр.

Психодиагностический комплекс включает следующую батарею проб: Проба на реципрокную координацию рук (Н.И. Озерецкий, 1930); Проба на динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь» (Н.И. Озерецкий, 1930); Графическая проба «Забор» (А.В. Семенович, 2002); «Узнавание предметов с недостающими признаками» (М.М. Семаго, 2005); Методика «10 картинок» (Т.Д. Марцинковская, 1997); Тест Пьерона-Рузера;

Методика диагностики устной речи младших школьников (Т.А. Фотекова, 2000) с использованием речевых проб (Р.И. Лалаева, 1998; Е.В. Мальцева, 1991); «Понимание серий сюжетных картин» (А.Н. Бернштейн, 1911); «Способность понимать и воспроизводить содержание» (С.Д. Забрамная, 1998); «Комплексная фигура Тейлора» (1941).

В исследовании приняли участие 30 детей младшего школьного возраста с ЗПР, обучающихся по варианту 7.2 адаптированной основной образовательной программы начального общего образования в ГКОУ «Тверская школа-интернат №2» (г. Тверь). Участниками экспериментальной группы, прошедшими разработанную программу, стали 15 детей (7 девочек, 8 мальчиков) в возрасте 8–9 лет. Участники контрольной группы, не прошедшие программу познавательного развития, стали 15 детей (5 девочек, 10 мальчиков) в возрасте 8–9 лет.

Разработанная программа включала 15 занятий, предназначенных для детей с ЗПР младшего школьного возраста. Каждое занятие длилось 40–50 минут, разработанный курс рассчитан на проведение занятий в течение 5 недель (3 раза в неделю). Групповой формат предполагает мини-группы – 3-4 ребенка.

Целью нейропсихологической коррекционной программы, разработанной с применением настольных игр, является развитие познавательных функций детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Для достижения поставленной цели был установлен ряд задач: развитие когнитивных функций; обеспечение и регуляция общего энергетического активационного фона; стабилизация межполушарного взаимодействия; обеспечение регуляции, программирования и контроля психической деятельности.

В программу включены сенсомоторные игры и упражнения, направленные на коррекцию нарушений в развитии I блока мозга (дыхательные, релаксация, активация межполушарных связей; Н.А. Фомина, Н.Н. Сентябрев, В.П. Анцыперов, С.Ю. Максимова); когнитивные нейропсихологические игры и упражнения; артикуляционные игры и упражнения; настольные игры. Перечень настольных игр: авторские игры «Логика» и «Смешарики», а также «Танграм», «МЕМО», «Посмотри и запомни», направленные на развитие зрительной памяти, внимания и мышления, гнозиса разных модальностей и праксиса.

Предварительный сравнительный Анализ показателей познавательного развития младших школьников с ЗПР обеих групп, проведенный с помощью критерия U-Манна-Уитни, показал отсутствие достоверных различий, следовательно, участники экспериментальной и контрольной групп гомогенны по исследуемым параметрам.

Приведем средние значения показателей развития познавательной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР до апробации

разработанной программы нейропсихологической коррекции с применением настольных игр.

1. Межполушарное взаимодействие – средний уровень развития (показатель реципрокной координации – 0,9 балла).

2. Блок приема, переработки и хранения информации: зрительный предметный гнозис – 6,3 балла (средний уровень); зрительная память – 7,1 балла (средний уровень); фонематическое восприятие – 11,9 балла (средний уровень); навыки звукового анализа и синтеза – 13,3 балла (средний уровень); слухоречевая память – 1,3 балла (средний уровень); оптико-пространственный гнозис – 8,6 балла (средний уровень).

3. Блок регуляции и контроля: кинетический праксис – 1,3 балла (средний уровень); серийная организация движений – 2,4 балла (средний уровень); графомоторный навык – 1,5 балла (средний уровень); мышление (Понимание серий сюжетных картин) – 3,1 балла (средний уровень).

4. Энергетический блок: концентрация внимания – 4,1 балла (низкий уровень).

Произведена оценка динамики показателей когнитивных функций у младших школьников с ЗПР после апробации программы нейропсихологической коррекции познавательного развития с применением настольных игр с помощью Т-критерия Вилкоксона. Установлены достоверные сдвиги по показателям: «реципрокная координация» ($z=0,014$), «кинетический праксис» ($z=0,019$), «концентрация внимания» ($z=0,020$), «зрительный предметный гнозис» ($z=0,004$), «оптико-пространственный гнозис» ($z=0,046$), «фонематическое восприятие» ($z=0,001$), «навыки звукового анализа и синтеза слова» ($z=0,001$) при $p<0,05$.

Представлены средние значения показателей развития познавательной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР после апробации разработанной программы нейропсихологической коррекции с применением настольных игр:

1. Межполушарное взаимодействие – уровень выше среднего развития (показатель реципрокной координации – 0,7 балла).

2. Блок приема, переработки и хранения информации: зрительный предметный гнозис – 9,1 балла (уровень выше среднего); зрительная память – 7,9 балла (уровень выше среднего); фонематическое восприятие – 15,8 балла (уровень выше среднего); навыки звукового анализа и синтеза – 17,4 балла (высокий уровень); слухоречевая память – 1 балл (средний уровень); оптико-пространственный гнозис – 10,3 балла (средний уровень).

3. Блок регуляции и контроля: кинетический праксис – 0,9 балла (средний уровень); серийная организация движений – 2,3 балла (средний уровень); графомоторный навык – 1,3 балла (средний уровень); мышление (Понимание серий сюжетных картин) – 3,5 балла (средний уровень).

4. Энергетический блок: концентрация внимания – 3,7 балла (низкий).

У младших школьников с ЗПР экспериментальной группы улучшилась координация движений, переключение с одного движения на другое ускорилось, количество пространственных ошибок сократилось, асимметрия стала менее выраженной. Младшим школьникам с ЗПР стало доступно узнавание визуального объекта при восприятии его отдельных частей. Дети более продуктивно ориентируются относительно правой и левой руки, увеличилась скорость ориентации в пространстве и на листе бумаги. Также исследуемые стали лучше дифференцировать звуки на слух, различать фонемы в слове и сопоставлять их с буквенными образами, подбирать слово с определённым количеством слогов или с определённым звуком, более чётко произносить звуки, что впоследствии улучшает усвоение письма, чтения, способствует уменьшению сложностей в формировании словаря. Относительно первичного исследования, концентрация внимания незначительно улучшилась, понизилась отвлекаемость, повысилась устойчивость, однако она осталась на низком уровне развития, что свойственно детям с ЗПР и, что непосредственно негативно влияет на развитие всех остальных когнитивных функций.

Произведена оценка динамики показателей когнитивных функций у детей с ЗПР, не прошедших программу нейропсихологической коррекции познавательного развития с применением настольных игр с помощью Т-критерию Вилкоксона. Анализ диагностики не установил достоверные сдвиги по показателям в сравнении с первичными.

Также был произведён сравнительный анализ показателей познавательного развития младших школьников с ЗПР из экспериментальной и контрольной групп при повторном исследовании. По t-критерию Стьюдента для двух независимых выборок установлены достоверные различия по показателям функций «зрительный предметный гнозис» ($t=0,042$), «фонематическое восприятие» ($t=0,040$). Не установлено достоверных различий по признакам «графомоторный навык» ($t=0,855$), «зрительная память» ($t=0,332$), «оптико-пространственный гнозис» ($t=0,381$), при $p<0,05$. По критерию Манна-Уитни для двух независимых выборок установлены достоверные различия между группами при повторном исследовании по показателем «навыки звукового анализа и синтеза слова» ($U=0,009$), не установлено достоверных различий между группами по признакам «реципрокная координация» ($U=0,813$), «серийная организация движений» ($U=0,408$), «мышление» ($U=0,109$), «слухоречевая память» ($U=0,248$), «концентрация внимания» ($U=0,589$), «кинетический праксис» ($U=0,694$) при $p<0,05$.

Таким образом, применение настольных игр для нейропсихологической коррекции когнитивных функций детей с ЗПР позволяет специалисту расширить арсенал применяемых методик, разнообразить занятия, повысить мотивацию детей к занятиям,

преподносить материал для изучения в доступном детям с ЗПР формате. Настольные игры реализуют естественную потребность ребенка в самой игровой деятельности, побуждают его к переходу к следующему виду деятельности – обучению, способствуют развитию когнитивных функций, коммуникативных навыков, повышают произвольную регуляцию поведения, расширяют возможности в сфере программирования и контроля своей деятельности.

Настольные игры структурированы, являются более усваиваемыми для детей с ЗПР за счёт использования в них наглядно-образного материала и самого процесса игровой деятельности. Игровой процесс позволяет с учетом возрастных особенностей и уровня развития ребенка преподнести информацию в доступном формате, задействовать и способствовать развитию определённых психических функций (память, внимание, мышление, речь, гнозис), повышать произвольную регуляцию поведения и расширять возможности в сфере программирования и контроля своей деятельности, и делать это в позитивном эмоциональном ключе, сохраняя мотивацию ребенка.

Список литературы

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у дошкольников. М.: Теревинф, 2023. 48 с.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М.: НИЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
4. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 272 с.
5. Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции. М.: «Интермедиадор», 2018. 96 с.
6. Елисеева Ю.Н. Особенности социализации детей школьного возраста с ОВЗ // Молодой ученый. 2016. № 3 (107). С. 959–964.
7. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / под ред. Ж.М. Глозман. М.: Педагогика, 2006. С. 96.
8. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.: В. Секачев, 2014. 132 с.
9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. вузов / М.: Академия, 2006. 380 с.
10. Праведникова И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения. М.: АЙРИС-Пресс, 2018. 112 с.
11. Семаго Н.Я., М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.
12. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. М.: Генезис, 2005. 476 с.
13. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие. М.: МОДЕК. 2001. 323 с.

14. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования. 2-е изд. М.: «Издание книг ком». 2021. 120 с.
15. Bartolucci M., Mattioli F., Batini F. Do Board Games Make People Smarter?: Two Initial Exploratory Studies // IJSG. 2019. № 9. P. 1–14.
16. Menon D., Romero M., Viéville T. Computational thinking development and assessment through tabletop escape games // IJSG. 2019. № 6. P. 3–18.
17. Sousa M. Back in the Game / M. Sousa, E. Bernardo; Eds. Zagalo N., Veloso A.I., Costa L., Mealha Ó. // In Proceedings of the 11th International Conference Videogame Sciences and Arts, Aveiro, Portugal, 2019. P. 72–85.

Об авторах:

ГУДИМЕНКО Юлия Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Gudimenko.YY@tversu.ru

ПЛАХОТНИЧЕНКО Марина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Plakhotnichenko.MM@tversu.ru

КАПУСТЯН Мария Игоревна – педагог-психолог, ГКОУ «Тверская школа-интернат №2» (170028, г. Тверь, ул. Орджоникидзе, 49д.), e-mail: starishmaria@gmail.com

Neuropsychological correction of cognitive development of primary school children with mental restrictions using board games

Yu.Yu. Gudimenko¹, M.M. Plakhotnichenko¹, M.I. Kapustyan²

¹Tver State University, Tver

²Tver Boarding School №2, Tver

This article presents a neuropsychological approach to cognitive development interventions in primary school children with mental retardation using board games. It offers a neuropsychological analysis of the purpose of board games and a rationale for their use as tools for neuropsychological intervention. It also describes the results of a study of cognitive development and its dynamics in primary school children with mental retardation, based on the testing of a comprehensive neuropsychological cognitive intervention program using board games.

Keywords: *neuropsychological correction, board games, primary school students with mental retardation.*

Принято в редакцию: 26.09.2025 г.

Подписано в печать: 24.10.2025 г.

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378.126:004

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.4.122

**Педагогические аспекты формирования
профессиональной мотивации преподавателей вуза**

Е.В. Астапенко, Н.В. Бойцова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье обобщены основные педагогические аспекты, теории и технологии, которые способствуют формированию высокой профессиональной мотивации преподавателя вуза в современных условиях. Цифровая трансформация высшего образования характеризуется не только как внедрение новых технологий, но и как причина, условие и следствие повышения профессиональной мотивации преподавателей высших учебных заведений, а также выступает причиной демотивации профессиональной деятельности преподавателей вуза.

***Ключевые слова:** цифровая трансформация, профессиональная мотивация, переосмысление, формирование и поддержка профессиональной мотивации, профессиональное выгорание, внутренние мотивы, самооэффективность, самореализация.*

Введение. Цифровая трансформация высшего образования является глубоким, всепроникающим процессом, который затрагивает все аспекты деятельности университетов. Этот процесс требует постоянной эволюции подходов, теорий и технологий во всей образовательной системе, и ставит перед ней новые вызовы и открывает новые возможности. В центре этих трансформаций находится фигура преподавателя, чья роль, компетенции и условия труда претерпевают значительные изменения. Неслучайно в академической среде нарастает озабоченность по поводу уровня профессиональной мотивации преподавательского состава.

Недостаток мотивации среди преподавателей высшей школы может серьезно сказываться на качестве и эффективности образовательных систем в целом. Более того, высокий уровень профессионального выгорания и значительный отток кадров из преподавательской деятельности являются тревожными сигналами, указывающими на существующие проблемы в этой сфере. Эти явления не только приводят к потере ценных специалистов, но и негативно влияют на учебный процесс и мотивацию студентов. В таких условиях вопросы формирования мотивации преподавателей приобретают особую актуальность и практическую значимость. Проблема мотивации и

профессиональной мотивации преподавателей давно находится в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных ученых, поскольку является важной личностной (по мнению некоторых исследователей – профессиональной или профессионально важной) характеристикой педагогов и влияет на эффективность преподавания и взаимодействия со студентами, особенно сегодня, в условиях цифровой трансформации образования. Демотивированный преподаватель склонен использовать устаревшие, рутинные методы преподавания, избегает инноваций и не способен вдохновить студентов.

В нашем исследовании под педагогическими аспектами мы будем понимать совокупность целенаправленных действий, условий, методов и принципов, которые реализуются в рамках образовательного процесса (в системе вуза или повышения квалификации) и организационной культуры образовательного учреждения для стимулирования и поддержания внутренних и внешних мотивов преподавателя к профессиональному росту, творчеству и эффективной деятельности.

Методы. Основные методы исследования – систематический анализ научной литературы по проблеме; сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта по формированию и поддержке мотивации преподавателей. Системный подход к анализу проблемы профессиональной мотивации преподавателей вуза с учетом различных взаимосвязей и компонентов позволяет уточнить ключевые аспекты исследуемой проблемы и привести к более точному пониманию темы исследования.

Результаты. В ходе исследования выявлены важные педагогические и психологические аспекты, влияющие на формирование и поддержку профессиональной мотивации преподавателей вуза, которые можно разделить на несколько ключевых направлений: *содержательный аспект* профессиональной деятельности преподавателя; *процессуальный аспект*, когда профессиональная мотивация преподавателя формируется и растет в процессе работы; *лично-развивающий аспект*, характеризующийся непрерывным саморазвитием и самосовершенствованием. Важным педагогическим аспектом формирования мотивации является *организационный* и *управленческий аспект*. У преподавателя будет расти профессиональная мотивация при создании благоприятной среды, если в вузе реализуются справедливая система оценивания и оплаты труда; демократический стиль управления, когда педагоги участвуют в принятии важных решений; благоприятный психологический климат в коллективе; современное материально-техническое обеспечение.

Структура мотивации преподавателя вуза сочетает в себе в обобщенном виде внутренние и внешние мотивы. И.В. Никулина более подробно различает четыре группы мотивов: «познавательные, профессиональные, социально-нравственные и утилитарные» [6, с. 305].

Немаловажным педагогическим аспектом формирования мотивации преподавателей выступает сама цифровая трансформация образования, которая рассматривается как педагогический вызов. Теория самоэффективности Альберта Бандура дает возможность оценить, что чувствуют преподаватели в процессе внедрения новых цифровых технологий в свою профессиональную деятельность.

Логичным продолжением выявления педагогических аспектов, положительно влияющих на мотивацию профессиональной деятельности преподавателей вуза, будет аспект, связанный с практико-ориентированными технологиями. Актуальный сегодня психолого-педагогический аспект формирования мотивации преподавателей вуза – развитие мягких навыков. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана объясняет важность поддержки автономии и компетентности для предотвращения выгорания.

Особо выделяется педагогический аспект мотивации, связанный с отечественным контекстом. В отечественной высшей школе существует фундаментальное противоречие между творческо-содержательной природой педагогического труда, основанной на внутренней мотивации и призвании, и нарастающей бюрократизацией процесса, которая трансформирует интеллектуальную деятельность в механическое выполнение формальных процедур. Как результат, система высшего образования оказывается в ловушке собственных инструментов: бюрократические механизмы, призванные обеспечивать качество, на деле становятся главным препятствием для его достижения, демотивируя тех, кто это качество и создаёт – преподавателей.

Обсуждение. Поддержка и развитие профессиональной мотивации преподавателей является актуальной задачей для систем высшего образования во всем мире. Накоплен определенный опыт, как на международном уровне, так и в России, который требует анализа и осмысления, особенно в контексте продолжающейся цифровой трансформации.

Международные исследования подтверждают важность целого ряда факторов для поддержания высокой мотивации и производительности академического персонала. Удовлетворенность работой, адекватный уровень заработной платы, система вознаграждений и возможности для карьерного продвижения признаются значимыми детерминантами [9]. При этом мотивация часто выступает в роли медиатора между этими факторами и конечной производительностью труда преподавателя. Образовательные учреждения, стремящиеся привлекать и удерживать высококвалифицированных специалистов, должны уделять внимание удовлетворению их потребностей в профессиональной независимости, получении нового опыта и признании их заслуг [9]. Установлена также тесная положительная связь между общей удовлетворенностью работой и уровнем мотивации: рост одного

показателя, как правило, ведет к росту другого [10]. Для понимания профессиональной мотивации преподавателей используется ряд теоретических подходов, каждый из которых акцентирует внимание на различных ее аспектах. Сегодня востребован педагог, способный через педагогическое взаимодействие с обучающимися создавать условия личностного роста и развития, а это определяется уровнем развития профессиональной мотивации педагога. В этой связи остро встает вопрос о необходимости формирования и поддержки мотивации педагогов во эпоху цифровой трансформации в вузах. Возникает проблема компетентности как профессионально значимого личностного качества педагога. Цифровизация образования требует от преподавателей вуза новых компетенций, а развитие устойчивой мотивации педагога помогает создать благоприятные условия для перехода на новые образовательные технологии.

Проблема мотивации является одной из центральных для целого ряда наук о человеке, каждая из которых со своих позиций принимает участие в ее разрешении. Мотивация – это сложный психологический феномен, вызывающий множество споров в среде психологов, придерживающихся различных психологических концепций. Многочисленные теории мотивации стали появляться ещё в работах древних философов. В настоящее время таких теорий насчитывается уже не один десяток. Это можно объяснить тем, что взгляды на сущность и происхождение мотивации человека на протяжении всего времени исследования этой проблемы неоднократно менялись, но неизменно располагались между двумя философскими течениями: рационализмом и иррационализмом.

Для западной психологической науки характерно рассмотрение мотивации с биологизаторских позиций как внутренней, не зависимой от социальной среды, детерминанты поведения. В то время как отечественная наука рассматривает мотивацию с позиции социального подхода, утверждая ее общественно-историческую природу.

А.Б. Орлов, классифицируя зарубежные теории мотивации, делит исследования зарубежных специалистов на две группы, соответствующие двум теоретическим ориентациям – факторной и целостной. Основа факторного подхода – идея превращения объективных и субъективных условий в конечные причины, факторы поведения, в то время как целостная традиция делает основной акцент на единстве поведения и его условий, их взаимодействия и взаимной детерминации. Факторная ориентация представлена в исследованиях, проведенных в США в 30-40-е гг. XX в. С. Эскалоны, П. Сире и в более поздних экспериментах, организованных Д. Мак-Клеландом, Дж. Аткинсоном, Б. Вейнером. Особенностью этих исследований явилось то, что они были проведены в лабораторных условиях и относятся к разряду чисто эмпирических. Целостная же теория, наиболее известными

представителями которой являются Р. Вудвортс, Р. Уайт, Ж. Нюттен, основана главным образом на теоретической модели [7].

Авторы содержательных теорий мотивации (А. Маслоу, Д. Мак-Клеланд, Ф. Герцберг) приоритетным считают определение потребностей, побуждающих людей к действию, и выявление факторов, определяющих поведение людей. Основная идея процессуальных теорий, которые разрабатывали В. Врум, Д. Кун, Л. Портер, Э. Лоулер и др., заключается в том, что поведение личности определяется не только потребностями, но и особенностями восприятия человека, его ожиданиями, связанными с конкретной ситуацией.

Из существующих в настоящее время теорий интерес также представляет концепция, разработанная Карлом Роджерсом в рамках гуманистической психологии. К. Роджерс заключает, что основной мотив поведения человека заключается в стремлении к актуализации, то есть организму присуще стремление реализовать свои способности с целью сохранить жизнь и сделать человека более сильным, а его жизнь разносторонней и удовлетворяющей его. Все остальные, более частные мотивы, например, голод, жажда, мотив достижения, можно считать одним из видов мотива стремления к актуализации. Это относится не только к человеку, но и к растениям, и к животным. Актуализация, как считает К. Роджерс, – суть жизни, поэтому присуща всему живому. Несмотря на то, что актуализация у разных людей проходит по-своему, ей свойственна скорее подвижность, чем инертность, открытость, а не защитные реакции, а также независимость от внешнего влияния и опора на себя. В рамках теории К. Роджерса идеал самоактуализации человека состоит в такой актуализации своих возможностей и способностей, которая должна вести к развитию «полноценно функционирующего человека», знающего себя и свой внутренний опыт, но к этому можно только приближаться [7].

Рассмотрим и другие теории мотивации. Теория самодетерминации (Self-Determination Theory – SDT) Э. Деси и Р. Райана подчеркивает фундаментальную роль удовлетворения трех базовых психологических потребностей – в автономии, компетентности и связанности (принадлежности) – для развития внутренней мотивации и психологического благополучия. В контексте педагогической деятельности эта теория используется для изучения таких конструктов, как самоэффективность [12]. Различение автономной мотивации (основанной на внутреннем интересе и ценностях) и контролируемой мотивации (обусловленной внешним давлением или вознаграждением) является ключевым в SDT и имеет прямое отношение к риску профессионального выгорания [12]. Удовлетворение базовых психологических потребностей ведет к внутренней мотивации и благополучию. Эта теория объясняет важность предоставления преподавателям свободы в методах преподавания, возможностей для

профессионального развития и создания поддерживающей коллегальной среды для повышения их внутренней мотивации и снижения выгорания.

Социально-когнитивная теория (Social Cognitive Theory), разработанная Альбертом Бандурой, также вносит значительный вклад в понимание мотивации, особенно через концепцию самоэффективности. Эта теория подчеркивает взаимное влияние поведенческих, когнитивных и средовых факторов; она акцентирует внимание на важности веры преподавателя в свои силы и способности (самоэффективность) для успешной адаптации к новым требованиям, включая использование цифровых технологий, и для достижения высоких результатов в преподавании

Двухфакторная теория Ф. Герцберга (Herzberg's Two-Factor Theory) предлагает разделять факторы, влияющие на удовлетворенность работой, на две группы: гигиенические и мотивационные [5]. Гигиенические факторы (такие как заработная плата, условия труда, политика компании, отношения с руководством) сами по себе не вызывают удовлетворения, но их отсутствие или неадекватный уровень приводят к неудовлетворенности. Мотивационные факторы (достижения, признание, содержание самой работы, ответственность, возможности для роста и развития) непосредственно способствуют удовлетворенности работой и высокой мотивации.

Иерархия потребностей А. Маслоу (Maslow's Hierarchy of Needs) также находит применение при анализе мотивации преподавателей. Согласно этой теории, люди стремятся удовлетворить иерархически организованные потребности: от базовых физиологических и потребностей в безопасности до социальных потребностей, потребностей в уважении и самоактуализации. Если университет как работодатель способствует удовлетворению этих потребностей своих сотрудников, это положительно сказывается на их мотивации [5].

Факторы, влияющие на удовлетворенность работой, делятся на гигиенические (предотвращают неудовлетворенность) и мотиваторы (вызывают удовлетворенность). Анализ теорий и подходов позволяет дифференцировать подходы к мотивации: необходимо обеспечить достойные условия труда и оплату (гигиена), но для истинной мотивации важны признание, интересная работа, ответственность и возможности для карьерного роста.

Российские ученые часто группируют теории мотивации не по их историческому происхождению, а по основному механизму воздействия, что отражает практико-ориентированный, управленческий подход. Одна из ключевых классификаций предлагает выделить четыре основных способа управления профессиональной мотивацией:

Управление через активизацию профессионального интереса. Этот подход, основанный на теориях В. Врума, А.Г. Здравомыслова, В.А.

Ядова, предполагает, что мотивация возникает через интерес к содержанию труда. Практическое применение этого подхода заключается в создании для преподавателя «ситуации выбора», например, через внедрение практик проектного управления, где он может выбрать наиболее интересное для себя направление деятельности [2].

Управление через удовлетворенность деятельностью и ее результатами.

В рамках этого подхода, связанного с теориями Ф. Герцберга, К. Замфир и др., мотивация описывается через осознание удовлетворенности результатами своего труда. Деятельность должна приносить радость и удовольствие. Ключевым прикладным инструментом здесь является создание «ситуации успеха», которое может достигаться через командные методы работы, где совместное преодоление трудностей и достижение целей формирует устойчивую профессиональную мотивацию.

Управление через соотношение внутренних и внешних мотивов. Этот подход, опирающийся на теории Э. Торндайка и К. Левина, утверждает, что поведение человека определяется как привлекательными, так и непривлекательными последствиями. Управление мотивацией в данном случае состоит в «дозированном» и педагогически обоснованном воздействии на внутренние и внешние стимулы, включая похвалу, поощрение, а также своевременную и конструктивную обратную связь.

Управление через развитие учебно-профессиональных взаимодействий и межличностных отношений. Теории Е.П. Ильина и Э. Фромма подчеркивают, что важнейшим элементом мотивации является установление благоприятных взаимоотношений с коллегами и руководством. Благоприятный психологический климат и разделяемая корпоративная культура становятся мощными инструментами управления мотивацией [5].

Подход Л.М. Митиной рассматривает мотивацию педагогической деятельности как сложную, иерархически структурированную совокупность мотивов, где мотивация педагогической деятельности – это совокупность мотивов, имеющая свою особую иерархическую структуру. Такой подход позволяет анализировать сложную структуру мотивационной сферы преподавателя, выявлять доминирующие мотивы и их соотношение, что важно для разработки индивидуализированных подходов к стимулированию и поддержке.

Анализ различных подходов к проблеме профессиональной мотивации показывает, что в российском научном дискурсе управление мотивацией профессорско-преподавательского состава рассматривается не столько через призму экономических моделей, сколько как психолого-педагогическая задача. Акцент делается на управлении психологическим состоянием сотрудника – его интересом, удовлетворенностью,

ощущением принадлежности к коллективу. Эффективный руководитель в этой парадигме – это не просто администратор, а наставник и психолог, способный создавать такую рабочую среду, которая активизирует внутренние побудительные силы личности.

Значительное влияние на мотивацию преподавателей оказывает и стиль руководства в учебном заведении. Так, исследования, проведенные в Англии, показали, что трансформационный стиль лидерства, характеризующийся вдохновляющим видением, индивидуальным подходом и стимулированием интеллектуального развития подчиненных, положительно коррелирует с уровнем мотивации преподавателей. В то же время, транзакционный (основанный на обмене и контроле) и попустительский (*laissez-faire*) стили лидерства демонстрируют отрицательную корреляцию [11].

В современных условиях «становится востребованным переадресование с внешнего типа мотивации профессиональной деятельности педагогов на внутренний тип, ориентированный на саморазвитие и самосовершенствование педагога» [1, с. 594].

Многие подходы фокусируются на развитии внутренней мотивации преподавателей, уделяя особое внимание таким ее компонентам, как самоэффективность, интерес к работе и готовность прилагать усилия. Создание поддерживающей организационной среды, способствующей росту этих компонентов, рассматривается как ключевая задача. Важную роль играют программы повышения квалификации (*in-service training*), направленные на совершенствование педагогических практик. Однако для их эффективности необходимы регулярный мониторинг и оценка результативности.

В российском контексте проблема мотивации преподавателей высшей школы имеет свою специфику. Исследования показывают, что для большинства российских педагогов преподавательская деятельность сохраняет высокую субъективную значимость. Они продолжают испытывать интерес к своей работе, она приносит им удовлетворение и положительные эмоции, даже несмотря на такие негативные факторы, как перегруженность, усталость от непрекращающихся реформ и неудовлетворенность уровнем оплаты труда. Однако существует и ряд серьезных факторов, снижающих профессиональное благополучие и мотивацию российских преподавателей. К ним относятся, прежде всего, чрезмерная рутинная и часто форс-мажорная бюрократическая нагрузка, а также хроническая нехватка свободного времени [3].

Особенностью российского академического сообщества является также определенная атомизированность преподавателей: они часто действуют как изолированные субъекты, а консультации с коллегами, совместное обсуждение проблем и выработка общих образовательных целей не являются распространенной практикой. Нередко отсутствует значимая профессиональная группа внутри университета, которая бы

транслировала и поддерживала общие профессиональные нормы и ценности. Восприятие администрации вуза также накладывает свой отпечаток: она часто видится преподавателям преимущественно как контролирующий орган, требующий формальной дисциплины, но не предоставляющий ясных ценностных и содержательных ориентиров для профессиональной деятельности. В таких условиях отсутствие должной мотивации у преподавателей может становиться серьезным препятствием для внедрения различных инноваций, например, онлайн обучения и MOOC, LMS, искусственного интеллекта, геймификации, виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) и др.

Тем не менее, внутренние мотивы продолжают играть важную роль. Возможность самореализации через гармоничное сочетание педагогической и научно-исследовательской деятельности остается значимым фактором мотивации для многих российских ученых-педагогов. Показательно, что при наличии свободного времени большинство преподавателей предпочитают использовать его для профессионального самосовершенствования: чтения научной литературы, повышения квалификации, профессионального общения с коллегами, что свидетельствует о наличии внутренней потребности в развитии. Существует также запрос со стороны преподавателей на большую прозрачность образовательного процесса, содержательную связность образовательных целей и формирование ясных стандартов преподавания внутри университета.

Большинство преподавателей вуза – женщины, и это, в свою очередь, вносит свою особую атмосферу в процесс преподавания. Важно учитывать, как утверждает Е.А. Сергина, «организационные условия развития профессиональной мотивации у педагогов-женщин: учет уровня профессиональной самооценки и особенностей профессиональной мотивации педагогов-женщин; сочетание групповых и индивидуальных форм психологической поддержки педагогов, сочетание традиционных и нетрадиционных способов развития профессиональной мотивации» [8].

Наблюдаемый в российском контексте разрыв между высоким уровнем внутренней мотивации преподавателей к самой педагогической деятельности и их фрустрацией от неблагоприятных внешних условий (бюрократическое давление, административный контроль, профессиональная изоляция) создает уникальный вызов для разработки эффективных технологий поддержки мотивации. С одной стороны, российские преподаватели высоко ценят свою работу, она приносит им удовлетворение, и они сохраняют к ней живой интерес даже в сложных обстоятельствах, что свидетельствует о сильной внутренней мотивации. И здесь важно помнить о том, что «профессиональная мотивация возникает не из жесткой системы актуальных потребностей, а из того, что в данной ситуации становится интересным человеку» [4]. С другой

стороны, негативные внешние факторы, такие как чрезмерная бюрократическая нагрузка, административный контроль без четких содержательных ориентиров, а также, как верно замечает Е.С. Кочухова, «усиление административного контроля за различными аспектами работы преподавателя» [3], недостаток поддержки со стороны коллег и руководства, оказывают сильное демотивирующее воздействие. Упоминание «отсутствия мотивации преподавателей» как барьера для инноваций, на первый взгляд, может показаться противоречием. Однако, вероятнее всего, это относится не к отсутствию мотивации к преподаванию как таковому, а к демотивации участвовать в инициативах, спускаемых «сверху», особенно если они воспринимаются как дополнительная необоснованная нагрузка без ясной пользы, поддержки и учета мнения самих преподавателей. Следовательно, технологии поддержки мотивации в российских условиях должны быть направлены не столько на «создание» мотивации с нуля, сколько на устранение существующих барьеров, мешающих проявлению и развитию уже имеющейся внутренней мотивации, и на направление этой энергии в конструктивное русло, в том числе и в контексте цифровизации.

Из вышеизложенного следует, что в условиях цифровой трансформации поддержка профессиональной мотивации преподавателей требует комплексных и целенаправленных усилий. Ключевой задачей становится создание условий, способствующих формированию и поддержанию высокого уровня мотивации на протяжении длительного времени. Исследования подчеркивают важность коррекции мотивации, использования стратегий положительной переоценки, отказа от конфронтационных моделей поведения, обучения эффективным средствам общения для управления сложными ситуациями и предотвращения выгорания – все это относится к сфере «мягких» навыков. Простое обучение использованию цифровых инструментов (hard skills) без развития способности справляться со стрессом от постоянных изменений, эффективно взаимодействовать в новых форматах и сохранять позитивный настрой вряд ли приведет к устойчивому росту мотивации.

Заключение. Анализ профессиональной мотивации преподавателей вуза в контексте цифровизации образования позволяет сформулировать основные педагогические аспекты исследуемой проблемы:

1. Цифровая трансформация – это педагогический вызов. Цифровая трансформация фундаментально изменяет деятельность и роль преподавателя вуза. Сегодня он и организатор образовательной среды, и наставник, и эксперт в области педагогического дизайна с использованием цифровых технологий, включая искусственный интеллект. Этот вызов требует от преподавателей развития новых

компетенций (цифровой грамотности, ИИ-компетенции, адаптивности, методологической гибкости) и готовности к непрерывному обучению. Данные изменения несут в себе как возможности для снижения рутинной нагрузки и высвобождения времени для творческой работы, так и вызовы, связанные с риском увеличения общей нагрузки. Интерес к использованию цифровых технологий в педагогической деятельности обусловлен возможностями более определенно предсказывать результаты профессиональной мотивации, управлять мотивацией, анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт, решать образовательные проблемы, обеспечивать благоприятные условия для развития личности, уменьшать эффект влияния неблагоприятных факторов, оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы.

2. Содержательный аспект. Мотивация преподавателя – это не второстепенный «кадровый» вопрос, а ключевой системный ресурс, определяющий конкурентоспособность и жизнеспособность всей образовательной системы. Снижение этого ресурса прямо ведет к эрозии качества обучения, падению научной продуктивности и, в итоге, к снижению вклада высшего образования в социально-экономическое развитие страны. Технологии поддержки мотивации в российских условиях должны быть направлены не столько на «создание» мотивации с нуля, сколько на устранение существующих барьеров, мешающих проявлению и развитию уже имеющейся внутренней мотивации, и на направление этой энергии в конструктивное русло, в том числе и в контексте цифровизации.

3. Психолого-педагогический аспект. Ведущие теории мотивации, такие как теория самодетерминации, двухфакторная теория Ф. Герцберга и концепция самоэффективности А. Бандура, предоставляют важные рамки для понимания этих процессов, подчеркивая значимость удовлетворения базовых психологических потребностей, баланса гигиенических факторов и мотиваторов, а также веры преподавателя в собственные силы. Мировой и отечественный опыт поддержки мотивации преподавателей свидетельствует о важности комплексного подхода. Успешные практики включают создание поддерживающей организационной культуры, справедливую систему вознаграждения, возможности для профессионального роста и признания, а также развитие лидерских качеств у руководителей.

4. Организационно-управленческий аспект. В российском контексте особо остро стоит проблема преодоления разрыва между высоким уровнем внутренней мотивации преподавателей к самой педагогической деятельности и фрустрацией от внешних условий, таких как бюрократия, административное давление и профессиональная изоляция. Мотивация выполняет медиаторную функцию, связывая внешние факторы, такие как стиль руководства и условия труда с

эффективностью преподавания. Исследования подтверждают прямую положительную связь между удовлетворенностью работой и уровнем мотивации. Повышение профессиональной мотивации российских преподавателей напрямую зависит от снижения административной и бюрократической нагрузки.

Список литературы

1. Жданова Н.Е. Особенности мотивации профессиональной деятельности педагогов // Московский экономический журнал. 2018. №4. С. 593–598.
2. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А., Рожин В.П. Человек и его работа (социологическое исследование) / Под ред. А.Г. Здравомыслова, В.П. Рожина, В.А. Ядова. М., «Мысль», 1967. 392 с.
3. Кочухова Е.С. Академическая профессия глазами преподавателей // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). 2020. № 2. С. 278–302. [Электронный ресурс]. URL: <https://vo.hse.ru/article/download/15843/15116> (дата обращения: 29.06.2025).
4. Лымарев В.Н., Уварина Н.В. Теории профессиональной мотивации и их прикладное значение в современной высшей школе // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. №3 (31). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-professionalnoy-motivatsii-i-ih-prikladnoe-znachenie-v-sovremennoy-vyshey-shkole> (дата обращения: 03.11.2025).
5. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход: монография / Ю.А. Токарева, Н.М. Глухенькая, А.Г. Токарев; Урал. федер. ун-т им. Б.Н. Ельцина, Шадр. гос. пед. ун-т. Шадринск: ШГПУ, 2021. 216 с.
6. Никулина И.В. Мотивация профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы // Вестник СамГУ. 2008. № 66. С. 303–311.
7. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психологических факультетов. М.: Издательская корпорация «Логос», 1995. 224 с.
8. Сергина Е.А. Организационные условия развития профессиональной мотивации педагогов-женщин // Московский педагогический журнал. 2024. №4. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-usloviya-razvitiya-professionalnoy-motivatsii-pedagogov-zhenschin> (дата обращения: 27.10.2025).
9. Almeida L.S., Moreira M.A., Caldeira S.N., Soares S.M., Hattum-Janssen, Visser-Wijnveen G. Teachers' motivation for teaching in higher education: Portuguese Validation of a Questionnaire. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://revistas.usp.br/paideia/article/view/198235/182331> (дата обращения: 15.05.2025).
10. Craido-Del Rey J., Portela-Pino I., Dominguez-Alonso J., Pino-Juste M., Assessment of teacher motivation, psychometric properties of the work task motivation scale for teachers (WTMST) in Spanish teachers // Facing New Challenges for Competences Acquisition in Higher Education. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/3/212> (дата обращения: 15.07.2025).

11. Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2). Pp. 201–227. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1080/09243450600565829> (дата обращения 19.10.2025).
12. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Psychological needs in motivation, Development, and Wellness*. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t=1> (дата обращения 12.10.2025).

Об авторах:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г.Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elenastap@gmail.com

БОЙЦОВА Надежда Вячеславовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков естественных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г.Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: boytsovanad@mail.ru

Pedagogical aspects of developing professional motivation in university teachers

E.V. Astapenko, N.V. Boytsova

Tver State University, Tver

The article summarizes the main pedagogical aspects, theories, and technologies that contribute to the formation of high professional motivation among university teachers in modern conditions. Digital transformation in higher education is characterized not only as the introduction of new technologies but also as a cause, condition, and consequence of enhancing the professional motivation of university teachers. However, it can sometimes also act as a cause of demotivation in their professional activities.

Keywords: *digital transformation, professional motivation, rethinking, formation and support of professional motivation, professional burnout, intrinsic motives, self-efficacy, self-realization.*

Принято в редакцию: 23.09.2025 г.

Подписано в печать: 30.10.2025 г.

Проектная культура начинающего художника как педагогический феномен: постановка проблемы

Е.Г. Милюгина¹, Е.А. Глазкова^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²МБУ ДО «Детская художественная школа имени В.А. Серова», г. Тверь

Проектная культура осмыслена в исследовании как доминанта общей культуры личности, определяющая ее состоятельность, саморазвитие и самореализацию. Определение проектной культуры сформулировано на основе комплекса стоящих перед ее носителем задач по личностному, профессиональному и социальному проектированию. Содержание проектной культуры обучающихся детской художественной школы определено с учетом многоуровневости решаемых ими проектных задач – от прикладных (предпрофессиональных) до личностно и социально значимых. Намечены направления педагогической деятельности по формированию проектной культуры обучающихся в единстве поставленных задач.

***Ключевые слова:** личность, проектная культура, личностное проектирование, профессиональное проектирование, социальное проектирование, дополнительное образование, художественное образование, индивидуальный образовательный маршрут, многоуровневая модель, интегративная образовательная среда.*

Актуальность темы исследования определяется потребностью современного общества в подготовке молодой смены, способной к непрерывному самообразованию и гибкому саморазвитию в условиях нелинейной социокультурной динамики XXI в. Гарантом такой способности выступает проектная культура личности. Еще недавно ее содержание ограничивали узкими рамками прикладных профессиональных компетенций (Н.А. Гордеева [2], Л.П. Ефимова [5], Д.М. Семенова [9], А.Д.М. Nawari [23], Z.C. Ozkan [26]), однако сегодня в ответ на вызовы времени она становится доминантой общей культуры человека, определяющей его личностную, профессиональную и социальную состоятельность и самореализацию (Т.А. Попова [7], Т.Л. Стенина [12], Х. Не [24], С. Maida [25]). В этой связи проектную культуру начинающих художников – обучающихся детской художественной школы необходимо осмыслить как фундаментальное интегративное личностное образование, позволяющее осознанно выбирать индивидуальный образовательный маршрут, жизненную позицию и профессиональную траекторию и успешно их воплощать, отвечая на вызовы времени творческой самореализацией в разных областях деятельности.

Задачи формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы отражены в Федеральных государственных требованиях к содержанию дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» (ФГТ [18]). Компетенции выпускника, формируемые обучающимися согласно ФГТ, в том числе создание художественного образа на основе решения технических и творческих задач, работа с подготовительными материалами – эскизами и набросками, грамотный подбор инструментов и техник и другие готовности, развиваемые на занятиях по рисунку, живописи и композиции [18], составляют методологическую основу проектной культуры и представляют собой ключевые стадии целостного проектного процесса. Отметим, что эти стадии прямо коррелируют с этапами реализации любого творческого проекта – от концептуализации идеи и поиска художественного решения (создание образа) через планирование и визуализацию художественного замысла (работа с подготовительными материалами) к выбору адекватных замыслу средств выражения (выбор материалов и техник) и практическому его исполнению (воплощение образа).

Таким образом, с методологической точки зрения ФГТ ориентируют педагогическое сообщество на обучение начинающих художников созданию микропроектов, последовательно и целенаправленно формирующих их способность к самостоятельному проведению художественного исследования, разработке творческого замысла и его воплощению в законченный продукт, что и составляет сущность проектной культуры в сфере искусства. И хотя термин *проектная культура* в ФГТ прямо не назван, заявленный комплекс теоретических знаний и практических умений, навыков и готовностей обучающихся *детской художественной школы* нацелен на формирование проектной культуры как системообразующего компонента предпрофессиональной подготовки. Реализация проектного подхода способствует не только развитию предметных компетенций и укреплению междисциплинарных связей, но и формированию способностей и готовностей обучающихся инициировать лично и социально значимые творческие проекты и успешно их реализовать.

Понимание практической значимости формирования проектной культуры для личностной и социальной самореализации обучающихся находит свое отражение в локальных нормативных актах образовательных организаций. Так, задача формирования проектной культуры в качестве одного из целевых ориентиров образовательного процесса сформулирована в Дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Изобразительное искусство» Детской художественной школы им. В.А. Серова г. Твери – базовой организации

исследования [3], что требует проведения соответствующих научных изысканий и разработки формирующих программ.

Степень научной разработанности темы исследования. Феномен проектной культуры личности является сегодня предметом активного междисциплинарного научного обсуждения, о чем свидетельствует большое количество работ и разнообразие предложенных исследователями подходов.

С точки зрения *личностно-деятельностного* подхода проектная культура трактуется как комплексное качество личности, интегрирующее ее знания, умения, мотивацию и ценностные ориентации. Выделяя в проектной культуре когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты, исследователи связывают ее формирование с прохождением обучающимся полного цикла проектирования (Т.Е. Белякова [1], Н.А. Гордеева [2], Н.В. Топилина [14]). При всех достоинствах этого подхода, в реальном образовательном процессе он часто редуцируется к практико-ориентированному обучению, где проектная деятельность выступает прежде всего инструментом формирования прикладных компетенций личности.

Работы, основанные на *средовом* и *контекстном* подходах к формированию проектной культуры личности, акцентируют потенциал конкретных образовательных институций. В этой связи исследователи рекомендуют формировать проектную культуру в условиях, максимально приближенных к профессиональной реальности, включая проектные лаборатории (Т.Е. Белякова [1]), либо раскрывать ее с акцентом на личностном развитии и сплочении коллектива в условиях дополнительного образования (Е.Ю. Еремеева [4]). Перечисленные ориентиры соответствуют профессиональным и социальным ценностям.

В русле *интегративно-художественного* подхода формирование проектной культуры связывается с созданием интегративной образовательной среды, способствующей творческому и духовно-нравственному развитию обучающихся (Л.П. Ефимова [5], Е.Э. Киркина [6], Ю.А. Фильчакова [19]), с приоритетом личностных ценностей.

В фокусе *технологического* подхода находится инструментальное оснащение процесса формирования проектной культуры. Исследования в этом ключе обосновывают продуктивность сочетания традиционных и цифровых методов (М.А. Трускова [16], О.А. Ческидова [20]) наряду с использованием специальных систем заданий и технологии социального проектирования (Т.Л. Стенина [11]).

Наиболее радикальный взгляд на рассматриваемую проблему открывается в системе координат *философско-культурологического* подхода. В его русле проектная культура понимается как сущностная характеристика современного мышления и типологическое свойство эпохи, требующие принципиально новой образовательной парадигмы (В.Ф. Сидоренко [10]).

Проведенный анализ исследований свидетельствует об отсутствии общеразделяемой, принятой научным сообществом единой концепции проектной культуры личности. Существующие исследования, при всех своих конкретных достоинствах, не предлагают интегративной трактовки данного феномена. Особенно заметен дефицит исследований, посвященных формированию проектной культуры в условиях детской художественной школы. Специфика художественной школы как пространства не только предпрофессиональной подготовки, но и ценностного самоопределения личности в искусстве и жизни, равно как и педагогические условия формирования проектной культуры начинающих художников остаются нераскрытыми, что определяет необходимость проведения целенаправленного исследования в этой области.

Проблема исследования связана с определением содержания проектной культуры личности и конкретизации этого содержания применительно к начинающим художникам – обучающимся детской художественной школы, что необходимо для дальнейшего выбора методологии и технологии работы и проектирования соответствующей формирующей программы.

Цель исследования – уточнить содержание и структуру понятия *проектная культура личности*, сформулировать дефиницию проектной культуры подростка и определить индикаторы ее сформированности применительно к обучающимся детской художественной школы.

Методология исследования опирается на системный подход и включает комплекс взаимосвязанных методов. Понятийно-терминологический метод применен для анализа содержательного наполнения понятия *проектная культура личности*. Дискурс-анализ позволил выявить и систематизировать ценностные ориентации, определяющие современное понимание проектной культуры и проектной деятельности. Структурный анализ использован для декомпозиции проектной культуры на составляющие компоненты и определения критериев их сформированности. Структурно-функциональный метод дал возможность установить системные взаимосвязи между элементами проектной культуры и описать механизмы их взаимодействия. Для определения перспектив исследования применен метод педагогического проектирования.

Результаты исследования. С целью определения содержания проектной культуры личности для дальнейшей разработки программы ее формирования в условиях детской художественной школы мы проанализировали определения, предложенные исследователями.

Исходной категорией для анализа выступает понятие *проектная культура личности*. В современной научной парадигме его интерпретируют как комплексное интегративное образование, объединяющее ценностные ориентации, систему знаний и практических умений, а также индивидуальные качества, обеспечивающие

способность к целенаправленной преобразовательной деятельности (Е.Э. Киркина [6], Т.Л. Стенина [11]). Центральным звеном проектной культуры выступает проектное мышление, трактуемое как способность к проблематизации и поиску решений, что позволяет личности реализовать творческий потенциал в условиях изменяющихся задач (Н.А. Гордеева [2]). Продуктивный ответ личности на социокультурные вызовы определяет коммуникативно-социальную направленность проектной культуры (Т.И. Рогова [8]). Поскольку проектная культура как системный феномен объединяет такие этапы исследовательской деятельности, как анализ реальности, концептуализация, практическая реализация и рефлексия, ее формирование требует понимания механизмов взаимосвязи замысла, деятельности и ее продукта. Взаимодействие этих элементов направлено на достижение личностно и социально значимого результата, который служит критерием сформированности проектной культуры и показателем конкурентоспособности личности.

Сказанное полностью применимо к проектной культуре обучающихся детской художественной школы как конкретному проявлению анализируемого феномена. Данная спецификация требует учета возрастных особенностей и формирующихся компетенций в аспекте их реализации через создание личностно значимых проектов на основе ценностного самоопределения (Е.Э. Киркина [6]). Специфика учебной проектной деятельности заключается в работе не только с предметным содержанием, но и с социальным контекстом, что расширяет спектр интегрируемых знаний и социально-коммуникативных средств.

Обобщив данные проанализированных исследований, мы сформулировали комплексное определение понятия *проектной культуры личности*. Мы понимаем этот феномен как фундаментальное интегративное личностное образование, представляющее собой систему ценностных ориентаций и способностей человека генерировать инновационные механизмы организации собственной деятельности с целью инициации, разработки и реализации проектов, направленных на преобразование действительности и решение личностно, профессионально и социально значимых проблем.

Проектную культуру подростка мы определяем как интегративное личностное образование, представляющее собой сложное динамическое (то есть становящееся в процессе развития субъекта) единство ценностных ориентаций и мотиваций к организации собственной деятельности по созданию и воплощению в жизнь личностно и социально значимых проектов. Выявленные нами характеристики проектной культуры личности позволяют специфицировать эти определения к условиям дополнительного художественного образования, где проектная деятельность приобретает особые черты.

Проектная культура начинающих художников (обучающихся детской художественной школы) – это интегративное личностное образование, представляющее собой динамическое (то есть становящееся в процессе развития субъекта) единство знаний, ценностных ориентаций, мотиваций и целенаправленно формируемых умений, навыков и способностей, обеспечивающих готовность субъекта к концептуализации лично и социально значимых проектных замыслов, их разработке и реализации с последующим процессом рефлексии полученных результатов за счет осознанной эмоциональной саморегуляции и волевого усилия.

Во всех случаях проектная культура выступает основой ценностного и профессионального самоопределения личности и развития ее социально значимых качеств.

Для разработки структуры проектной культуры личности мы проанализировали предложенные исследователями решения. Анализ существующих моделей позволяет выявить устойчивую тенденцию к структурированию проектной культуры через систему взаимосвязанных компонентов. Наиболее распространенной является пятикомпонентная модель, включающая когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный, эмоциональный и рефлексивный блоки (Е.Э. Киркина [6], Т.Л. Стенина [11]), которые описаны исследователями с разной степенью детализации. Когнитивный компонент понимается как система знаний о нормах и этапах проектирования (Е.Э. Киркина [6]), специфике проектной деятельности в конкретной области (Т.Е. Белякова [1]) и индивидуальных способах познавательного отношения к действительности (Н.А. Гордеева [2]). В мотивационно-ценностный компонент исследователи включают стремление к продуктивной социально ориентированной работе (Т.Е. Белякова [1]), систему мотивов и потребностей (Н.А. Гордеева [2]), а также ценностные ориентации, определяющие отношение к проектной деятельности (Т.Л. Стенина [11]). Проявления деятельностного компонента видят в умении выполнять полный цикл проектирования (Т.Е. Белякова [1]), владении технологиями и методами проектной работы (А.Л. Файзрахманова [17]), способности планировать, анализировать и осмысливать результаты (Т.В. Тарапата [13]). Эмоциональный компонент исследователи выделяют как самостоятельный элемент внутриличностного отношения к проектированию (Н.А. Гордеева [2]) и рекомендуют формировать через создание позитивной эмоциональной среды (А.Л. Файзрахманова [17]). Рефлексивный компонент рассматривается как способность к анализу и коррекции результатов деятельности (Н.В. Топилина [15]).

Таким образом, при всех терминологических разноречиях, структурные модели проектной культуры демонстрируют единство в понимании ее как системы, интегрирующей познавательные,

ценностные, эмоциональные и поведенческие (практические и рефлексивные) аспекты личности.

На этой основе мы разработали *структуру проектной культуры* начинающих художников – обучающихся детской художественной школы и определили индикаторы сформированности для каждого компонента. Предлагаемая нами модель построена на принципе многоуровневости: заданные индикаторы касаются прикладных (предпрофессиональных) / лично значимых / социально значимых задач и результатов проектной деятельности. Выделенные компоненты и их индикаторы системно представлены в табл. 1.

Таблица 1

Проектная культура личности начинающих художников:
структура и индикаторы сформированности

№	Компоненты	Индикаторы сформированности компонентов
1	Когнитивный	– знает этапы работы над прикладным / лично значимым / социально значимым проектом; – понимает сущность этапов и значение результатов
2	Эмоционально-волевой	– прикладывает волевые усилия для реализации прикладного / лично значимого / социально значимого проекта; – сохраняет активность и эмоциональную устойчивость на протяжении всего проектного цикла
3	Мотивационно-ценностный	– имеет мотивацию к организации собственной деятельности по созданию и воплощению в жизнь прикладного / лично значимого / социально значимого проекта; – обладает системой ценностных ориентаций
4	Поведенческий	– владеет проектным циклом и выбирает методы и технологии согласно контексту; – умеет планировать проектный цикл и управлять ресурсами проектной деятельности

Реализованный в модели многоуровневый синтез обеспечивает целостное понимание проектной культуры как динамического образования, развивающегося через единство сознания, практического действия и ценностного самоопределения личности в решении прикладных (предпрофессиональных) / лично значимых / социально значимых задач.

Выводы. Таким образом, проектная культура определяет состоятельность, саморазвитие и самореализацию ее носителя в условиях личностного, профессионального и социального проектирования. Эти же задачи на своем уровне самоопределения и социализации решают начинающие художники – обучающиеся детской художественной школы, работая над прикладными и лично и социально значимыми проектами. Эта преемственность составляет методологическую основу педагогической деятельности по формированию проектной культуры обучающихся данной категории.

Перспективы исследования мы видим в разработке программы формирования проектной культуры обучающихся детской художественной школы на основе системно-кластерного и интегративного подходов. Основу программы составляет многоуровневая модель (А.А. Богатырев, Е.Г. Милюгина [22]). Ее вертикальная ось связана с повышением уровня проектного мышления обучающихся через последовательное формирование его компонентов в постепенно усложняющихся проектах, горизонтальная – с системным расширением готовностей к решению прикладных (предпрофессиональных) / лично значимых / социально значимых задач. Совершенствование проектного мышления и расширение готовностей личности призвана обеспечить интегративная образовательная среда с применением технологии дополненной реальности [21]. Мы считаем, что такая программа, наряду с методической грамотностью и практическими навыками управления проектом, позволит развить ключевые личностные качества обучающихся. Ее целью является целостное развитие личности через овладение проектным циклом, укрепление эмоционально-волевой сферы и формирование осознанной мотивации к реализации социально значимых инициатив.

Список литературы

1. Белякова Т.Е. Формирование культуры проектной деятельности будущих дизайнеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2018. 29 с.
2. Гордеева Н.А. Формирование компетентности учащегося в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2005. 23 с.
3. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Изобразительное искусство» по рисунку, живописи, станковой композиции, истории искусства, графической композиции, компьютерной графике. Тверь: Художественная школа им. В.А. Серова, 2024. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/75lbgycd.pdf?preview=1> (дата обращения: 04.11.2025).
4. Еремеева Е.Ю. Педагогические возможности проектной деятельности подростков в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2009. 23 с.
5. Ефимова Л.П. Развитие готовности подростков к проектной деятельности средствами изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2016. 22 с.
6. Киркина Е.Э. Педагогические условия развития проектной культуры старшеклассников в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2011. 20 с.
7. Попова Т. А. Экзистенциальная направленность в проектной деятельности студентов и школьников // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2020. № XXV. С. 122–128.
8. Рогова Т.И. Проектная культура педагога в современной системе образования: методология осмысления и методика формирования //

- Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 марта 2018 г.). Чебоксары: Среда, 2018. С. 363–366.
9. Семенова Д.М. Управление проектами в системе государственного и муниципального управления: учеб. пособие. Пермь: Перм. нац. исслед. политехн. ун-т, 2021. 153 с.
 10. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дис. ... доктора иск.: 17.00.06. М., 1990. 32 с.
 11. Стенина Т.Л. Педагогическая проблема становления проектной культуры личности // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 183–189.
 12. Стенина Т.Л. Формирование проектной культуры личности: аксиологический аспект // Казанский педагогический журнал. 2010. № 5–6. С. 78–83.
 13. Тарапата В.В. Формирование проектной культуры школьников средствами образовательной робототехники: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2020. 24 с.
 14. Топилина Н.В. Проектная культура учителя как основа продуктивного внедрения образовательных инноваций // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2006. № 2. С. 143–147.
 15. Топилина Н.В. Становление проектной культуры педагога в практической деятельности в образовательном пространстве вуза // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2016. № 2. С. 144–150.
 16. Трускова М.А. Компьютерная графика как средство формирования проектной культуры // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 8–11.
 17. Файзрахманова А.Л. Проектная культура студентов в контексте художественного образования // Концепт. 2019. № 3. С. 22–33.
 18. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе / приказ Минкультуры РФ от 12.03.2012 № 156; зарег. в Минюсте РФ 22.03.2012 № 23578 // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhenii_federalnykh_gos_352749/ (дата обращения: 05.11.2025).
 19. Фильчакова Ю.А. Условия развития проектной культуры подростков на занятиях изобразительным искусством и дизайном в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2003. 20 с.
 20. Ческидова О.А. Формирование проектной культуры учащихся общеобразовательных школ на занятиях изобразительным искусством: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2008. 22 с.
 21. Bogatyrev A., Milyugina E., Ivanova A. An Integrative Model of the Art School Educational Environment with Augmented Reality Application // Skhvediani A., Kulachinskaya A., Mateeva Petrova M. (eds) Digital Transformation of Socio-Economic and Technical Systems: Theory and Practice. Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 1309. Cham: Springer, 2025. P. 145–164. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85608-2_11
 22. Bogatyrev A.A., Milyugina E.G. Digital Local History and Lore Exploration: Strategies and Tools of Educator's Vocational Competency Development // Dvořáková Z., Kulachinskaya A. (eds) Digital Transformation: What is the

- Impact on Workers Today? Lecture Notes in Networks and Systems. V. 827. Cham: Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47694-5_5
23. Hawari A.D.M. Project Based Learning Pedagogical Design in STEAM Art Education // Asian Journal of University Education. 2020. № 16(3) P. 102. DOI:10.24191/ajue.v16i3.11072
24. He Xuehong. Project-Based Language and Culture Immersion in Response to Learner Individuality // Cultures and Languages Across the Curriculum in Higher Education / eds. India C. Plough, Weloré Tamboura. New York, NY: Routledge, 2022. P. 145–159. <https://doi.org/10.4324/9781003217190>
25. Maida C. Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century // Policy Futures in Education. 2011. № 9(6). P.759. DOI:10.2304/pfie.2011.9.6.759
26. Ozkan Z.C. The Effect of Project-Based Learning in Visual Arts Lesson on Lesson Outcomes and Attitudes // International Journal on Social and Education Sciences. 2023. № 5(2). P. 367–380. DOI:10.46328/ijonses.565

Об авторах:

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

ГЛАЗКОВА Екатерина Александровна – 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: glazkovaekaterina2002@mail.ru

The beginning artist' project-based culture as a pedagogical phenomenon: problem statement

E.G. Milyugina¹, E.A. Glazkova^{1,2}

¹Tver State University, Tver

²Children's Art School named after V.A. Serov, Tver

Project-based personal culture is conceptualized in this study as a dominant feature of a person's overall culture, determining their self-fulfillment, self-development and self-realization. The authors formulated a definition of project-based learning based on a set of personal, professional and social design challenges it addresses. They defined the content of project-based learning for aspiring artists – students of a children's art school – taking into account the multifaceted nature of the project-based challenges they address: applied, personally significant, and socially significant. They outlined areas for pedagogical efforts to foster project-based learning in this category of students, integrating these challenges.

Keywords: *personality, project-based culture, personal design, professional design, social design, additional education, art education, individual educational route, multi-level model, integrative educational environment.*

Профессиональная подготовка специалистов в области социальной работы в Тверском государственном университете: история и современность

М.В. Мороз

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлена история становления и развития профессиональной подготовки кадров для сферы социальной работы в Тверском государственном университете. На основании анализа документов вуза и содержания основных образовательных профессиональных программ по социальной работе, реализуемых в университете в разные периоды, от начала подготовки до настоящего времени, выделены организационные и содержательные этапы, обозначены перспективы дальнейшего развития.

***Ключевые слова:** Тверской государственный университет, история образования, история подготовки кадров для сферы социальной работы, профессиональная подготовка, специалист по социальной работе, бакалавр социальной работы, магистр социальной работы, основная профессиональная образовательная программа по социальной работе, теория и практика социальной работы, клиническая социальная работа.*

В 2025 году исполняется 30 лет с момента начала профессиональной подготовки в Тверском государственном университете кадров для сферы социальной работы. Рассматривая историю становления и развития подготовки специалистов, можно однозначно сказать, что это является одним из примеров гибкости и оперативности университета в ответ и на социальные вызовы, и на запрос рынка труда.

Генезис подготовки кадров в России был обусловлен кардинальными трансформациями политического и экономического устройства страны в конце 1980-х – начале 1990-х гг. На фоне обозначенных трансформаций социальными вызовами стали: ярко выраженная социальная дифференциация и экономическое неравенство среди населения, безработица, снижение уровня и качества жизни, неблагополучие семьи и др. Значительная часть населения столкнулась с принципиально новыми социальными проблемами и трудными жизненными ситуациями различного генеза, достаточно сложно осознаваемыми, принимаемыми и переживаемыми людьми.

Несомненно, в стране функционировали государственные социальные учреждения, ключевыми функциями которых были социальное и пенсионное обеспечение населения. Между тем, обозначенные вызовы детерминировали необходимость переосмысления

парадигмы социального обеспечения и требовали от социальных учреждений предоставления услуг другого формата. В этой связи требовал решения вопрос отсутствия компетентных кадров, готовых к работе с различными категориями семьи, к работе с различными категориями детей с учетом мировых стандартов социальной работы.

Следствием признания государством данной проблематики стало решение о внесении в квалификационный справочник профессий таких специальностей, как: «социальный работник», «социальный педагог» и «специалист по социальной работе» (Постановление Госкомтруда от 23.04.1991 г. № 92) [6]. Далее, в мае 1991 г. Госкомитет РСФСР по делам науки и высшей школы принял решение коллегии «Об организации подготовки кадров специалистов по социальной работе в вузах РСФСР» [5]. Кроме того, Главному управлению высшего образования и учебно-методическим объединениям вузов было предписано рассмотреть вопрос о введении в соответствующие педагогические, юридические, медицинские и другие специальности специализаций, предусматривающих подготовку социальных работников различного профиля.

Таким образом, в 1991 г. более чем в тридцати вузах страны состоялся первый набор по новой специальности «Социальная работа» [4]. Тверской государственный университет в том числе оперативно отреагировал и в 1991 г. был открыт специальный факультет по переподготовке кадров по новым перспективным направлениям науки, техники и технологии, где началась переподготовка кадров, в том числе и по социальной работе.

В 1993–1994 учебном году в университете была проделана серьезная подготовительная работа, включающая разработку пакета документов по открытию на отделении психологии новой специальности «Социальная работа». В январе 1995 г. администрацией вуза был рассмотрен вопрос об открытии в Тверском государственном университете ряда специальностей, в число которых вошла и «Социальная работа». Приказом Госкомвуза России (№ 700 от 16.05.1995 г.) университету была выдана лицензия на право ведения образовательной деятельности по специальности 022100 Социальная работа (срок обучения 5 лет), а также контрольные цифры приема (20 мест за счет бюджета РФ на дневное обучение). Таким образом, уже с 1 сентября 1995 г., 20 абитуриентов были зачислены в Тверской государственный университет на отделение психологии, по специальности «Социальная работа».

В соответствии с утвержденным (1995 г.) учебным планом была предусмотрена подготовка по двум специализациям: «Организация социальной защиты населения» и «Психолог социальной службы». Выбор в пользу первой специализации был детерминирован, во-первых, включенностью в процесс подготовки к открытию и набору на новую специальность сотрудников департамента социальной защиты населения Тверской области, во-вторых, принятием в 1995 году целого ряда

федеральных законов, регламентирующих новые требования к содержанию практики социальной работы. Анализ содержания учебного плана свидетельствует о том, что основное внимание в подготовке специалистов уделялось изучению нормативно-правовых основ социальной защиты населения в России, организации системы социальной защиты населения в целом и региона в частности, а также изучение деятельности учреждений системы социальной защиты и социального обслуживания с точки зрения организации, управления и администрирования. По сути, осуществлялась подготовка управленческих кадров, ключевыми задачами которых должны были стать координация и управление деятельностью по оказанию социальной помощи и социального обслуживания населения на местах.

В 1996 г. в результате преобразования отделения психологии, в структуре университета начинает работать отделение «Психология и социальная работа» (приказ № 225 от 30.05.1996 г.), а в 1998г. отделение психологии и социальной работы было упразднено, и в структуре университета был создан факультет психологии и социальной работы (Приказ № 212-О от 14.05.1998 г.). В состав нового факультета вошли кафедры: педагогики и научных основ управления школой (педагогики и НОУШ), ЮНЕСКО («психолого-педагогическая и социальная поддержка детей и молодежи группы риска»), общей психологии, социальной психологии и филиал кафедры общей психологии при Тверской медицинской академии.

Подготовка студентов по специальности «Социальная работа» осуществлялась на кафедре общей психологии. Заведующим кафедрой в этот период был доктор психологических наук, профессор А.Ф. Шикун. В 1998 г. профессорско-преподавательским составом факультета была разработана «Концепция подготовки специалистов для социальной сферы в Тверском государственном университете», на основании которой факультет обратился к руководству вуза с инициативой открытия кафедры «Социальная работа». В представленной концепции открытие кафедры обосновывалось, во-первых, высокой потребностью региона в таких специалистах социальной сферы, как: социальный педагог, геронтолог, педагог-девиантолог, а во-вторых, необходимостью создания условий для повышения качества подготовки специалистов социальной сферы. Концепция вносила изменения в приоритеты подготовки специалистов с точки зрения содержания образовательной программы и смещала фокус внимания с организации и управления в системе социальной защиты на социально-педагогическую деятельность и социальную работу с девиантными детьми и подростками. Планировалось, что к представленным в учебном плане специализациям «Организатор социальной защиты населения» и «Психолог социальной службы», будут добавлены такие, как «Социальный педагог-девиантолог», «Социальный педагог-психолог», «Социальный

геронтолог». Кроме того, в соответствии с концепцией предлагалось внедрять с первого курса сквозную практику, как наиболее эффективный вид практики, предполагающий постоянную активную деятельность студентов в учреждениях системы социальной защиты населения. Однако, решение вопроса было приостановлено, и кафедра «Социальная работа» так и не появилась в структуре факультета в указанный период.

В 2000 г. состоялся первый выпуск по специальности и 19 человек из 20 (прием) успешно завершили обучение, получив диплом о высшем образовании с присвоением квалификации «Специалист по социальной работе». Период с 1991 по 2000 гг., можно считать периодом зарождения и становления профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы в Тверском государственном университете, зарождения и становления теоретико-методологических основ отечественной социальной работы как науки, формирующейся на стыке психологии, социологии, педагогики, медицины и права. С точки зрения содержания образования акцент был сделан на вопросы администрирования и управления в социальной работе, т.е. осуществлялась подготовка управленческих кадров.

Переход от одного этапа развития к другому очень часто чередуется с кризисом. Следует отметить, что в Тверском государственном университете обозначилась негативная тенденция невостребованности специальности среди абитуриентов вуза и прием по специальности «Социальная работа» в 2000–2001гг. был приостановлен.

Отправной точкой второго этапа в подготовке специалистов по социальной работе можно считать согласие кафедры педагогики и научных основ управления школой стать выпускающей по данной специальности. Более того, кафедра педагогики и НОУШ была переименована в кафедру педагогики и социальной работы (Приказ № 779-О от 06.11.2002), «что означало по существу новую стратегию ее дальнейшего развития» [3]. В этот период на факультете по специальности «Социальная работа» обучались только студенты 4 и 5 курсов.

Несомненно, заслугой кафедры стало не только возобновление приема, но и в первую очередь, научное и методологическое осмысление как самого феномена социальной работы, так и компетентностного подхода к подготовке будущих специалистов, в соответствии с целями и задачами развития системы образования в целом. Следует отметить, что и в социальной сфере в целом, и в системе социальной защиты населения, в частности, на данном этапе произошли существенные изменения. По сути, был осуществлен выход за рамки парадигмы социального обеспечения в направлении социального обслуживания и создания условий для решения проблем людей, находящихся в сложной жизненной ситуации с учетом не только социальных и медицинских, но и психологических, и педагогических причин возникающих проблем.

Запрос практики социальной работы нашел отражение и в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования второго поколения по специальности 350500 «Социальная работа», значительно расширившим сферу профессиональной деятельности специалистов по социальной работе. Так, сферой профессиональной деятельности будущих специалистов могли стать не только государственные и негосударственные социальные службы, учреждения социальной защиты или социального обслуживания населения, но и система образования, здравоохранения, правоохранительных органов и др.

Преподавательский коллектив кафедры в лице И.Ф.Комогорцевой, О.Н. Борисовой, В.А. Ершова, Р.Е. Спиридонова, во главе с заведующим кафедрой И.Д. Лельчицким осуществлял модернизацию образовательной программы на основе профессионального взаимодействия с ведущими методологами России в области социальной работы и тесного сотрудничества с Департаментом социальной защиты населения Тверской области и конечно, с учетом обозначенных реалий и вызовов.

На основе сущностного понимания теории и практики социальной работы, отраженной в научных трудах и учебно-методических пособиях преподавателей кафедры, были предъявлены новые требования к качеству научно-исследовательских работ студентов с учетом наиболее актуальной проблематики социальной работы. Содержание обучения было сфокусировано, в первую очередь, на изучении актуальных и инновационных технологий социальной работы с различными группами населения, оказавшимися в трудной жизненной ситуации в различных сферах общества.

Необходимо отметить, что тактика профориентационной работы кафедры позволила начать осуществлять прием обучающихся не только на очную форму обучения, но и на заочную форму обучения по нормативному сроку, а также на сокращенную образовательную программу (на базе среднего профессионального образования). В 2010 г. состоялся самый многочисленный выпуск по специальности, так, 65 человек успешно завершили обучение, среди них: 20 человек – дневное отделение; 9 человек – заочная форма обучения (нормативный срок); 36 человек – заочная форма обучения (сокращенная образовательная программа). Следует отметить, что сокращенная образовательная программа «Социальная работа» была востребована в первую очередь среди выпускников Тверского колледжа им. А.Н. Коняева, где осуществлялась подготовка по данной специальности (040401 по ГОС СПО, позже по ФГОС СПО), кроме того, среди сотрудников учреждений социальной защиты региона, не имеющих базового образования по социальной работе. В целом, за период с 2002 по 2013 годы, порядка 320 студентов, получили диплом о высшем образовании с присвоением квалификации «Специалист по социальной работе», что, несомненно,

обеспечивало приток квалифицированных кадров в систему социальной защиты населения Тверского региона.

С 2011 г., в соответствии с нормативно-правовыми документами Минобрнауки РФ, в том числе в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа, началась подготовка с последующим присвоением квалификации бакалавр и магистр. Переходу на новый формат обучения, несомненно, предшествовала серьезная научно-исследовательская и организационная работа в которую кафедра активно включилась. Открытие магистерской программы специализированной подготовки «Социальная работа с различными группами населения» (040400.68 Социальная работа), свидетельствовало о признании профессионализации сотрудников кафедры в области социальной работы и высокого уровня готовности к подготовке не только практиков, но и исследователей [2].

Проявленные на уровне тенденции в 2002 г. готовность и желание развивать и содержательно совершенствовать образование в области социальной работы, к 2012 г. становятся традицией кафедры (в этот период кафедра называлась Педагогика, социальной работы и социальной психологии). В 2016 г. в результате структурных преобразований кафедра «Социальная работа и педагогика» вошла в состав образованного на базе педагогического факультета Института педагогического образования и социальных технологий. Открытие института с соответствующим названием, в том числе, подтвердило признание значимости научного направления кафедры по изучению социальных технологий, а также их применению для решения актуальных социальных проблем в различных сферах жизни.

Обозначенный период (2002–2015 гг.) можно считать этапом разработки образовательных программ профессиональной подготовки в русле компетентностного подхода, содержательно соответствующих гуманистической парадигме социальной работы, где ключевым предметом изучения становятся социальные технологии оказания помощи, обеспечивающие решение, в том числе, специфических социальных проблем.

На следующем этапе, с 2015 г. осуществлялось совершенствование и повышение качества программ подготовки. Следует отметить, что значимым событием, можно считать согласие доктора исторических наук, профессора М.В. Фирсова войти в состав кафедры «Социальная работа и педагогика» в качестве внешнего совместителя. В настоящее время М.В. Фирсов по праву является флагманом исследований в области теории и практики отечественной социальной работы, определяющим в своих научных трудах инновационные векторы ее развития.

Во многом, благодаря идеям М.В. Фирсова принципиально поменялось содержание образовательной программы магистратуры. Так,

в 2015 году начался набор на программу «Консультирование и коучинг в социальной работе», отражающей запрос общества на совершенствование модели социальной помощи через индивидуализацию и переход с технологий оказания помощи на технологии самопомощи. Содержательно программа соответствовала сущности технологического подхода в практике социальной работы, но вместе с тем, обе технологии – и консультирование, и коучинг – четко вписывались и в концепцию актуализации потенциала клиентов социальной работы с опорой на внутренние ресурсы и индивидуальность каждого человека. Более того, реализация программы не только гарантировала подготовку специалистов в области социальной работы с позиций личностно-ориентированного подхода, но и обеспечила плавный переход к новому содержательному этапу профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы в Тверском государственном университете.

Необходимо отметить, что спустя 30 лет с момента профессионального «рождения» социальной работы, цикличность истории проявилась в необходимости поиска новых, более результативных форм и методов социальной работы, но уже с позиции биопсихосоциального подхода к проблеме клиента [7].

Благодаря научному поиску М.В. Фирсова, И.Д. Лельчицкого следующим содержательным этапом и, несомненно, новым уровнем в подготовке специалистов в области социальной работы можно считать начало реализации магистерской программы «Интегративная клиническая социальная работа» (2022 г.). Клиническая социальная работа определяется как «направление практической социальной работы, которое основано на теориях и методах профилактики, терапии, консультирования, сопровождения и социальной реабилитации при оказании услуг в области социальных проблем, связанных с проблемами здоровья, психического здоровья человека, с акцентами на био-психо-социо-духовные проблемы и расстройства» [3, с. 233]. Клиническая социальная работа представляет собой интеграцию теории и практики целого ряда наук и обеспечивает решение наиболее сложных, многослойных, многоаспектных проблем клиентов социальной работы.

В настоящее время только 7 вузов России (в том числе 4 медицинских) реализуют магистерские программы по клинической социальной работе [3]. Отрадно, что Тверской государственный университет относится к числу образовательных организаций, внесших существенный вклад в развитие содержания образования и практики отечественной социальной работы. Результаты научных исследований, представленные в магистерских диссертациях, публикациях сотрудников кафедры, охватывают не только широкий спектр проблем, но и доказывают состоятельность и результативность новейшей социальной работы, включая клинико-социальное сопровождение семьи, клинико-

социальное сопровождение несовершеннолетних, клиническую социальную работу с пожилыми, а также вопросы, касающиеся компетенций клинического социального работника.

Уникальность этого содержательного этапа заключается в том, что программа имела, в некотором смысле, опережающий характер, поскольку социальная действительность последних трех лет наполнилась трудными ситуациями принципиально иного характера, максимально актуализируя потребность в клинической практике социальной работы. В некотором смысле, турбулентность социальной действительности не оставила возможности образовательным программам по клинической социальной работе оставаться инновационными, а сделала их принципиально необходимыми и критически важными.

Выполненный ретроспективный анализ позволил выделить следующие этапы профессиональной подготовки социальных работников: этап генезиса и становления (1991–1999 гг.), этап развития образовательных программ (2000–2015 гг.) и этап совершенствования программ подготовки (2016 г. – по настоящее время).

С точки зрения содержания образовательных программ, можно сделать вывод, что на этапе генезиса и становления осуществлялась подготовка, преимущественно, управленческих кадров в русле организационно-административной парадигмы. На этапе развития образовательных программ содержание меняется в соответствии с гуманистической парадигмой, концентрируясь на технологическом подходе в практике социальной работы. Следует отметить, что на этапе развития образовательных программ на уровне бакалавриата совершенствуется технологический подход, а на уровне магистратуры рельефно выделились технологическая и клиническая фазы. Все содержательные этапы объективно обусловлены изменениями в характере практики социальной работы.

За время, в течение которого в России осуществляется профессиональная подготовка кадров для социальной работы, произошли тектонические сдвиги в парадигме отечественной социальной работы, обусловленные научным поиском ученых – историков, психологов, педагогов, социологов и др., в том числе ученых Тверского государственного университета. Тверской государственный университет продолжает бережно хранить традиции, создавая условия для интенсивного развития науки и практики, несомненно, включая развитие теории и практики социальной работы.

Список литературы

1. Лельчицкий И.Д., Макеева Н.Ю., Фирсов М.В Принципы и содержание магистерской образовательной программы «интегративная клиническая социальная работа» // Медико-социальная работа: теория, технологии,

образование: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. А.В. Мартыненко. Москва, 2023. С. 209–219.

2. Лельчицкий И.Д. Кафедра «Социальная работа и педагогика» Тверского государственного университета // Отечественный журнал социальной работы. 2022. № 1 (88). С. 56–72.
3. Лельчицкий И.Д., Добросмылова С.Н., Калуцкая А.С. Современные вызовы и содержание профессиональной подготовки в области социальной работы: клинический вектор развития // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 4 (69). С. 232–243.
4. Никитин В.А. Об открытии специальности: Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов, учеб. пособие. М.: Издательство МПСИ, 2002. 236 с.
5. Приказ Гособразования СССР от 07.08.1991 № 376 «Об открытии специальности "Социальная работа"». <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=34029#vMRGE4VqmyPj8IZ91>
6. Постановление Госкомтруда СССР от 23 апреля 1991 г. N 92 «О дополнении квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих и об установлении должностных окладов специалистов по социальной работе». <https://base.garant.ru/180887/>
7. Фирсов М.В., Саралиева З.Х.М., Судьин С.А., Черникова А.А. Основы клинической геронтологической социальной работы: учеб. пособие. Н.Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им.Н.И.Лобачевского, 2020. 189 с.

Об авторе:

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Moroz.MV@tversu.ru

Professional training of specialists in the field of social work at Tver State University: history and modernity

M.V. Moroz

Tver State University, Tver

The article presents the history of the formation and development of professional training for social work at Tver State University. Based on an analysis of university documents and the content of the main educational professional programs in social work, implemented at the university in different periods, from the beginning of training to the present, organizational and substantive stages are identified, and prospects for further development are outlined.

Keywords: *Tver State University, history of education, history of training personnel for the field of social work, professional training, social work specialist, bachelor of social work, Master of Social Work, basic professional educational program in social work, theory and practice of social work, clinical social work.*

Архивное образование в России в 1920–1980-е годы: институционализация и эволюция содержания

А.В. Понасенко

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск

Статья посвящена комплексному анализу становления и развития системы архивного образования в СССР в период 1920–1980-х годов. Проведенный историографический анализ позволяет выделить ключевые этапы формирования системы профессиональной подготовки архивистов, эволюционировавшей от краткосрочных курсов до многоуровневой структуры, включающей высшее и послевузовское образование. Особое внимание уделено трансформации содержания учебных программ, методологическим основам преподавания и организационным изменениям, а также взаимосвязи архивного образования с развитием исторической науки и государственной архивной политикой. Выявлены три основных этапа развития: становление (1920–1930-е), институционализация (1940–1950-е) и профессионализация (1960–1980-е). Статья восполняет существующий пробел в историографии, систематизируя эволюцию образовательных практик в контексте социально-политических и научно-технических изменений советского периода.

***Ключевые слова:** архивное образование, СССР, МГИАИ, архивоведение, документоведение, подготовка кадров, историко-архивные институты, методика преподавания.*

Формирование системы архивного образования в советский период представляло собой сложный и многоаспектный процесс, детерминированный как объективными потребностями развития исторической науки и архивного дела, так и субъективными идеологическими установками государства [5; 7]. Этот процесс развивался в условиях кардинальных социально-политических преобразований, которые существенно повлияли на содержание, методы и организационные формы подготовки профессиональных кадров для архивной отрасли.

Анализ историографии вопроса показывает, что фундаментальные работы В.В. Максакова [5] и В.Н. Самошенко [7] заложили основу изучения истории архивного дела, однако вопросы образовательной составляющей рассматривались ими фрагментарно. Значительный вклад в исследование проблемы внесла Т.И. Хорхордина, чьи монографии [10, 11, 12] подробно освещают развитие МГИАИ и

архивного образования в целом. Отдельные аспекты темы раскрыты в трудах, посвященных региональному опыту подготовки (Л.Н. Мазур [4]), профессиональной идентичности (С.О. Шмидт [15]), а также научным школам в архивоведении (В.С. Соболев, Т.И. Хорхордина [8]). Существующие исследования часто носят фрагментарный характер, сосредоточиваясь либо на отдельных хронологических периодах, либо на институциональных аспектах, не раскрывая в полной мере содержательную и методологическую эволюцию учебных программ.

Особую научную значимость приобретает изучение трансформации архивного образования, поскольку именно в рассматриваемый период сложились основные методологические подходы к подготовке специалистов, сочетающих историческую эрудицию с профессиональными архивными компетенциями. При этом важно отметить, что развитие архивного образования происходило в условиях постоянного диалога между традициями дореволюционной школы архивоведения и новациями советской системы подготовки кадров.

Данная статья призвана восполнить существующий пробел в историографии, осуществив комплексный анализ изменений в учебных программах, методах подготовки специалистов и организационных формах архивного образования в 1920–1980-е годы. Особое внимание будет уделено выявлению взаимосвязей между развитием исторической науки, государственной архивной политикой и содержанием профессионального образования, что позволит по-новому осмыслить роль и место архивного образования в системе подготовки исторических кадров советского периода.

Проведенное исследование развития архивного образования в СССР (1920–1980-е гг.) опирается на комплекс методологических подходов, позволяющих всесторонне проанализировать данный феномен. Историко-генетический метод дал возможность проследить поэтапное становление системы подготовки кадров, выявив причинно-следственные связи между государственной политикой, научным развитием и образовательными практиками. Историко-системный подход позволил рассмотреть советскую модель как целостное явление, находящееся во взаимосвязи с развитием исторической науки и архивного дела. Сравнительно-исторический и историко-типологический методы способствовали выявлению как общих закономерностей, так и специфических черт на различных этапах эволюции системы образования.

После принятия декрета СНК РСФСР «О реорганизации и централизации архивного дела» от 1 июня 1918 года и создания Единого государственного архивного фонда (ЕГАФ) перед советской властью остро встал вопрос о подготовке квалифицированных кадров, способных осуществить масштабную реорганизацию архивного дела в новых политических условиях. Сложившаяся ситуация требовала не просто

технических исполнителей, а специалистов, сочетающих практические навыки работы с документами с пониманием задач строительства социалистического архивного дела [14].

В этот переходный период сформировались три основные формы профессиональной подготовки:

1. Краткосрочные курсы при Главархиве и местных архивных управлениях стали наиболее оперативным решением кадровой проблемы. Первые такие курсы были организованы уже в 1919 году в Москве и Петрограде [6]. Их программа, рассчитанная обычно на 3-4 месяца, включала практическое освоение принципов систематизации документов, методы составления описей и каталогов, основы обеспечения сохранности архивных материалов, элементы архивного законодательства.

Особенностью этих курсов была их выраженная практическая направленность – занятия часто проводились непосредственно в архивах под руководством опытных архивистов.

2. Включение архивных дисциплин в программы высших учебных заведений представляло собой более фундаментальный подход к подготовке кадров. Наиболее показательным примером стала деятельность Петроградского археологического института (существовал до 1922 года), где читались специальные курсы по архивоведению и палеографии. В Московском университете в 1920-е годы в рамках исторического образования также вводились элементы архивной подготовки, хотя и в ограниченном объеме.

3. Создание Московского государственного историко-архивного института (МГИАИ) в 1930 году [11] стало качественно новым этапом в развитии архивного образования. Этот специализированный вуз, созданный на базе архивных курсов Центрархива, впервые обеспечил системную подготовку профессиональных архивистов. Его организация отражала потребность в кадрах, способных не только технически обрабатывать документы, но и научно их осмысливать в контексте марксистско-ленинской методологии.

В первые годы советской власти архивное образование носило ярко выраженный практико-ориентированный характер [5], что было обусловлено неотложными задачами по упорядочению и централизации архивного фонда страны. В условиях масштабной реорганизации архивного дела после революции 1917 года требовались специалисты, способные оперативно решать комплекс проблем, связанных с учетом, систематизацией и сохранностью документов.

Организация архивного дела стала ключевым направлением подготовки, включавшим изучение принципов построения единой архивной системы, классификации документов и создания научно-справочного аппарата. Особое внимание уделялось вопросам централизации архивного дела, что соответствовало декрету 1918 года о

создании Единого государственного архивного фонда (ЕГАФ) [9]. В учебных программах подчеркивалась необходимость организации местных архивных учреждений, способных обеспечить учет и сохранность документов на местах.

Основы описания и систематизации документов занимали важное место в образовательном процессе. Слушатели осваивали методики научно-технической обработки фондов, составления описей и систематизации материалов. В этот период начали формироваться единые стандарты описания документов, что было особенно актуально в условиях массового поступления материалов ликвидированных учреждений царской России. Преподавание строилось на практических занятиях, где будущие архивисты учились работать с реальными документами, отработывая навыки их классификации и каталогизации.

Методы обеспечения сохранности материалов также являлись важной составляющей подготовки. В условиях катастрофического состояния многих архивных помещений в первые послереволюционные годы особую значимость приобрели вопросы консервации и реставрации документов, создания оптимальных условий хранения и организации учета. Слушатели изучали способы предотвращения повреждений документов, методы их восстановления и основы организации архивных хранилищ.

Таким образом, содержание архивного образования в 1920-е – первой половине 1930-х годов было сосредоточено на решении практических задач, стоявших перед архивной отраслью. Преподавание строилось на сочетании теоретических основ организации архивного дела с практическими навыками работы с документами, что позволяло готовить специалистов, способных оперативно включаться в процесс упорядочения и сохранения архивного наследия страны.

Послевоенный период ознаменовался качественным преобразованием системы подготовки архивных кадров в СССР. В условиях восстановления народного хозяйства и усиления идеологического контроля партийного руководства архивное образование приобрело стройную систематизированную форму. Этот процесс характеризовался несколькими взаимосвязанными направлениями развития.

Центральным элементом реформирования стала разработка в 1945 году первых типовых учебных планов [1], которые установили единые стандарты подготовки архивистов по всей стране. Эти документы определяли обязательный минимум учебных дисциплин, четко регламентировали соотношение теоретических и практических занятий (обычно в пропорции 60:40), а также вводили многоуровневую систему аттестации – от текущего контроля знаний до государственных экзаменов. Особое значение имело создание полноценной кафедральной системы в Московском государственном историко-архивном институте

(МГИАИ), где были образованы профильные кафедры: теории и практики архивного дела, вспомогательных исторических дисциплин, истории государственных учреждений, а также обязательная кафедра марксизма-ленинизма [2].

Параллельно с организационными преобразованиями шло активное научно-методическое обеспечение учебного процесса [5; 7]. Именно в этот период увидели свет фундаментальные учебные пособия, ставшие основой профессиональной подготовки: «Теория и практика архивного дела» К.Г. Митяева (1946), «История и организация архивного дела» В.В. Максакова (1950), «Основы архивоведения» под редакцией Н.В. Бржостовской (1952). Эти работы не только систематизировали накопленный опыт архивной работы, но и установили единую терминологию, разработали классификацию архивных документов, сформулировали принципы построения научно-справочного аппарата.

Методологическая база преподавания в этот период строилась на трех взаимосвязанных принципах. Во-первых, это марксистско-ленинская теория источниковедения, предполагавшая рассмотрение документов как продукта конкретной исторической эпохи с обязательным анализом их классовой природы и социально-экономических условий создания. Во-вторых, принципы историзма, требовавшие изучения документов в контексте конкретных исторических условий их возникновения с учетом эволюции делопроизводственных систем. В-третьих, классовый подход, который проявлялся в идеологизированной оценке документов, критическом анализе дореволюционных источников и акценте на изучении материалов советского периода.

Практическая составляющая подготовки включала обязательную четырехнедельную архивную практику, лабораторные занятия по работе с подлинными документами, семинары по составлению научно-справочного аппарата, а также выполнение курсовых работ на основе реальных архивных материалов. Такое сочетание теоретической подготовки и практических навыков позволяло готовить специалистов, способных сразу после окончания обучения включаться в профессиональную деятельность.

Таким образом, 1940–1950-е годы стали периодом окончательного оформления системы профессионального архивного образования в СССР, когда были заложены организационные, методические и содержательные основы подготовки кадров, сохранявшие свою актуальность в течение последующих десятилетий.

Период «оттепели» и последующие десятилетия ознаменовались качественным преобразованием системы подготовки архивных кадров в СССР, обусловленным как процессами либерализации в стране, так и объективными потребностями развивающегося архивного дела. Этот этап характеризовался существенным расширением сети обучения,

углублением научной специализации и технологической модернизацией учебного процесса.

Центральное место в системе подготовки архивных кадров по-прежнему занимал Московский государственный историко-архивный институт (МГИАИ), сохранивший статус ведущего учебного заведения. Важнейшим достижением периода стало создание разветвленной системы подготовки, что существенно расширило ее географию. Начало этому процессу положило открытие в 1964 году филиала МГИАИ в Ленинграде, а в 1970-е годы к нему добавились учебные центры в Киеве и Ташкенте, что позволило целенаправленно готовить квалифицированные кадры для архивных учреждений различных республик СССР.

Параллельно с развитием сети профильных институтов архивные дисциплины были включены в программы исторических факультетов крупнейших университетов страны. Знаковым событием стало введение с 1968 года преподавания архивоведения в таких ведущих вузах, как Московский, Ленинградский и Киевский университеты, что способствовало массовой подготовке специалистов, сочетающих фундаментальное историческое образование с практическими архивными компетенциями. При Центральном архиве СССР были организованы межрегиональные курсы для практикующих архивистов. Эти меры позволили не только увеличить количество подготовленных специалистов, но и обеспечить равномерное распределение квалифицированных кадров по регионам страны [4].

Важным этапом развития стало введение системы аспирантуры, что позволило вывести подготовку научных кадров на качественно новый уровень. В МГИАИ и ведущих университетах были открыты аспирантские программы по ключевым направлениям: теории и методике архивоведения, документоведению и документационному обеспечению управления, истории государственных учреждений, а также обеспечению сохранности документов. Это способствовало не только подготовке высококвалифицированных специалистов, но и формированию авторитетных научных школ, развитию теоретических основ профессии.

Период 1960–1980-х годов стал временем расцвета научных школ в области архивного дела [8]. Особое значение имела школа теории и методики архивоведения под руководством К.Г. Митяева, разработавшая принципы экспертизы ценности документов, методы систематизации архивных фондов и унифицированные правила описания. Параллельно формировалась школа документоведения Т.В. Кузнецовой, занимавшаяся теоретическими основами документообразования, классификацией документных систем и принципами организации ведомственных архивов. Эти научные направления дополнялись исследованиями в области источниковедения архивных документов, археографии и обеспечения сохранности документального наследия.

Содержание учебных программ претерпело существенную модернизацию [3]. С 1972 года в учебные планы был введен курс «Автоматизированные системы в архивном деле», разработаны программы по микрофильмированию документов и использованию вычислительной техники. Правовой блок пополнился курсом «Правовые основы архивного дела» (с 1965 г.), изучением международного опыта и основ законодательства об охране документов. Характерной особенностью периода стал усилившийся междисциплинарный подход в обучении. Архивное образование активно интегрировало достижения смежных наук: с историей и источниковедением (через углубленное изучение видов документов и методов их анализа), с информатикой (посредством внедрения с 1970-х годов автоматизированных систем учета и поиска документов), с правоведением (через изучение законодательной базы архивного дела), а также с химией и биологией (благодаря разработке новых методов консервации и реставрации документов).

Особое значение имело оформление документоведения в самостоятельную научную и учебную дисциплину, отражавшее усложнение функций архивов в условиях научно-технического прогресса. В учебных планах это выразилось во введении отдельного курса «Теория и практика документоведения», создании специализации «Документоведение и архивоведение» и разработке соответствующих методик преподавания.

Практическая составляющая подготовки была существенно усилена: продолжительность производственной практики увеличилась до 6–8 недель, в учебный процесс внедрялись проблемные семинары с участием практикующих архивистов, расширялась научно-исследовательская работа студентов. Особое внимание уделялось проведению архивных практикумов на базе ведущих архивных учреждений страны.

Параллельно с совершенствованием системы высшего образования значительное внимание уделялось повышению квалификации действующих специалистов. При Главном архивном управлении (ГАУ) была создана разветвленная система последиplomного образования, включавшая краткосрочные курсы (1–2 месяца) по актуальным вопросам архивного дела, тематические семинары по внедрению новых технологий, а также стажировки в ведущих архивных учреждениях страны. Эта система позволяла архивистам своевременно осваивать новые методы работы и поддерживать высокий профессиональный уровень в условиях быстро меняющихся технологий [13].

Таким образом, к 1980-м годам в СССР сложилась многоуровневая и многопрофильная система архивного образования, охватывавшая подготовку специалистов различной квалификации – от практиков до ученых-теоретиков. Этот комплексный подход, сочетавший фундаментальную теоретическую подготовку с

практической направленностью и междисциплинарными связями, создал прочную основу для дальнейшего развития архивного дела в условиях нарастающей информатизации общества и научно-технического прогресса. Этот опыт лег в основу последующего развития отечественного архивного образования

Стоит отметить, что советская система подготовки архивных кадров оказала глубокое и многогранное влияние на современное российское образование в данной сфере. Это влияние проявляется в трех взаимосвязанных аспектах, формирующих целостную картину преемственности.

В организационном плане сохранилась структура профессиональной подготовки, унаследованы эффективные подходы к организации практической подготовки студентов, а также продолжается развитие региональных учебных центров, начало которому было положено в советский период. Эти организационные принципы доказали свою устойчивость и эффективность в современных условиях.

Содержательные аспекты советской модели также сохраняют свою актуальность. Современное архивное образование продолжает развивать комплексный подход, гармонично сочетающий теоретическую подготовку с практическими навыками. Традиционные научные школы архивоведения, сформированные в советский период, не только сохраняются, но и получают новое развитие. Особое значение имеет преемственность в преподавании ключевых дисциплин, составляющих основу профессиональной подготовки.

Методические наработки советского периода активно используются в современной образовательной практике. При разработке новых образовательных стандартов учитывается богатый советский опыт, адаптируются проверенные временем методики практического обучения. Система повышения квалификации, созданная в советские годы, продолжает совершенствоваться с учетом новых технологий и требований времени.

Однако, оценка эффективности советской системы архивного образования в современной историографии носит дискуссионный характер. С одной стороны, исследователи единодушно признают такие ее достижения, как высокий уровень фундаментальной подготовки специалистов, эффективное сочетание теоретического обучения с практической составляющей, развитую систему научных школ, широкую географическую сеть подготовки кадров.

С другой стороны, критике подвергаются такие аспекты, как чрезмерная идеологизация образовательного процесса, ограничение академических свобод, недостаточная гибкость учебных программ, запаздывание с внедрением новых технологий.

Особую научную дискуссию вызывает вопрос о влиянии идеологического фактора на качество подготовки специалистов. Этот

аспект представляет собой своеобразный парадокс советской системы: с одной стороны, идеологическая составляющая обеспечивала единство образовательного пространства и четкие методологические ориентиры, с другой – существенно ограничивала творческую инициативу преподавателей и академическую свободу научных исследований.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о значительном вкладе советской системы архивного образования в развитие отечественной школы архивоведения и документоведения. Несмотря на имевшиеся ограничения, созданная в 1920–1980-е годы модель доказала свою эффективность и продолжает сохранять актуальность в современных условиях, хотя и требует критического переосмысления и адаптации к новым реалиям.

Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать: 1) углубленное изучение региональных особенностей подготовки архивных кадров; 2) детальный анализ конкретных образовательных практик советского периода; 3) сравнительный анализ с зарубежными моделями архивного образования; 4) исследование возможностей адаптации советского опыта к современным условиям цифровой трансформации.

Таким образом, советский период в истории архивного образования представляет собой важный этап формирования национальной профессиональной школы, чей опыт требует тщательного изучения и взвешенной оценки. Наследие этой системы продолжает оказывать влияние на современную практику подготовки кадров, что подчеркивает необходимость его критического осмысления и творческого развития с учетом новых образовательных вызовов и технологических возможностей.

Список литературы

1. Безбородов А. Б. Советская эпоха в истории России: исторический опыт и современность : исследование и документы: [монография]; Российский государственный гуманитарный университет. М.: РОССПЭН, 2017. 438 с.
2. Безбородов А.Б., Хорхордина Т.И. Историко-архивный институт: прошлое и настоящее // Вестник архивиста. 2001. № 3(63). С. 117–127.
3. Козлов В.П. Историк и архивист: общее и особенное профессий // Отечественные архивы. 1997. № 6. С. 6–17.
4. Мазур Л.Н. Историко-архивная специальность в Уральском федеральном университете: прошлое, настоящее, будущее // Отечественные архивы. 2023. № 5. С. 38–46.
5. Максаков В.В. История и организация архивного дела в СССР (1917–1945) М., 1969. 431 с.
6. Павлова Т.Ф. Российские архивы на пути к спецхрану (1918–1938 гг.) // Отечественные архивы. 2023. № 4. С. 3–16.
7. Самошенко В.Н. История архивного дела в дореволюционной России. М., 1989. 215 с.

8. Соболев В.С., Хорхордина Т.И. Кружок архивных работников им. А.С. Лаппо-Данилевского: вклад в развитие архивоведческой мысли (к 100-летию основания) // Отечественные архивы. 2020. № 6. С. 17–27.
9. Хими́на Н.И. Основные проблемы собирания документального наследия и создания ГАФ СССР в 1917–1930-е гг. // История и архивы. 2021. № 4. С. 82–99.
10. Хорхордина Т.И. Гуманитарный университет в Москве: история идеи. М.: РГГУ, 2012. 294 с.
11. Хорхордина Т.И. Историко-архивный институт в истории отечественной высшей школы (1930–2020). М.: РГГУ, 2020. 449 с.
12. Хорхордина Т.И. История архивоведческой мысли. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2012. 448 с.
13. Хорхордина Т.И. Отечественные архивы и мировое архивное сообщество: история сотрудничества // Отечественные архивы. 2020. № 5. С. 3–17.
14. Цеменкова С.И. История архивов России с древнейших времен до начала XX века. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 155 с.
15. Шмидт С.О. Исторические корни профессии историка-архивиста: отечественный опыт // Вестник архивиста. 1996. № 4 (34). С. 20–30.

Об авторе:

ПОНАСЕНКО Артем Васильевич – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русской и мировой литературы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (291011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2), e-mail: ponart0202@yandex.ru

Archival education in Russia in 1920–1980s: institutionalization and evolution of content

A.V. Ponasenko

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk

The article presents a comprehensive analysis of the formation and development of the archival education system in the USSR during the 1920s-1980s. Based on a wide range of sources and historiographical review, it examines the key stages in the development of professional training for archivists: from the first short-term courses to the establishment of a multi-level system of higher and postgraduate education. Special attention is paid to the transformation of curricula content, methodological foundations of teaching, organizational changes, as well as the interconnection between archival education, the development of historical science, and state archival policies. Three main stages of development are identified: formation (1920s-1930s), institutionalization (1940s-1950s), and professionalization (1960s-1980s). The article fills an existing gap in historiography by systematizing the evolution of educational practices in the context of socio-political and scientific-technical changes during the Soviet period.

Keywords: *archival education, USSR, Moscow State Historical and Archival Institute (MGIAI), archival studies, records management, personnel training, historical and archival institutes, teaching methodology.*

- 163 - Принято в редакцию: 05.05.2025 г.
Подписано в печать: 20.10.2025 г.

УДК 159.922.736.3:37.018.1
Doi: 10.26456/vtspyped/2025.4.164

Исследование самооценки личности младших школьников в условиях семейного воспитания

Е.Ю. Пряжникова, Е.С. Долматова

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»,
г. Нижевартовск

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе МОСШ № 40 г. Нижевартовска, в котором приняло участие 74 человека из них 37 учащихся и 37 родителей. Основная цель проведенной работы – исследование самооценки младших школьников в условиях семейного воспитания. Были установлены взаимосвязи между уровнем самооценки младших школьников, выявленных при помощи методики «Какой Я?» О.С. Богдановой и особенностями семейного воспитания методики Г.В. Резапкиной «Психологический портрет родителя». На основе полученных результатов было определено, что самооценка младших школьников существенно зависит от эмоционального состояния, системы ценностей и стиля воспитания родителей. Обосновано, что данные факторы играют ключевую роль в формировании уверенности ребенка в своих силах и адаптации в образовательной среде.

Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, младшие школьники, саморегуляция, семейное воспитание.

Вопрос становления самооценки личности в онтогенезе является одним из наиболее актуальных в современной психологии. Именно самооценке многие ученые отводят ключевую роль при исследовании самосознания и становления Я-концепции.

Впервые о важности самооценки говорил американский психолог У. Джеймс в конце XIX века. Он определял самооценку как соотношение двух характеристик – успеха и уровня притязаний. То есть самооценка личности зависит от баланса выраженности данных показателей. В случае, когда уровень притязаний превышает фактические достижения или успех, самооценка снижается, так как человек чувствует себя неудачником. В обратной ситуации, когда успех превышает ожидания, самооценка повышается. Так, можно улучшить свою самооценку как увеличив количество успеха, так и снизив уровень притязаний [1, 5].

Выдающийся психолог В. Сатир также отводила самооценке значимое место как одному из факторов, определяющих вектор развития личности ребенка. Под самооценкой В. Сатир понимала способность человека честно и бережно оценивать свои достижения и поступки. Человек с высокой самооценкой способен быть честным и

ответственным по отношению к себе. Оценивает себя как значимого, а свои потребности – достойными внимания и помощи со стороны окружающих при необходимости [16].

Становление самооценки начинается с раннего возраста, однако именно в младшем школьном возрасте стоит уделять значительное внимание ее развитию. Это связано с тем, что именно в этом возрасте ребенок вступает в общественно значимую социальную роль – ученика. В учебной деятельности ребенок впервые сталкивается с тем, что оказывается в ситуации постоянного оценивания, в связи с чем возникает необходимость развития способности к самонаблюдению, оценке себя, своих успехов и поступков [13].

Так, становление личности младшего школьника невозможно без формирования самооценки. Однако цельная самооценка – это не просто способность оценивать свои отдельные качества и характеристики, а способность воспринимать себя как цельную личность. Также самооценка лежит в основе развития произвольной саморегуляции, без которой невозможно формирование произвольности познавательных процессов, влияющих на развитие личности в младшем школьном возрасте. То есть, самооценка, выступая как механизм саморегуляции, играет важную роль в овладении учащимся учебных навыков, раскрытии своего потенциала на этапе обучения в младшей школе [3].

Многие исследователи рассматривают самооценку как стержень самосознания личности. По В.С. Мерлину, в структуру самооценки включены четыре составляющих, каждая из которых соотносится с этапами становления самосознания: осознание личностью того, что она отлична от окружающего мира (когнитивный компонент); осознание себя как субъекта деятельности (поведенческий компонент); осознание своих психологических свойств и качеств, а также эмоциональная самооценка (аффективный компонент); становление социально-нравственной самооценки, возникновение самоуважения. Социально-нравственная самооценка связана с тем, что индивид понимает и принимает социальные нормы, а также зависима от окружающего социума [12].

Становление самооценки С.Л. Рубинштейн связывал с оценками, которые дают ребенку окружающие взрослые. Самооценка, являясь центральной структурой личности, также связана с ценностями, субъективно значимыми для человека и обуславливающими саморегуляцию, основанную на этих ценностях [14].

Автор культурно-исторической теории Л.С. Выготский отмечал, что самооценка в стабильном, обобщенном и избирательном виде начинает складываться именно в возрасте семи лет. То есть, то, как сложится у ребенка учебная и социальная жизнь в школе, влияет не только на отметки и социальный статус ученика, но и на такую значимую личностную характеристику как самооценка [4]. Самооценка отражает

то, что ребенок узнает о себе и для себя от других, и предопределяет его личностную активность в отношении рефлексии своей личности [6].

Самооценка, согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, – одно из обязательных условий становления личности. Благодаря способности оценивать других, которая впоследствии трансформируется в способность оценивать себя, человек способен соответствовать как социальным ожиданиям, так и собственным моральным и нравственным оценкам и требованиям [9].

Становление самооценки младших школьников находит свое отражение в работах практикующих педагогов-психологов. Так Е.В. Рябкова рассматривала самооценку через призму требований ФГОС НОО, и говорила о том, что самооценка выступает как защитный механизм личности для младшего школьника [15]. Э.В. Витушкина [2], А.Т. Фатуллаева [20] отмечали роль учителя, его коммуникативную компетентность в становлении самооценки младших школьников.

Проблема самооценки младших школьников является предметом исследований современных ученых. В своем исследовании С.Г. Макеева и Л.М. Воробьева рассматривали влияние значимых взрослых на становление самооценки младшего школьника. Так, большое влияние имеют ожидания со стороны родителей и учителей. Однако на втором году обучения в начальной школе фокус детей смещается на то, как их оценивают сверстники в случае, если оценка сверстников более положительная, чем оценка взрослых. Лишь к последнему году обучения в начальной школе происходит уравнивание значимости оценок окружающих [11].

Взаимосвязь самооценки с уровнем тревожности у младших школьников отмечали Л.Ю. Комлик, И.В. Фаустова, Н.М. Копылова. Согласно эмпирическому исследованию, представленному в статье авторов, установлено, что заниженная самооценка не только положительно коррелирует с тревожностью, но и связана с академической нагрузкой и прямо влияет на качество жизни и психологическое благополучие обучающихся начальной школы [8].

В традиционном подходе выделяют три вида самооценки: завышенную, заниженную и адекватную. В то же время психологи рассматривают самовосприятие ребенка через призму негативного, неустойчивого и позитивного отношения к себе. Хотя терминология может различаться, эти подходы взаимно дополняют друг друга. Наиболее благоприятным для развития личности является сочетание реалистичной самооценки и позитивного самовосприятия. Дети с заниженной самооценкой и негативным отношением к себе нередко сталкиваются с трудностями в социальной адаптации. Таким детям особенно необходима профессиональная психолого-педагогическая поддержка. Однако важно учитывать, что данное вмешательство требует высокой квалификации, поскольку неумелое применение методов коррекции может нанести больше вреда, чем пользы [17].

На формирование и развитие самооценки оказывает влияние множество факторов: влияние семьи, в особенности родителей, СМИ, социальные сети, социальное окружение, образовательное учреждение, личностные и интеллектуальные особенности ребенка, в том числе направленность личности и уровень ее притязаний.

Однако именно родители на протяжении первых лет жизни ребенка составляют его ближайшее окружение. Формирование самооценки ребенка во многом зависит именно от влияния родителей и членов семьи. Родители, сами того не осознавая, могут способствовать развитию у ребенка заниженной самооценки, если демонстрируют ему недоверие и чрезмерную опеку. Постоянные замечания, подчеркивающие неуклюжесть и несамостоятельность ребенка, формируют у него ощущение неуверенности в своих силах и страх перед ошибками. С другой стороны, чрезмерное восхваление и необоснованное преувеличение способностей ребенка могут привести к завышенной самооценке. Если родители убеждают его в исключительности, снимают с него ответственность за поступки, объясняя любые неудачи внешними обстоятельствами, это может создать у ребенка искаженное представление о себе и своих возможностях [19].

В своем исследовании М.И. Лисина отмечала, что характер взаимоотношений в семье предопределяет особенности коммуникативной сферы, открытости и уверенности в себе у ребенка. На формирование адекватной самооценки у ребенка влияет стиль родительского отношения, вовлеченность родителей в интересы ребенка, самооценка взрослого, психологический климат семьи [10].

Кроме того, эмоциональная холодность родителей по отношению к ребенку приводит к серьезным личностным проблемам, в том числе к тому, что ребенок не оценивает себя как значимую, важную и ценную личность [18, с. 21–25].

Взаимосвязь самооценки младших школьников с уровнем совместной деятельности в детско-родительских отношениях отмечали Н.В. Иванова и Д.Д. Яркова. Авторами было установлено, что у детей, чьи родители обнаруживают низкий уровень сформированности совместной деятельности с ребенком выражена низкая самооценка. Это указывает на то, что вовлеченность и интерес родителя по отношению к собственному ребенку играет ключевую роль в становлении его личности [7].

Таким образом, семья играет ключевую роль в формировании и развитии личности ребенка, поскольку именно она становится первой социальной средой, с которой он сталкивается с момента рождения. Многие отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что атмосфера любви, заботы и внимания со стороны родителей и близких взрослых создает у ребенка чувство защищенности, способствует эмоциональному благополучию и формированию устойчивой, здоровой самооценки. В таких условиях ребенок учится принимать себя и

окружающий мир, уверенно взаимодействовать с ним, что является основой его дальнейшего личностного развития.

Несмотря на значимость данной проблемы, в современной психологической науке и образовательной практике все еще недостаточно исследований, посвященных изучению самооценки младших школьников в контексте семейного воспитания. Особенно ощущается нехватка эмпирических данных, позволяющих выявить закономерности формирования самооценки у детей этого возраста и более точно определить влияние семейных факторов на данный процесс.

Так, была определена *цель эмпирического исследования*: исследование самооценки личности младших школьников с учетом особенностей семейного воспитания.

Выборку исследования составили 37 обучающихся 2-х классов МОСШ № 40 г. Нижневартовска (21 девочка и 16 мальчиков), а также их родители (по одному родителю каждого ребенка).

Для достижения цели эмпирического исследования были использованы методики «Какой Я?» О.С. Богдановой и опросник «Психологический портрет родителя» Г.В. Резапкиной.

По методике исследования самооценки младших школьников О.С. Богдановой «Какой Я?» получены следующие результаты.

Так, завышенная самооценка была обнаружена у 30% младших школьников. Данные испытуемые отличаются высокой активностью и выраженным стремлением к лидерству, однако их поведение нередко сопровождается недостаточной способностью к рефлексии. Это затрудняет осознание собственных поступков и выстраивание эффективного взаимодействия с окружающими. Дети с завышенной самооценкой часто не воспринимают собственные неудачи и могут проявлять низкую готовность к сотрудничеству, что приводит к возникновению трудностей в межличностных отношениях.

Адекватная самооценка выявлена у 43% испытуемых. Данные результаты указывают на сформированное позитивное отношение к себе и способность объективно оценивать собственные действия. Такие дети уверены в себе, активны и дружелюбны, что способствует их успешной социальной адаптации. Они охотно взаимодействуют с окружающими, стремятся к сотрудничеству и готовы оказывать помощь другим, что играет важную роль в развитии положительных межличностных отношений.

Заниженную самооценку обнаружили 27% младших школьников. Младшие школьники с заниженной самооценкой нередко испытывают чувство вины, стремятся оправдать свои поступки и избегают проявления инициативы. Они могут сталкиваться с эффектом самозванца, что приводит к занижению значимости собственных достижений и формированию неуверенности в своих силах. Такие дети особенно нуждаются во внимании и поддержке со стороны взрослых, которые

помогут им развить уверенность в себе и научиться выстраивать успешные отношения с окружающими.

Таким образом, наибольшая доля младших школьников (43%) обладает адекватной самооценкой, что свидетельствует о сформированном позитивном отношении к себе и успешной социальной адаптации. Завышенная самооценка выявлена у 30% детей, что может указывать на склонность к лидерству, но также на трудности в рефлексии и сотрудничестве. Заниженную самооценку имеют 27% испытуемых, что сопровождается неуверенностью в себе и потребностью в дополнительной поддержке со стороны взрослых.

Далее были установлены взаимосвязи между уровнем самооценки младших школьников, выявленных при помощи методики «Какой Я?» О.С. Богдановой и особенностями семейного воспитания методики Г.В. Резапкиной «Психологический портрет родителя». Для поиска взаимосвязей был использован метод корреляции рангов Спирмена. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Самооценка младших школьников в условиях семейного воспитания

Самооценка	Завышенная	Адекватная	Заниженная
Приоритетные ценности			
Отношения с детьми	0,154	0,301*	0,198
Отношения с коллегами	0,212	0,173	0,189
Собственные переживания	-0,289*	0,241	0,136
Психоэмоциональное состояние			
Неблагополучное	0,223	0,189	0,214
Нестабильное	0,201	0,175	0,198
Благополучное	0,176	0,207*	0,154
Самооценка			
Позитивная	0,218	0,263*	0,195
Неустойчивая	0,136	0,194	0,272*
Негативная	0,198	0,231	0,214
Стиль воспитания			
Демократический	0,298*	0,241	0,176
Либеральный	0,225	0,194	0,187
Авторитарный	0,189	0,136	0,218
Уровень субъективного контроля			
Высокий	0,214	0,198	0,136
Не сформированный	0,176	0,223	0,195
Низкий	0,198	0,187	0,218

* $p=0,05$; ** $p=0,01$

Так, анализ значимых корреляций позволил установить следующее:

1. Приоритетные ценности родителей и самооценка детей:

Родители, которые высоко ценят отношения с детьми, чаще воспитывают детей с адекватной самооценкой ($r = 0,301$, $p < 0,05$). Это

указывает на то, что вовлеченность родителей в жизнь ребенка, теплые взаимоотношения и эмоциональная поддержка способствуют формированию у детей реалистичного и позитивного восприятия себя.

В то же время, обнаружена отрицательная корреляция между склонностью родителей фокусироваться на собственных переживаниях, и завышенной самооценкой детей ($r = -0,289$, $p < 0,05$). То есть, фокусированные на себе родители воспитывают детей с заниженной самооценкой.

2. Психоэмоциональное состояние родителей и самооценка детей

Родители с благополучным психоэмоциональным состоянием чаще воспитывают детей с адекватной самооценкой ($r = 0,207$, $p < 0,05$). То есть, эмоционально стабильные родители создают благоприятную атмосферу в семье, что способствует формированию у детей уверенности в себе и комфортного восприятия окружающего мира.

3. Самооценка родителей и самооценка детей:

Родители с позитивной самооценкой чаще воспитывают детей с адекватной самооценкой ($r = 0,263$, $p < 0,05$). Дети, видя уверенность родителей, перенимают этот стиль самовосприятия и развивают здоровую самооценку.

Если самооценка родителей неустойчивая, их дети чаще имеют заниженную самооценку ($r = 0,272$, $p < 0,05$). Это может говорить о том, что родители, неуверенные в себе, могут непредсказуемо реагировать на достижения ребенка, не давая ему четкого ориентирования в своей ценности.

4. Стиль воспитания родителей и самооценка детей:

Демократический стиль воспитания положительно связан с адекватной самооценкой детей ($r = 0,298$, $p < 0,05$). Родители, которые строят отношения на основе доверия, уважения и диалога, способствуют развитию у ребенка уверенности в себе, реалистичного восприятия своих возможностей и умения взаимодействовать с окружающими.

Таким образом, эмпирическое исследование позволило установить, что эмоциональное состояние, ценностные ориентации и стиль воспитания родителей оказывают значительное влияние на формирование самооценки детей младшего школьного возраста.

Эмоционально благополучные родители, которые ценят взаимодействие с детьми и придерживаются демократического стиля воспитания, способствуют развитию у ребенка адекватной самооценки.

Если родители чрезмерно сосредоточены на своих переживаниях или имеют неустойчивую самооценку, их дети чаще сталкиваются с проблемами в самовосприятии – заниженной самооценкой.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать вывод, что родители играют ключевую роль в формировании самооценки детей на этапе младшего школьного возраста. Исследования показывают, что эмоциональное состояние родителей, их ценности, стиль воспитания

и личная самооценка непосредственно влияют на восприятие детьми себя и окружающего мира. Эмоционально стабильные родители, которые ценят отношения с детьми и придерживаются демократического стиля воспитания, способствуют формированию у детей адекватной самооценки. В то время как родители с неустойчивой самооценкой или склонностью к чрезмерному фокусу на своих переживаниях могут способствовать развитию у детей заниженной самооценки.

Таким образом, самооценка ребенка тесно связана с атмосферой в семье, с тем, как родители взаимодействуют с детьми и насколько они уверены в себе. Эти факторы важны для правильного формирования самосознания и личностного роста ребенка.

Список литературы

1. Бойцова Е.В., Алехина Н.В., Калинина О.А. Особенности формирования самооценки младших школьников // Педагогическое мастерство: материалы XIV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). Казань: Молодой ученый, 2021. С. 1–5. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/401/16698/> (дата обращения: 27.03.2025).
2. Витушкина Э.В. Роль учителя в формировании самооценки у младшего школьника // Начальная школа. 2014. №4. С. 31–37.
3. Волков Б.С. Практические вопросы детской психологии. СПб.: Питер, 2016. 208 с.
4. Выготский Л.С. Детская психология. Москва: Владос, 2009. 464 с.
5. Джеймс У. Психология. М., 1991. С. 86–89.
6. Егоров И.В. Развитие «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. 2017. № 3. С. 17–26.
7. Иванова Н.В., Яркова Д.Д. Развитие личности младшего школьника в зависимости от уровня совместной деятельности в детско-родительских отношениях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29. № 3(98). С. 274–279. DOI: 10.24412/1999-6241-2024-398-274-279.
8. Комлик Л.Ю., Фаустова И.В., Копылова Н.М. Взаимосвязь самооценки и личностной тревожности у младших школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 4(64). С. 16–23. DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-16-23. EDN ZZQFOV.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2016. 352 с.
10. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослыми как деятельность // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М.: АПН СССР, 1974. С. 3–24.
11. Макеева С.Г., Воробьева Л.М. Факторы и условия формирования самооценки младших школьников // Педагогика сельской школы. 2024. № 1 (19). С. 76–95. DOI: 10.20323/2686-8652-2024-1-19-76. URL: <https://elibrary.ru/CWETOZ>.
12. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 2017. 254 с.
13. Резапкина Г.В. Самооценка и уровень притязаний учащихся в условиях введения ФГОС // Эксперимент и инновации в школе. 2013. №3. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-i-uroven-prityazaniy-uchaschihsya-v-usloviyah-vvedeniya-fgos> (дата обращения: 26.03.2025).
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
 15. Рябкова Е.В. Формирование самооценки учащихся // Начальная школа. 2015. №7. С. 18–20.
 16. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-Пресс, 1992. 190с.
 17. Сафаралиева Р.А., Пряжникова Е.Ю. Самооценка как психолого-педагогическая категория: научные взгляды и подходы // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 3(60). С. 79–89. DOI: 10.26456/vtpsyed/2022.3.079. EDN GCBRPV.
 18. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте: автореф. дис ... доктора психол. наук в форме научного доклада. М., 1994. 37 с. С. 21–25.
 19. Тихомирова Е.И. Социальная педагогика. Самореализация школьников в коллективе. М.: Академия, 2015. 50 с.
 20. Фатуллаева А.Т. Факторы, влияющие на развитие самооценки в младшем школьном возрасте // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. №9. С. 59–65.

Об авторах:

ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» (628624, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56); e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

ДОЛМАТОВА Елена Сергеевна – магистрант направления 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» (628624, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56); e-mail: lenan95@mail.ru

A study of the self-assessment of younger schoolchildren's personality in the context of family upbringing

E.Yu. Pryazhnikova, E.S. Dolmatova

Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk

This paper examines the characteristics of primary school children's self-esteem. The aim of the study is to theoretically and empirically investigate the self-assessment of younger school-aged children in the context of parental upbringing. The research methods used include «What Am I Like?» (O.S. Bogdanova) and «Psychological Portrait of a Parent» (G.V. Rezapkina) questionnaires. The empirical study revealed that younger schoolchildren's self-esteem significantly depends on their parents' emotional state, values, and parenting style. These factors play a crucial role in shaping children's confidence and their ability to adapt to the educational environment.

Keywords: *self-esteem, aspirations, primary school-aged students, self-regulation, parental upbringing.*

Принято в редакцию: 16.05.2025 г.

- 172 - Подписано в печать: 04.10.2025 г.

Цифровая среда как фактор формирования компетенций XXI века у студентов неязыковых направлений подготовки средствами иностранного языка

А.В. Соболева¹, М.А. Маякина², Г.Н. Фахретдинова³

¹ФГБОУ ВО «Томский государственный университет», г. Томск

²ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново

³ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

В статье исследуется трансформация компетенций модели «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация) в условиях цифровизации образования при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Основное внимание уделяется трем аспектам цифровой трансформации: целенаправленной интеграции технологических инструментов, междисциплинарному синтезу языковой подготовки с профессиональным контекстом, изменению роли преподавателя от транслятора знаний к модератору образовательного взаимодействия. Особый акцент делается на дидактическом потенциале цифровой среды, который проявляется в моделировании аутентичных профессиональных ситуаций через виртуальные симуляции и международные проекты. Методы включают: анкетирование по адаптированным шкалам Лайкерта, контент-анализ видеозаписей дискуссий, экспертные оценки проектных работ по стандартизированным критериям. На основе эмпирического исследования выделены ключевые принципы эффективного формирования целевых компетенций. Практическая значимость исследования заключается в разработке методических решений, позволяющих эффективно сочетать цифровые и традиционные форматы обучения для достижения оптимальных образовательных результатов.

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, компетенции XXI века, модель «4К», смешанное обучение, межкультурная коммуникация, межкультурные проекты.*

Введение. Современное профессиональное образование нацелено на подготовку специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся социальным и экономическим условиям и внести вклад в развитие страны. Согласно Федеральному закону №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами (...), способствовать реализации права обучающихся на

свободный выбор мнений и убеждений и обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности [4]. В последние годы актуальность приобрел переход от традиционной знаниевой парадигмы обучения к созданию условий, направленных на развитие компетенций XXI века. Новая концепция образования предполагает формирование у обучающихся комплекса навыков, умений, способностей и ценностей, направленных на подготовку выпускников к жизни в современном мире, включая универсальные базовые компетенции XXI века, представленные в модели «4К»: коммуникацию, креативность, критическое мышление и коллаборацию.

Особое место в этом процессе занимает иностранный язык, выступая, согласно современной лингводидактике, не только учебным предметом, но и инструментом развития универсальных компетенций. В неязыковых вузах эффективность освоения языка зависит от его интеграции в профессиональный контекст, что требует новых подходов: цифровых технологий, смешанного обучения и проектных методов.

Актуальные исследования развития компетенций XXI века средствами иностранного языка сосредоточены на социокультурном и социодискурсивном аспектах его преподавания для специальных целей, игровых технологиях для развития гибких навыков в процессе изучения иностранного языка, проектировании пространства персонального образования для самореализации личности, разработке проблематики организации смешанного обучения и др. Однако потенциал коммуникативных и дискуссионных методик в цифровой среде для развития компетенций XXI века у студентов неязыковых направлений изучен недостаточно, что определяет научную новизну данной работы.

Цель статьи – выявить условия применения цифровых технологий в обучении общению на иностранном языке, способствующих развитию универсальных базовых компетенций, и их влияние на познавательную активность и мотивацию студентов. Эмпирические данные демонстрируют, что при соблюдении дидактических условий указанные технологии эффективно развивают продуктивное мышление и автономию, способствуя профессиональному становлению в условиях цифровой трансформации образования.

Концепция «4К» объединяет знания, умения, и личностные характеристики, измеряемые через наблюдаемое поведение. Впервые предложенная в 2002 году американской организацией *Partnership for 21st Century Skills* [9], она была адаптирована российским научным сообществом менее 10 лет назад и широко применяется в разработке образовательных стандартов. С 2017 года развитие концепции «4К» в России осуществляется ведущими образовательными институтами, такими как *Фонд новых форм развития образования*, *НИУ «Высшая школа экономики»* и *фонд Сбербанка России «Вклад в будущее»* в рамках *Консорциума «Развитие личностного потенциала в образовании»*.

Однако современная образовательная парадигма, сформировавшаяся под влиянием цифровой трансформации, требует переосмысления традиционных моделей формирования компетенций, приобретающих новые измерения в условиях цифровой среды.

Особенность формирования компетенций «4К» через иностранный язык в их двойной природе: они развиваются как общеучебные навыки и профессионально значимые качества будущего специалиста. Цифровая среда при этом выступает не просто техническим инструментом, а новым образовательным пространством, где традиционные компоненты модели наполняются современным содержанием.

Критическое мышление предполагает активизацию когнитивных техник или стратегий для получения желаемого результата [5], принятие обоснованных решений [10], построение логических умозаключений [11], создание согласованных логических моделей [12]. Его развитие в рамках образовательного процесса рассмотрено в работах Б. Блума, Р. Полла, Д. Халперн, А.В. Климановой, П. Фачионе, П.И. Сидорова, А.В. Парнякова, Д. Клустера, Р. Моранцо, А.В. Тихоненко, Ю.В. Трофименко, Е.Г. Журавлевой, Е.Н. Волкова, Т.В. Сапух. Основные когнитивные навыки критического мышления – это интерпретация, анализ, оценка, вывод, объяснение и саморегуляция [8].

В цифровой среде традиционное понимание критического мышления трансформируется, приобретая новые качества. На первый план выходит цифровая критичность – комплексная способность, включающая оценку достоверности онлайн-источников, противодействие дезинформации и адаптацию поисковых стратегий к профессиональным задачам. Особую значимость это умение приобретает при работе с научными статьями на иностранном языке, где требуется одновременный анализ содержательной и языковой составляющей. Важнейшую роль в развитии цифровой критичности играет использование иностранного языка в качестве инструмента аналитики. Практика сопоставления англо- и русскоязычных материалов, таких как новостные статьи или научные публикации, позволяет студентам совершенствовать языковые компетенции и развивать когнитивную гибкость, или способность рассматривать проблему с разных культурных и концептуальных позиций. Такой подход формирует многомерное понимание информации, необходимое для профессиональной деятельности в условиях цифровой реальности.

Под креативностью понимается способность решать проблемы новыми, оригинальными способами [13]. Она заключается в том, чтобы рассмотреть ситуацию с разных точек зрения, применить широкий спектр методов генерации идей (например, мозговой штурм), создать, разработать, уточнить, проанализировать и оценить собственные идеи для максимизации творческих усилий [14].

В контексте цифрового обучения иностранному языку понятие креативности раскрывается шире, приобретая новые формы выражения. Современные образовательные технологии превращают ее из абстрактной идеи в практический навык через создание мультимодальных проектов. Разработка студентами подкастов, инфографики и видеоблогов на иностранном языке требует комплексного подхода, сочетающего языковую подготовку и медийную грамотность. Такие задания развивают лингвистические способности и учат гармонично интегрировать визуальные, аудиальные и текстовые компоненты в единое смысловое пространство.

Технологии геймификации, такие как платформы *AhaSlides* или *Quizizz*, активизируют творческий потенциал обучающихся, создавая благоприятные условия для преодоления языкового барьера и превращая обучение в увлекательный процесс. Игровые технологии повышают мотивацию и стимулируют нестандартные решения языковых задач, позволяя студентам экспериментировать с формами самовыражения в безопасной цифровой среде.

Формирование коммуникативных навыков связано с развитием коммуникативной компетенции, включающей умение формулировать мысли, используя устные, письменные и невербальные навыки общения в разных контекстах, эффективно слушать, использовать коммуникацию для, например, информирования, инструктирования, мотивации и убеждения, использовать средства массовой информации и технологии, оценивать их эффективность и общаться в различных средах, в том числе на нескольких языках [14]. Сегодня идея коммуникативности является основной концепцией, объединяющей все методы обучения иностранному языку, как в зарубежной, так и в российской практике.

Развитие коммуникативной компетенции в цифровом образовательном пространстве происходит через межкультурный диалог в онлайн-форматах, включая асинхронное сотрудничество. Форумы и рабочие пространства, такие как *Miro*, позволяют создавать интерактивные доски для мозгового штурма, обмена идеями и визуализации проектов, обеспечивая взаимодействие участников из разных культур и часовых поясов. Особую роль онлайн-инструменты играют в моделировании профессиональных коммуникативных ситуаций: виртуальные переговорные площадки в *Zoom*, организованные в рамках межкультурных проектов помогают совершенствовать беглость речи и развивать мягкие навыки. Такие форматы, как симуляции деловых переговоров с носителями языка учат профессиональному этикету, стратегиям убеждения и эмоциональному интеллекту в межкультурном контексте.

Коллаборация включает навыки совместной деятельности, работы в команде и продуктивного взаимодействия, а также умения сотрудничать, эффективно и уважительно работать с разными коллективами, проявлять гибкость, принимать компромиссы, нести

общую ответственность за совместную работу и оценивать вклад каждого члена команды [6, 14].

Современные цифровые платформы превращают коллаборацию из простого совместного выполнения заданий в сложный процесс межкультурного профессионального взаимодействия, требующий предметных знаний, языковых навыков и понимания принципов работы в международных командах. Ключевым становится управление цифровыми проектами через специализированные платформы типа *Trello*, которые позволяют организовывать работу студенческих команд, обеспечивая распределение задач, прозрачность и синхронизацию действий участников из разных часовых поясов. Особую ценность представляет необходимость учитывать кросс-культурные особенности коммуникации. Студенты учатся адаптировать стиль общения, избегая идиоматических выражений и вырабатывая нейтральный профессиональный язык, понятный межкультурным партнерам.

Таким образом, современные образовательные программы на основе концепции «4К» создают новую парадигму обучения, развивая метакомпетенции, выходящие за рамки предметных знаний, личностный потенциал, условия для самоопределения и самореализации, социально-значимые навыки и индивидуальные образовательные траектории. В этом контексте цифровая среда выступает катализатором развития компетенций XXI века, придавая концепции «4К» практическое измерение в языковом обучении.

Целенаправленная интеграция цифровых инструментов охватывает весь спектр деятельности, от критического анализа информации до организации виртуального сотрудничества. Междисциплинарный подход сочетает языковую подготовку, профессиональный контекст и цифровую грамотность, расширяя образовательные возможности студентов. Роль преподавателя трансформируется из традиционного носителя знаний в модератора цифрового взаимодействия. Такой подход воплощает принципы модели «4К» в современной образовательной практике цифровой эпохи.

Работы ряда авторов подтверждают, что интерактивные методы в цифровой среде (виртуальные коллаборации, образовательные игры, симуляции) способствуют более глубокому усвоению материала и развитию коммуникативных, критических и креативных умений [3]. Перспективно проектно-ориентированное обучение с цифровыми инструментами, формирующее профессиональные, коммуникативные и цифровые компетенции [1]. Создание мультимедийного контента и участие в межвузовских онлайн-проектах развивают креативность, цифровую грамотность, межкультурную коммуникацию и командное взаимодействие в профессиональных условиях [2]. Таким образом, цифровая образовательная среда становится ключевым фактором развития компетенций «4К», позволяя индивидуализировать обучение и

развивать цифровые, медийные и социальные навыки, необходимые для успешной профессиональной самореализации в XXI веке.

Методология исследования. В рамках исследования была разработана комплексная методика изучения возможностей цифровой среды для развития ключевых компетенций у студентов неязыковых специальностей. Эксперимент проводился с 16 по 22 мая 2022 года, представлял собой структурированный процесс и включал количественные и качественные методы оценки. Целями исследования было определить оптимальные форматы цифровых дискуссионных практик и выявить их влияние на развитие навыков «4К».

В эксперименте участвовали 40 студентов 1–2 курсов бакалавриата неязыковых направлений (19 женского пола и 21 мужского). Уровень их языковой подготовки соответствовал A2-B2 по шкале *CEFR*, который был определен как минимально достаточный уровень владения иностранным языком для участия в проекте.

Процедура опытно-экспериментального исследования состояла из трех этапов, обеспечивающих комплексную оценку развития компетенций «4К» в цифровой дискуссионной среде. На подготовительном этапе участники создавали тематические видеоролики, которые служили стимулом для дискуссий. Было подготовлено 26 индивидуальных и групповых видеоробот различного формата. Параллельно была разработана цифровая площадка на базе *Microsoft Teams* и интерактивной доски *Miro* для проведения мероприятий исследования. Основной этап включал серию дискуссий в цифровом пространстве, где особое внимание уделялось трем ключевым аспектам: содержательному, организационному и методическому. Тематическая составляющая фокусировалась на обсуждении актуальных глобальных проблем и межкультурных аспектов профессиональной деятельности. Правила сетевого взаимодействия включали нормы цифрового этикета, принципы тайм-менеджмента и критерии оценки качества аргументации. Цель мероприятий – развитие межкультурной коммуникативной компетенции и формирование толерантного отношения к альтернативным мнениям. Заключительный этап предполагал многоаспектный анализ результатов. Использовались анкетирование по шкалам Лайкерта, специально адаптированным для оценки компонентов модели «4К», контент-анализ видеозаписей дискуссионных сессий по темам экологической устойчивости и охраны природы, социальных и экономических проблем развития, искусственного интеллекта и новых технологий, энергетических инноваций, транспорта и автоматизации процессов и т.д., а также экспертная оценка проектных работ по стандартизированным рубрикам, разработанным на основе *Framework for 21st Century Learning*.

В организации исследования важными были три условия. Персонализация образовательного процесса достигалась за счет свободы

выбора форматов участия и индивидуальной настройки сложности заданий. Цифровая поддержка рефлексии включала электронные дневники прогресса на платформе *Miro* и автоматическую обратную связь через тесты *Quizlet*. Междисциплинарность обеспечивалась за счет отбора профессионально-ориентированных кейсов и их адаптации для языковой работы.

Результаты. Анализ цифровой активности позволил зафиксировать 214 комментариев в виде вопросов и ответов, что свидетельствует о высокой вовлеченности и познавательной деятельности. Также было отмечено 243 лайка, отражающих эмоциональный отклик и поддержку идей в ходе обсуждений.

Количественные данные показывают положительное восприятие цифровых форматов взаимодействия и устойчивый интерес студентов к обсуждаемым темам. Комментарии и реакции свидетельствуют о сформированной мотивации к участию в образовательных мероприятиях и включенности в развитие компетенций «4К» XXI века.

Результаты анкетирования подтверждают высокую степень удовлетворенности форматом работы. 94,6% респондентов оценили мероприятие как «отличное» или «очень хорошее», что говорит о положительном восприятии содержательной и организационной составляющих. Остальные 5,4% выбрали оценку «хорошо», при этом ни один студент не указал варианты «плохо» или «очень плохо».

Полученная информация позволяет судить о высокой степени мотивации обучающихся, их позитивном отношении к внедрению цифровых форм взаимодействия и потенциале рассматриваемой модели для применения в образовательной практике. Положительные отзывы со стороны участников также косвенно указывают на эффективность мероприятия в аспекте развития компетенций «4К».

Анализ ответов на вопрос «Что Вам понравилось в мероприятии?» выявил ключевые мотивирующие факторы: содержание, формат и эмоционально-социальную составляющую. 35% отметили значимость общения с другими участниками и интерактивности, что подчеркивает важную роль цифровой среды в развитии навыков коммуникации и коллаборации. 22% указали актуальность и интеллектуальную насыщенность тем, стимулирующих критическое мышление. Еще 22% высоко оценили содержательную составляющую, воспринимая участие в мероприятии как способ расширения знаний. По 19% опрошиваемых выделили формат видеороликов и онлайн-режим проведения события, уровень организации и тайм-менеджмента, открытость, увлекательность и динамичность атмосферы. Просмотр видеороликов других студентов, работа в группах, обсуждения, возможность творческого самовыражения, получения отзывов и развития языковых навыков также получили положительный отклик.

Несмотря на позитивную оценку проекта в целом, некоторые моменты требуют корректировки. 19% опрошенных увеличили бы количество времени на выполнение заданий, дискуссии и подготовку ответов, что говорит о серьезном отношении к процессу. Предложение привлечь большее число участников, в том числе из других стран, отражает интерес 16% студентов к расширению межкультурного взаимодействия и потенциал подобных проектов в международном масштабе. В 11% ответов отмечена необходимость более активного контроля за качеством комментариев и замены платформы *Miro* на более удобную для загрузки материалов. Обучаемые также указали на потребность в повышении интерактивности через дополнительные задания (8%), расширение тематики обсуждений (5%), творческие задания, систему голосования, субтитры и вовлечение организаторов в дискуссии. Эти предложения демонстрируют высокий уровень осознанности и заинтересованности в развитии подобных форматов и подчеркивают значимость цифровой среды как гибкого инструмента формирования ключевых компетенций XXI века.

Комментируя свои отзывы о проекте, студенты отмечали возможность познакомиться с коллегами из других вузов и регионов и важность цифровой среды для дистанционного взаимодействия и сотрудничества. Респонденты обсуждали общемировые трудности, искали решения и тем самым развивали критическое мышление. По их мнению, мероприятие помогло развить коммуникативные навыки и получить практику межкультурного общения. Студенты предлагали увеличить время на презентации для более подробного анализа актуальных вопросов. Эти отзывы иллюстрируют образовательную эффективность мероприятия и его вклад в личностное развитие, расширение мировоззрения и формирование навыков цифрового и межкультурного взаимодействия.

На вопрос об опыте использования *Miro* ответили 36 из 40 участников. Большинство (83%) положительно оценили функционал и удобство платформы, отметив интуитивный интерфейс и пригодность для цифрового взаимодействия. Участники описывали *Miro* как удобную, полезную и эффективную для командной работы и обмена идеями, что важно для развития навыков коммуникации и коллаборации. Один из них отметил: *«I really enjoyed working in a team with my classmates, especially brainstorming. By combining all our ideas, we were able to get a project that everyone was satisfied with»*.

17% опрошенных указали на технические и функциональные сложности: ограниченные возможности мобильной версии, трудности при загрузке видео и анонимность ответов, устраняемую при регистрации. Эти замечания подчеркивают необходимость доработки цифровой инфраструктуры для повышения эффективности работы.

Тем не менее, в целом *Miro* был воспринят как удобный, гибкий и полезный инструмент, способствующий взаимодействию студентов и международной кооперации в образовательной среде. Один участник написал: «*Miro is a convenient platform for interaction at all levels, therefore it is essential to continue to develop cooperation between universities in Russia and other states on this platform*». Другой подчеркнул способность платформы структурировать общение: «*It is a useful tool for communicating and sharing information with each other*». Несмотря на технические ограничения, *Miro* выступила инструментом организации совместной работы в цифровой среде.

Далее участники выбирали этап проекта, вызвавший особый интерес: создание видео, вопросы, ответы или обсуждение. 72,5% выбрали творческий этап подготовки контента, связанный с развитием критического мышления, креативности и навыков самопрезентации. 40,5% человек выделили этап ответов на вопросы, проявив интерес к получению обратной связи, 35% – этап дискуссии, продемонстрировав стремление к взаимодействию. Формулирование вопросов показалось увлекательным 24,3% опрошенных, что можно объяснить сложностью выстраивания диалога с незнакомыми людьми, необходимостью дополнительной методической подготовки и мотивации.

Характерно, что 97,1% участников посчитали полученную информацию полезной, восприняв мероприятие как ценный источник знаний, что подтверждает успешность выбранной формы и содержания события. Высокая доля участников (60,3%) с максимальной оценкой (5) также свидетельствует о высоком уровне вовлеченности и заинтересованности в обсуждаемых темах. 52,9% респондентов планируют применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности; это подтверждает значимость проекта для развития карьерных навыков. 33,8% опрошенных отметили, что знания будут полезны в учебе, подчеркнув актуальность мероприятия для повышения академической успеваемости. 13,2% участников затруднились дать ответ. Данные подтверждают влияние проектов по развитию компетенций XXI века на профессиональное и академическое развитие.

94,1% респондентов подтвердили необходимость глобальных компетенций, что подчеркивает осознание важности межкультурной компетенции, коммуникативных навыков и профессиональных знаний для успешной адаптации в глобализированном мире. Ответы подтверждают актуальность мероприятия для развития многозадачности, критического мышления и других ключевых навыков в современном профессиональном и образовательном контексте.

Ответы участников на вопрос о полученных возможностях показали, что 89,7% студентов развили языковые и мягкие навыки, ключевые на рынке труда. 75,9% получили опыт культурного и профессионального обмена, укрепив межкультурную компетенцию. 65,5% лучше поняли ценность разнообразия, важную для формирования толерантности и

работы в мультикультурной среде. 51,7% развили предпринимательский дух и таким образом подготовились к будущей карьере. Полученные данные подтверждают успешность мероприятия в формировании широкого спектра навыков и умений, необходимых для глобального рынка.

На основании проанализированной информации можно сделать вывод о том, что особое значение приобретают межпредметные внеаудиторные мероприятия на иностранном языке, способствующие обеспечению самостоятельной познавательной деятельности студента на основе его самостоятельной работы, создавая все необходимые для этого условия и возможности, в частности 1) выбор индивидуальных форм и темпов обучения, 2) применение способов учения, соответствующих индивидуальным особенностям, 3) рефлексивное исследование результатов обучения, оценки и корректировки познавательной деятельности, 4) самовыражение личности при обязательном достижении поставленной учебной задачи.

Обсуждение и выводы. Исследование подтвердило, что цифровая образовательная среда обладает значительным потенциалом для развития компетенций XXI века у студентов неязыковых направлений при обучении иностранному языку. Анализ данных выявил комплексное развитие всех компонентов модели «4К». Особенно показательным стало развитие критического мышления, которое проявилось в способности студентов анализировать различные точки зрения, строить логические аргументы, подвергать сомнению стереотипы и вести содержательные дискуссии устно и письменно. Творческий потенциал участников проявился в нестандартных подходах к созданию видеоматериалов через вариативность форматов представления иноязычной информации и оригинальной визуализации идей. Коммуникативные умения развивались посредством межкультурного взаимодействия в цифровом пространстве и адаптации языковых средств к различным контекстам. Совместная работа на цифровых платформах, взаимная оценка проектов и групповые обсуждения способствовали формированию умений взаимодействия в команде и совместной реализации проекта. Важным показателем эффективности предложенного подхода стал высокий уровень мотивации и вовлеченности. Анкетирование подтвердило, что методически обоснованное использование цифровой образовательной среды способствует формированию ключевых компетенций, повышает познавательную активность и самостоятельность обучающихся.

Исследование выявило комплекс дидактических принципов, обеспечивающих эффективное формирование компетенций XXI века в цифровой образовательной среде средствами иностранного языка. Основным стал принцип интерактивности, который реализовывался через систему мгновенной обратной связи в ходе дискуссий и автоматизированную проверку заданий на платформе *Miro*, позволяя оперативно вносить необходимые коррективы в образовательную

траекторию студентов. Важную роль сыграло структурирование учебного процесса по принципу «гиперссылок» (принцип нелинейной организации учебного процесса), поскольку такая форма представления дидактических ресурсов позволяла обучающимся самостоятельно выбирать траекторию освоения материала в зависимости от направления подготовки и уровня владения иностранным языком. Указанный подход обеспечил реализацию принципов новизны и вариативности, способствовал многократному повторению иноязычного материала в различных видах речевой деятельности и его актуализацию в различных контекстах устной и письменной коммуникации, а также способствовал активизации различных модальностей перцептивного опыта в вариативных форматах взаимодействия. Использование аутентичных материалов, включая профессионально ориентированные научно-популярные статьи, видео-лекции и мультимедийные ресурсы, обеспечивало погружение в реальные языковые и межкультурные контексты. При этом графическая наглядность и интерактивные элементы служили средством активизации мыслительной деятельности и выступали смысловой, языковой и речевой опорой для продуктивной иноязычной речи. Особую значимость приобрел системный подход к интеграции цифровых технологий, который предполагал тщательный отбор инструментов с учетом их дидактической ценности и методической целесообразности. Важным условием стало поддержание баланса между инновационными методами и традиционными педагогическими подходами. Одновременно создавались условия для развития учебной автономии студентов, позволяя им осознанно управлять своим образовательным процессом, что важно в контексте формирования ключевых компетенций современного специалиста.

Полученные в ходе исследования данные демонстрируют значительную корреляцию с выводами современных работ в области цифровой дидактики и языкового образования. В частности, подтверждается эффективность смешанного обучения. Как и в ряде других исследований, было выявлено положительное влияние элементов геймификации и проектных заданий на мотивацию студентов: создание видеороликов и интерактивные дискуссии вызвали высокий уровень вовлеченности. При этом проведенное исследование выявило необходимость структурированной поддержки студентов во всех видах продуктивной речи. Этот вывод согласуется с современными представлениями о «направляемой автономии» в цифровом обучении [7]. Кроме того, наши данные подчеркивают ключевую роль цифровой инфраструктуры в создании подлинно межкультурной среды в современных условиях. При этом выявленная потребность в более длительных временных рамках для осмысленного обсуждения соответствует выводам В. Чжана и др. [15] о необходимости адаптации цифровых форматов под когнитивные особенности учебного процесса.

Полученные результаты вносят вклад в современную лингводидактику, подтверждая эффективность смешанного обучения, но при этом подчеркивая необходимость структурированной поддержки студенческой инициативы. Особый интерес представляет выявленная ключевая роль цифровой инфраструктуры в организации подлинной межкультурной коммуникации, что открывает новые перспективы для международных образовательных проектов.

Список литературы

1. Куприянчик Т.В., Ермакина Н.А. Проектно-ориентированное обучение в контексте преподавания иностранного языка для специальных целей // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 7. С. 136–142.
2. Межвузовские онлайн-проекты как средство повышения мотивации к изучению иностранных языков / М.Г. Аюшеева, М.А. Маякина, И.В. Певнева [и др.] // Полилингвальность современной культуры: сб. ст. Междунар. науч. конф. в рамках I Международного научно-образовательного форума «Филологическая наука и образование в Кузбассе». Кемерово. 2022. С. 424–438.
3. 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.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 2.07.2025).
5. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер. 2000. 496 с.
6. Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach. Springer. 2012. II. P. 17–67.
7. Benson P. Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning (2nd ed.). Routledge. 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315833767> (дата обращения: 2.07.2025).
8. Facione P. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. 1990. 112 p.
9. Framework for 21st Century Learning. The Partnership for 21st Century Skills [Электронный ресурс]. URL: <https://studylib.net/doc/25242408/p21-framework> (дата обращения: 2.07.2025).
10. Parker R., Moore B.N. Critical thinking. McGraw-Hill Education. 2014. 512 p.
11. Simon H.A., Kaplan C.A. Foundations of cognitive sciences. Cambridge, MA: MIT Press. 1989. P. 1–47.
12. Stahl N.N., Stahl R.J. We can agree after all! Achieving consensus for a critical thinking component of a gifted program using the Delphi Technique // Roeper Review. 1991. 14(2). P. 79–88.
13. Sternberg R.J., ve Lubart T.I. Investing in creativity // American Psychologist. 1996. 51(7). P. 677–688.
14. The Partnership for 21st Century Learning. A Network of Battelle for Kids. Framework for 21st Century Learning. Definitions. 2019. 9 p.
15. Zhang W., Wang Y., Yang L., & Wang C. Suspending Classes without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak // Journal of Risk and Financial Management. 2020. Vol. 13. №. 55

Об авторах:

СОБОЛЕВА Александра Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, ФГБОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, г. Томск, пр. Ленина, 36), e-mail: alex.art.tom@gmail.com

МАЯКИНА Марина Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (153025, г. Иваново, ул. Ермака, 39), e-mail: mayakinama@ivanovo.ac.ru

ФАХРЕТДИНОВА Гульназ Нурхаметовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (420015, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Карла Маркса, 68), e-mail: FakhretdinovaGN@corp.knrtu.ru

The digital environment as a catalyst for developing 21st-century competencies in non-language major students through foreign language instruction

A.V. Soboleva¹, M.A. Mayakina², G.N. Fakhretdinova³

¹Tomsk State University, Tomsk

²Ivanovo State University, Ivanovo

³Kazan National Research Technological University, Kazan

This article explores the transformation of the «4Cs» competency model (critical thinking, creativity, communication, and collaboration) within the context of educational digitalization in foreign language instruction for students in non-language disciplines. The study focuses on three dimensions of digital transformation: the deliberate integration of technological tools, the interdisciplinary blending of language education with professional contexts, and the shifting role of the instructor from knowledge transmitter to facilitator of educational interaction. Special attention is given to the pedagogical potential of digital environments, demonstrated through the use of virtual simulations and international projects that replicate authentic professional scenarios. The research employs a mixed-method approach, combining adapted Likert-scale surveys, content analysis of recorded discussions, and expert assessments of project work based on standardized criteria. Empirical findings identify key principles for effectively developing targeted competencies. The practical contribution of the study lies in proposing methodological strategies that integrate digital and traditional teaching formats to optimize educational outcomes.

Keywords: *digital educational environment, 21st-century competencies, “4Cs” model, blended learning, intercultural communication, intercultural projects.*

Развитие навыка говорения IT-специалистов на японском языке методом проблемного обучения

Цюй Шань, Чжао Линьлинь

Шэньянский технологический институт, г. Шэньян, КНР

Исследование посвящено анализу интенсивного курса японского языка для магистров программной инженерии в Шэньянском технологическом институте, а также изучению роли метода проблемного обучения (англ.: PBL / Problem-Based Learning) в развитии навыка говорения у студентов на японском языке. Смоделировав ситуацию разработки интеллектуальной медицинской системы в компании информационных технологий, две группы магистров программной инженерии Шэньянского технологического института были выбраны для проведения эксперимента, в рамках которого оценивалась эффективность метода проблемного обучения в отношении развития навыка говорения. Исследование показало, что метод проблемного обучения может эффективно стимулировать интерес студентов к изучению японского языка, значительно улучшить их навыки говорения и в то же время оптимизировать работу в команде, что является необходимым для подготовки профессионалов в области программной инженерии, соответствующих требованиям глобализации.

Ключевые слова: метод проблемного обучения (англ.: PBL / Problem-Based Learning), говорение, японский язык, студенты-магистры, программная инженерия.

I. Введение

В условиях ускорения глобализации и стремительного развития информационных технологий рынок все больше отдает предпочтение специалистам, обладающим хорошими профессиональными навыками в сочетании со знанием иностранных языков. Китайским студентам, изучающим программную инженерию, владение японским языком не только помогает читать передовую техническую литературу и общаться с зарубежными коллегами, но и расширяет каналы трудоустройства за рубежом и повышает их конкурентоспособность. Являясь важной частью развития у студентов способности к всестороннему применению японского языка, преподавание интенсивного курса японского языка оказывает непосредственное влияние на профессиональное развитие студентов. Однако традиционный режим обучения часто сосредоточен на объяснении грамматики и лексики, а студенты имеют ограниченные возможности для устной практики, что приводит к несформированному навыку говорения и затрудняет реализацию коммуникативных задач.

Модель проблемного обучения (далее – PBL) ориентирована на решение проблем, в ней делается акцент на активное обучение и совместное исследование студентов в процессе решения реальных задач. Внедрение этой модели в интенсивный курс японского языка для специалистов по программной инженерии и постановка задач по проектам в профессиональных IT-областях, таких как разработка интеллектуальных медицинских систем, может создать для студентов среду погружения в изучение японского языка и мотивировать их активно использовать японский язык для общения в процессе выполнения заданий, тем самым эффективно улучшая их разговорные навыки.

II. Обзор модели обучения PBL

2.1. Генезис модели обучения PBL

Модель обучения PBL была впервые разработана американским профессором неврологии Барроузом в Университете Макмастера в Канаде в 1969 году. Первоначально она применялась в области медицинского образования и была направлена на развитие у студентов способности решать практические клинические проблемы [2]. После многих лет практики и продвижения эта модель постепенно стала применяться и развиваться во многих предметных областях в педагогических колледжах, бизнес-школах и инженерных колледжах.

Суть модели обучения PBL заключается в том, чтобы заместить традиционные методы обучения, основанные на субъект-объектных отношениях, чтобы студенты, сталкиваясь со сложными и реальными проблемами, искали решения самостоятельными совместными и исследовательскими методами путем проявления собственной инициативы, чтобы достичь ожидаемых целей, активно конструируя свои знания и всесторонне развивая способности [1].

2.2. Особенности модели обучения PBL

Модель обучения PBL ориентирована на проблему в качестве ядра, учащихся – в качестве активных субъектов процесса обучения, групповое сотрудничество – в качестве способа и направлена на повышение комплексных способностей к решению проблем.

Процесс обучения начинается с одной или ряда проблем, которые необходимо решить, которые обычно вытекают из реальных ситуаций, имеют сложность и открытость, способны отражать способность изучать многие измерения, такие как профессиональные знания, общение и координацию, культурные различия и не имеют фиксированного пути решения, тем самым стимулируя у учащихся желание исследовать. Студенты занимают доминирующее положение на протяжении всего процесса обучения и самостоятельно определяют содержание, методы и ход обучения. Учителя превратились из передатчиков знаний в руководителей и посредников, предоставляя студентам необходимую поддержку и руководство. Студенты, как команда, проводят учебную деятельность в небольших группах и решают проблемы вместе посредством общения,

обсуждения, обмена и других совместных методов. В этом процессе студенты учатся применять полученные теоретические знания на практике, развивают комплексные способности к решению проблем, критическому мышлению и инновационному мышлению, развивают модель мышления для активного решения проблем и активно ищут пути их решения, чтобы заложить хорошую основу для учебы, жизни и будущей работы [3].

III. Анализ текущего состояния интенсивных курсов японского языка для IT-специалистов

3.1. Цели и содержание курса

Интенсивный курс японского языка для разработки программного обеспечения в Шэньянском технологическом институте направлен на углубленное обучение студентов, которые уже обладают базовыми знаниями японского языка. К задачам курса относится развитие у студентов навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода на японском языке, чтобы они могли использовать японский язык для профессионального общения, читать японские технические документы и обладать навыками письма на японском языке. Содержание курса включает японский словарь IT-терминов, аудирование, разговорную речь, обучение чтению и знания японского языка, связанные с различными аспектами, необходимыми для ведения коммуникации об информационных технологиях.

3.2 Методы обучения и существующие проблемы

В настоящее время в преподавании говорения по-прежнему используются традиционные методы обучения, в которых преподаватели в основном объясняют грамматику и лексику, закрепляют знания с помощью примеров предложений из учебников и упражнений, отсутствует интеграция с практическими сценариями профессии. Это приводит к тому, что, несмотря на то, что студенты владеют определенным грамматическим словарным запасом, им трудно гибко использовать язык, когда они сталкиваются со сценариями общения на японском языке, связанными с профессией, а говорение имеет такие проблемы, как скованная речь, низкая точность формулировки мыслей и отсутствие уверенности. Кроме того, в традиционном режиме обучения студенты не очень мотивированы к обучению, пассивно получают знания, не имеют возможностей для активного исследования и практики и не могут удовлетворять требованиям, предъявляемым международным специалистам в области разработки программного обеспечения в отношении знаний японского языка, особенно навыка говорения.

IV. Проектирование обучения на основе метода PBL на примере разработки интеллектуальных медицинских систем в IT-технологических компаниях

4.1. Разработка сценария

Студент предполагает, что работает в японской IT-технологической компании, которая взяла на себя проект разработки интеллектуальной медицинской системы для крупной больницы. Система должна

интегрировать такие функции, как электронное управление медицинскими картами, онлайн-регистрация на прием, интеллектуальная диагностика, управление запасами лекарств и т.д., а также обеспечить соответствие японским правилам конфиденциальности в области здравоохранения и привычкам пользователей. Команда проекта состоит из системного архитектора штаб-квартиры в Токио, группы фронтальной разработки филиала в Осаке, группы бэк-разработки аутсорсинговой базы в Шэньяне, Китай, и бизнес-аналитика, отвечающего за стыковку потребностей больницы. Студенты играют разные должностные роли и продвигают проект в транснациональном сотрудничестве.

4.2. Формулировка задач

4.1.1. Анализ потребностей и задачи коммуникации

Представители больничного бизнеса выдвинули функциональные требования к системе, например, электронная медицинская карта должна быть специально зашифрована в соответствии с японским законом о конфиденциальности в медицине – «Законом о защите персональной информации», а операционный интерфейс должен соответствовать японскому стилю «эстетики тишины». Студенты должны использовать японский язык для общения со всеми сторонами, организовывать транснациональные онлайн-встречи, координировать различные мнения и уточнять системные требования. Эта задача тренирует у студентов навыки аудирования, говорения и межкультурного общения на японском языке.

4.1.2. Задачи по решению технических проблем

В процессе разработки возникли технические проблемы, такие как задержка передачи данных и совместимость архитектуры системы. Если архитектор штаб-квартиры в Токио предложил принять обычные японские технические решения, то команда в Шэньяне сообщила о трудностях с реализацией. Студенты должны сформировать транснациональную техническую группу, обмениваться техническими деталями на японском языке с помощью видеоконференций и других способов, ознакомиться с технической документацией на японском языке, совместно изучить решения, улучшить профессиональное использование японского языка и техническое сотрудничество.

4.1.3. Задачи по устранению культурных различий

На этапе тестирования недоразумение было вызвано тем, что фронтальная команда Осаки не учитывала расписание японских праздников, а члены китайской команды не понимали японский скрытый стиль общения. Студенты должны организовать экстренные встречи, извиниться на японском языке и перераспределить время, изучить японский деловой этикет для разрешения противоречий, а также улучшить способность справляться с культурными различиями между Китаем и Японией.

4.1.4. Задачи по отчетности и презентации проекта

При сдаче проекта студенты должны доложить о функциях системы комиссии больницы на японском языке, продемонстрировать

работу системы и ответить на вопросы. Решение этой задачи развивает у студентов коммуникативные компетенции владения японским языком и навыки публичного выступления.

4.3. Процесс педагогической реализации

4.3.1. Подготовительный этап

Студенты свободно распределены по группам в соответствии с интересами и способностями по 5-6 человек в каждой группе, имитируя различные роли проектной команды. Преподаватель знакомит с предысторией проекта, требованиями к задачам и критериями оценки, предоставляет соответствующие материалы на японском языке, включая документы о требованиях к интеллектуальной медицинской системе, технические спецификации, руководство по деловому общению на японском языке и т.д., чтобы сориентировать студентов на самостоятельное изучение соответствующих материалов и подготовку к реализации проекта.

4.3.2. Этап формулирования и анализа проблем

Преподаватели дают конкретные задачи, которые необходимо выполнить в процессе реализации проекта, такие как конфликты функций системы, технические проблемы, культурные различия, обмен встречами, поэтапные отчеты и т.д. Каждая группа распределяет поставленные задачи. Студенты используют японский язык для обсуждения и анализа задач и формулирования предварительных решений. Преподаватели поддерживают дискуссии в каждой группе, своевременно корректируют и направляют студентов на глубокое размышление о сути проблемы.

4.3.3. Этапы выполнения задач

Группы работают вместе в соответствии с разработанными программами. Во время анализа промежуточных результатов студенты общаются с представителями больницы на японском языке, чтобы получить подробные требования. Обмен техническими деталями с членами транснациональной команды осуществляется через видеоконференцию в процессе решения технических проблем. При рассмотрении культурных различий организуются совещания для координации всех сторон. В ходе этого процесса учащиеся постоянно общаются на японском языке, сталкиваются с языковыми барьерами, учатся их преодолевать, своевременно знакомятся с материалами или консультируются с учителями, которые постоянно следят за прогрессом группы и предоставляют необходимую поддержку и ресурсы.

4.3.4. Этап отчетности и оценки результатов

После того как каждая группа завершает проект, она сообщает о результатах на японском языке в форме презентации, в том числе о завершении проекта, решенных проблемах, извлеченных уроках и т.д. После отчета другие группы задают вопросы и оценивают выступление, а преподаватели обобщают и оценивают комплексную работу группы,

эффективность решения проблем, способность использовать японский язык и т.д., выделяют достоинства, указывают на недостатки и выдвигают предложения по улучшению.

5. Эмпирическое исследование влияния модели обучения PBL на развитие у студентов навыка говорения на японском языке

5.1. Дизайн исследования

5.1.1. Объект исследования

В эксперименте в качестве экспериментальных объектов были выбраны две параллельные группы по разработке программного обеспечения Шэньянского технологического института, одна из которых была экспериментальной группой, и режим обучения PBL использовался для проведения интенсивных курсов японского языка. Другая группа являлась контрольной группой, в которой применялась традиционная модель обучения. Не было существенных различий между двумя группами с точки зрения базового владения японским языком и оценки профессиональных курсов.

5.1.2. Методология исследования

В ходе эксперимента использовались сочетание количественных и качественных методов. Для количественного исследования были собраны данные оценки устного теста на японском языке учащихся посредством предварительного и посттестирования с использованием программного обеспечения SPSS для статистического анализа для сравнения изменений в устной оценке двух групп учащихся. В качественных исследованиях использовались устные тесты, наблюдения в классе, интервью со студентами и т.д., чтобы оценить успеваемость студентов в процессе обучения, выявить обратную связь с режимом обучения PBL и улучшить навык говорения на японском языке.

5.2. Сбор и анализ данных

5.2.1. Анализ результатов устного теста

Перед экспериментом две группы студентов были протестированы на владение навыком говорения на японском языке. Тестирование охватывало множество форматов, таких как беседа в рамках повседневной тематики и представление доклада.

Таблица 1

Средние оценки устного теста экспериментальной и контрольной группы

Группа	Количество студентов	Средняя оценка предварительного теста	Средняя оценка после проведения эксперимента
Экспериментальная	20	65,2	80,5
Контрольная	20	64,8	69,3

Результаты теста показали, что между двумя группами студентов не было значительной разницы в качестве устных ответов ($P > 0,05$). Повторное тестирование после семестра обучения показало, что средняя оценка навыка говорения студентов в экспериментальной группе была

значительно выше, чем в контрольной группе ($P < 0,05$). Это указывает на то, что режим обучения PBL оказывает значительное влияние на улучшение успеваемости студентов во владении говорением на японском языке. Данные приведены в табл.1.

5.2.2. Результаты наблюдения в группах

Наблюдения в группах показали, что участники экспериментальной группы были более активными в таких мероприятиях, как дискуссии в классе и групповые отчеты, активно выражали свои взгляды и обменивались идеями на японском языке, а беглость и точность формулировок постепенно улучшались. В процессе группового сотрудничества студенты использовали японский язык для эффективного общения и улучшения своих навыков в решении проблем. Студенты контрольной группы в основном пассивно слушали выступления, не стремясь участвовать в обсуждениях и проявляя низкую степень взаимодействия и участия в коммуникации.

5.2.3. Обратная связь в виде интервью со студентами

Результаты интервью со студентами экспериментальной группы показали, что большинство студентов считают, что PBL делает обучение более интересным и сложным. В процессе выполнения задач проекта у них больше возможностей общаться на японском языке и развивать свои устные навыки. Студенты говорили, что, сотрудничая с участниками команды, они не только улучшают свой разговорный японский язык, но и развивают командный дух и навыки решения проблем. Некоторые студенты упомянули, что для решения практических проблем в проекте необходимо активно знакомиться с материалами и изучать новую лексику, что повышает способность к самостоятельному обучению.

6. Выводы и перспективы исследования

6.1. Выводы

В исследовании по изучению применения модели обучения PBL к интенсивному курсу японского языка по специальности «Программная инженерия» в Шэньянском технологическом институте на примере разработки интеллектуальной медицинской системы ИТ-технологической компании в качестве ситуативной задачи было подтверждено, что модель обучения PBL оказывает значительное стимулирующее влияние на развития навыка говорения на японском языке. По сравнению с традиционной моделью обучения модель обучения PBL может стимулировать интерес студентов к обучению, повышать инициативу и участие студентов в обучении, создавать больше возможностей для устной практики студентов, эффективно повышать свободное владение разговорным японским языком, навыки межкультурного общения. Также в процессе реализации проекта формировались такие умения студентов, как командная работа, разрешение проблем и конфликтов, самостоятельное обучение, что позволило добиться согласованного развития языковых навыков и профессиональной грамотности.

6.2. Педагогические рекомендации

6.2.1. Переосмысление роли преподавателя

Преподаватели должны в полной мере осознать важность изменения своей роли в модели обучения PBL: от традиционной передачи знаний – к партнеру обучающихся. В процессе обучения преподаватели должны тщательно разрабатывать проблемы и ситуативные задачи, ориентировать учеников на мышление и поиск, своевременно давать учащимся точную и подробную обратную связь, помогать им решать возникающие проблемы и обеспечивать успешное выполнение проекта.

6.2.2. Оптимизация проектирования заданий

Следует тесно интегрировать актуальную потребности смежных отраслей и специальностей с содержанием обучения японскому языку, а, значит, разрабатывать соответствующие задания. Усложнять задания нужно постепенно, чтобы поэтапно улучшать умения студентов применять японский язык. В то же время содержание заданий должно охватывать обучение нескольким языковым навыкам, таким как аудирование, говорение, чтение и письмо, чтобы студенты могли всесторонне улучшать навыки владения японским языком в процессе выполнения заданий.

6.2.3. Совершенствование системы оценивания

Необходимо создать диверсифицированную систему оценивания, которая всесторонне учитывает многие факторы, такие как успеваемость студентов в выполнении задач проекта, способность решать проблемы, способность работать в команде и способность использовать японский язык. Метод оценки должен включать в себя сочетание оценки учителя, самооценки учащихся и групповой взаимной оценки, чтобы в полной мере использовать роль мотивации оценки и обратной связи, а также содействовать постоянному совершенствованию учащихся.

6.3. Перспективы исследования

Будущие исследования могут еще больше расширить сферу применения режима обучения PBL в преподавании японского языка и изучить эффекты его применения в различных типах курсов и на разных этапах обучения. В сочетании с современными образовательными технологиями, такими как платформы онлайн-обучения и технологии виртуального моделирования, обогащаются средства реализации обучения PBL и создаются более реалистичные и разнообразные учебные среды для студентов. Кроме того, углубленное изучение влияния модели обучения PBL на долгосрочный эффект обучения и профессиональный рост студентов обеспечивает более сильную поддержку в подготовке большего числа способных учащихся, адаптированных к потребностям времени.

Список литературы

1. 姜萍, 杨振宁, 商庆新, 等. PBL教学模式在高等医学教学改革中的应用分析 [J]. 中国中医药信息杂志, 2005, (03):104-105. [Ли Юань, Чжан Лин.

- Исследование практического пути от реинжиниринга процесса до проверки эффекта – на примере применения модели обучения PBL в преподавании японского языка // Journal of Heihe College. 2025. №16(04). P. 91–94.]
2. 李远, 张琳. 从流程重构到效果验证的实践路径研究——以 PBL 教学模式在日语教学中的应用为例 [J]. 黑河学院学报, 2025, 16(04) :91–94. [Цзян Пин, Ян Чжэньнин, Шан Цинсинь, и др. Анализ применения модели обучения PBL в реформе высшего медицинского обучения // Китайский информационный журнал традиционной китайской медицины, 2005. № 03. P. 104–105.]
 3. 范冬妮. 基于PBL教学法的高职日语教学改革分析 [J]. 辽宁师专学报 (社会科学版), 2024, (02) :54–56. [Фань Дунни. Анализ реформы преподавания японского языка в высших профессиональных учебных заведениях на основе метода обучения PBL // Журнал Ляонинского педагогического колледжа (издание социальных наук), 2024. №02. P. 54–56.]

Об авторах:

ШАНЬ Цюй – магистр перевода с японского языка, Шэньянский технологический институт (110127, г. Шэньян, ул. Ванхуа, 6-50), e-mail: 332001853@qq.com

ЛИНЬЛИНЬ Чжао – магистр филологии, преподаватель кафедры русского языка, Шэньянский технологический институт (110127, г. Шэньян, ул. Ванхуа, 6-50), e-mail: 121629099@qq.com

Developing IT professionals' Japanese speaking skills using problem-based learning

Qu Shan, Zhao Linlin

Shenyang Institute of Technology, Shenyang, China

This study focuses on the Japanese intensive courses for the Software Engineering major at Shenyang Institute of Technology, and explores in depth the role of the PBL (Problem-Based Learning) teaching model in promoting students' Japanese speaking ability. By constructing a real and complex task scenario of developing an intelligent medical system for an information technology company, two parallel classes of the Software Engineering major at Shenyang Institute of Technology were selected as the experimental subjects. The comparative experiment method was adopted to enable students to improve their comprehensive Japanese application ability, especially oral expression ability, in the process of solving practical problems. The research shows that the PBL teaching model can effectively stimulate students' interest in learning Japanese, significantly improve their oral proficiency, and enhance their abilities in teamwork, problem-solving and other aspects. It provides a useful reference for cultivating software engineering professionals who meet international needs.

Keywords: *PBL teaching model, Japanese speaking ability, Software Engineering major, intelligent medical system.*

Принято в редакцию: 02.07.2025 г.

Подписано в печать: 14.11.2025 г.

Развитие межкультурной коммуникативной компетенции при обучении деловому китайскому языку

Чжан Даньхуа, Лян Чуньюй

Шэньянский технологический институт, г. Шэньян, КНР

С целью преодоления языковых барьеров, возникающих у российских учащихся при деловом общении на китайском языке, предложена трехмерная модель развития компетенций, основанная на методе преподавания языка на основе задач. Охарактеризованы этапы проектной работы. Интегрируя три аспекта: владение языком, поведенческие нормы и когнитивные стратегии, разрабатывается поэтапная цепочка учебных задач. Эмпирические данные показывают, что данная модель значительно повышает эффективность межкультурной коммуникации обучающихся, обеспечивая инновационную парадигму преподавания делового китайского языка в русскоязычных регионах, имеющую как теоретическую ценность, так и практическую целесообразность.

***Ключевые слова:** метод обучения, основанный на задаче, деловой китайский язык, навыки межкультурной коммуникации, русские студенты, трехмерные компетенции.*

1. Введение

1.1. Предпосылки исследования

Постоянная модернизация экономического и торгового сотрудничества между Китаем и Россией привела к значительному росту спроса на специалистов, владеющих как деловым китайским языком, так и профессиональными знаниями. Опираясь на фундамент международного сотрудничества и ориентируясь на международный опыт подготовки кадров, Шэньянскому технологическому институту срочно необходимо оптимизировать режим преподавания делового китайского языка для носителей русского языка (далее – «русские учащиеся»), чтобы удовлетворить этот реальный спрос.

1.2. Постановка проблемы

В настоящее время существуют значительные ограничения в преподавании делового китайского языка: режим обучения соответствует режиму преподавания китайского языка и заменяет только лексико-грамматический корпус делового языка, не позволяя эффективно реагировать на высокую сложность деловых контекстов и основные требования межкультурной коммуникации.

В процессе обучения русских учащихся обнаруживается, что они обычно сталкиваются с тремя основными препятствиями в деловом общении: семантическими ошибками, вызванными неуверенным

использованием профессиональной лексики, коммуникативным конфликтом, обусловленным культурными когнитивными различиями, и недостаточно сформированными профессиональными навыками. Поэтому вопрос о том, как систематически совершенствовать способность русских учащихся к деловому китайскому общению в соответствии с их кросс-культурными когнитивными характеристиками, стал одной из основных проблем, требующих безотлагательного решения.

1.3. Цели и ценности исследования

Основной принцип преподавания языка на основе задач (TBLT) – «обучение на практике», что соответствует практическим и кросс-культурным особенностям делового китайского языка благодаря контекстуальному дизайну задач, коммуникативной ориентации и смысловому подходу к обучению. Данное исследование выступает за использование TBLT для решения проблем, характерных для российских учащихся, и направлено на создание и проверку трехмерной системы компетенций TBLT для российских учащихся, которая обеспечит теоретическую основу и практическую парадигму для повышения эффективности преподавания делового китайского языка в России.

1.4. Методология исследования

В данной работе используется метод анализа литературы для анализа изучения отечественных и зарубежных исследований, чтобы изучить концепцию и пути развития метода обучения на основе задач, а также исследуется стратегия интеграции с учетом особенностей русских учащихся Шеньянского технологического института; сравниваются различия в знаниях, межкультурной коммуникативной компетенции и учебной инициативе студентов до и после применения метода обучения для оценки эффекта с помощью наблюдения за классом; предоставляются данные анкетирования для изучения знаний и потребностей учащихся.

2. Анализ целесообразности использования метода обучения на основе задач при формировании навыков межкультурной коммуникации в деловом китайском языке

2.1. Теоретические основы

Деловой китайский язык в целом относится к специализированному китайскому языку для иностранцев и иностранных студентов, которые участвуют в экономическом взаимодействии, таком как ведение бизнеса, инвестирование и покупка недвижимости в Китае [5, с. 3]. Данная программа реализуется на фоне усиления деловой активности в современной экономической жизни, в качестве основы взяты коммуникативные стратегии речи, а основное внимание уделяется развитию способности учащихся использовать коммуникативные стратегии в деловой активности, точно, адекватно и уместно выражать свои намерения, чтобы завершить деловую коммуникацию без проблем [6, с. 129].

Task-based Language Teaching (TLT) – это модель преподавания языка, основанная на заданиях, которая появилась в 1980-х годах и подчеркивает принцип «обучения через действие» [2, с. 233]. В ней подчеркивается содействие овладению языком через аутентичные и значимые коммуникативные задания.

Важнейшими особенностями метода обучения, основанного на заданиях, являются то, что он сосредоточен на коммуникативном процессе и выражении смысла, что в качестве мотивации для обучения используются конкретные задания, что процесс выполнения заданий является процессом обучения, что достижения в обучении отражаются в способе представления результатов выполнения заданий, и что в качестве конечной цели используется развитие коммуникативной компетенции студентов, что соответствует характеристикам практичности и межкультурной коммуникативной природы делового китайского языка.

2.2. Анализ характеристик обучения и образовательных потребностей российских учащихся

2.2.1. Характеристика профиля обучения российских учащихся

В ходе наблюдения за русскими студентами Шеньянского технологического института было выявлено, что в процессе изучения делового китайского языка возникают три основных идиосинкразических барьера:

Трудности перевода языка

Под влиянием структуры родного языка русские учащиеся склонны к грамматическим и структурным ошибкам в китайских выражениях. Отсутствие в русском языке таких грамматических правил, как «согласование субъекта и глагола» и системы квантификаторов, часто приводит к неправильному использованию квантификаторов в китайском языке, например, «три контракта» выражается как «三合同». Что касается терминологии, то русские учащиеся медленно понимают деловые сокращения (например, «FOB», «L/C» и т.д.), в основном из-за отсутствия соответствующих культурных понятий и контекстов в их языковой среде, и их общая эффективность понимания значительно ниже, чем у учащихся из англоязычной среды [4, с. 235].

Различия в культурном восприятии

В процессе делового общения существует значительная разница между китайской и российской логикой мышления и привычками общения. Российская сторона обычно использует линейную логику принятия решений «проблема – программа – реализация», в то время как китайская сторона предпочитает спиральную логическую структуру «отношения – подготовка – проблема – меандрирование – достижение консенсуса» [3, с. 197].

Разрыв между развитием профессиональных компетенций в реальном мире

Существующая система учебных планов не соответствует современной деловой практике, учебники устарели и оторваны от новой индустрии (например, трансграничной электронной коммерции), обучение основным практическим навыкам явно недостаточно, в сочетании с разработкой задач в классе и бизнес-потребностями предприятия в России, что затрудняет перенос обучающимися межкультурных стратегий в реальные сценарии.

2.2.2. Карьерная ориентация учебной мотивации

Результаты исследования показывают, что российские учащиеся в целом демонстрируют значительную инструментальную учебную мотивацию при изучении делового китайского языка, а их фундаментальные потребности обусловлены практическим фоном китайско-российского экономического и торгового сотрудничества, что проявляется в следующих трех уровнях профессиональной мотивации:

62,26% респондентов выразили надежду, что учебная программа будет включать более профессиональное содержание, такое как терминология международной торговли и ведение переговоров по условиям контракта, которые тесно связаны с работой, что значительно превышает их озабоченность общими языковыми навыками, такими как базовая разговорная речь, отражая их сильную зависимость от профессиональной практической направленности изучения языка.

92,45% учащихся придают большое значение систематическому преподаванию «китайской деловой культуры», а 90,57% учащихся хотят иметь возможность наблюдать или непосредственно участвовать в реальной деловой деятельности, чтобы улучшить свою культурную адаптацию и коммуникативную компетентность в реальных условиях. В основе этого требования лежит то, что в процессе работы российских компаний в Китае сотрудничеству часто мешает неправильная культурная интерпретация, например, китайская манера ведения делового общения на банкетах принимается за неэффективное развлечение.

81,13% учащихся предложили увеличить продолжительность курса, а в ходе интервью они выразили сильное желание систематически осваивать весь процесс делового общения и заложить прочный фундамент для своего будущего карьерного роста. Это свидетельствует о том, что их мотивация к обучению вышла за рамки овладения языком и направлена на совершенствование всесторонних профессиональных способностей и долгосрочное планирование карьеры.

Приведенный выше анализ показывает, что компетенция российских учащихся в деловом китайском языке должна охватывать три измерения: лингвистическое, поведенческое и когнитивное, что создает теоретическую базу и практическую основу для последующего построения трехмерной модели культивирования на основе заданий.

3. Построение трехмерной модели развития компетенций на основе задач

3.1. Принципы построения рамок модели

Трехмерная модель развития компетенций, предложенная в данной работе, основана на задании как связующем звене для синергетического развития лингвистической, поведенческой и когнитивной компетенций, как показано в табл. 1.

Таблица 1

Структура трехмерной модели развития компетенций и средства реализации

Измерение возможностей	Цель обучения	Тематика основных заданий
Языковое измерение	Точное применение деловой терминологии и активизация лексического запаса	Имитация переговоров по условиям контракта, упражнение по реагированию на споры
Поведенческие измерение	Адаптация к нормам невербальной коммуникации (социальная и личная дистанция)	Моделирование сценария межкультурных переговоров
Когнитивное измерение	Понимание различий между российской и китайской деловой этикой, логикой принятия решений	Посредничество в конфликтах совместных предприятий, разработка бесприоритетных программ

3.2. Принципы разработки заданий

Принцип аутентичности: реальные случаи китайско-российской торговли должны быть включены в структуру заданий, чтобы обеспечить приближение учебной ситуации к реальности и избежать предвзятости понимания, вызванной вымыслом культурных ситуаций. Например, в задании «Переговоры по контракту» учащимся предлагается выполнить имитационные упражнения, основанные на условиях реального «Китайско-российского контракта на импорт древесины», чтобы разобраться с различиями в интересах, возникающими в связи с пунктом «Компенсация за колебания курса рубля», предложенным российской стороной, и отработать навыки ведения переговоров в мультикультурном контексте. Это позволит учащимся отработать навыки ведения переговоров в мультикультурном контексте.

Принцип культурного контраста: ключевые точки культурного конфликта между Китаем и Россией должны быть сознательно заданы, чтобы направить учащихся на углубление кросс-культурного познания и стратегического мышления в процессе сравнения. Например, выполняя задание «Выбор деловых подарков», учащиеся могут выявить культурный разрыв между тем, что российская сторона дарит духи как символ доверия, и тем, что китайская сторона может неверно истолковать это как неподобающее поведение (например, взятку), чтобы сформулировать более подходящие стратегии делового этикета.

Принцип ступенчатой сложности: как показано в табл. 2, следует выстраивать многоуровневую подготовку по компетенциям.

Проектирование коммуникативных задач по степени сложности

Иерархия задач	Содержание задачи	Планируемые результаты
Элементарная задача	Запись на прием по телефону для российских клиентов	Основное приветствие
Комбинированные задания	Разработка двуязычного меморандума о сотрудничестве между Китаем и Россией	Эквивалентность терминов
Интегрированные задачи	Посредничество в спорах о задержке логистики	Стратегии посредничества в конфликтах

3.3. Разработка модели развития потенциала

3.3.1. Модуль преобразования терминологии

Сфокусировавшись на механизме семантической реконструкции мигрирующей терминологии в юридических текстах, мы систематизировали пути концептуальной конверсии в кросс-лингвистических правовых контекстах. На примере китайского термина «гарантия» в рамках Гражданского кодекса Российской Федерации соответствующее понятие необходимо расширить с «гражданской гарантии» в узком смысле до «гарантии исполнения» или «штрафа» с характером неустойки. Термин «гражданская гарантия», например, в рамках Гражданского кодекса Российской Федерации, необходимо расширить от более узкого понятия «гражданская гарантия» до категории «гарантия исполнения обязательств» или «штраф» с характером неустойки [1, с. 61]. При обучении терминологии необходимо построить матрицу сопоставления отношений между китайскими и русскими юридическими терминами, уточнить семантические границы и функциональное позиционирование каждого термина в различных правовых системах, чтобы повысить способность обучающихся справляться с деловыми переговорами и обработкой юридических текстов.

3.3.2. Усвоение норм невербального коммуникативного поведения

На основе сценария деловых переговоров с помощью имитационного эксперимента строится параметрическая модель сравнения социальной / личной дистанции между китайскими и российскими партнерами, например, комфортное расстояние около 1,2 метра в китайском деловом общении и интимное расстояние около 0,8 метра в России, что помогает учащимся интуитивно воспринимать и адаптироваться к пространственным нормативным различиям между двумя культурами, а также повысить чувствительность и адаптивность невербальной коммуникации.

3.3.3. Механизмы вмешательства в когнитивные стратегии в «культуре лица»

В исследовании анализируется механизм «культуры лица», лежащий в основе поддержания отношений сотрудничества китайской стороной, разрабатывается система показателей для выявления невербальных подразумеваемых сигналов, таких как «уступка», и дается рекомендации российским студентам по точному пониманию подразумеваемых социальных стратегий в межкультурном деловом взаимодействии. Это поможет российским учащимся точно понимать подразумеваемые социальные стратегии в межкультурном деловом взаимодействии, эффективно избегать конфликтов и способствовать прочному развитию отношений сотрудничества.

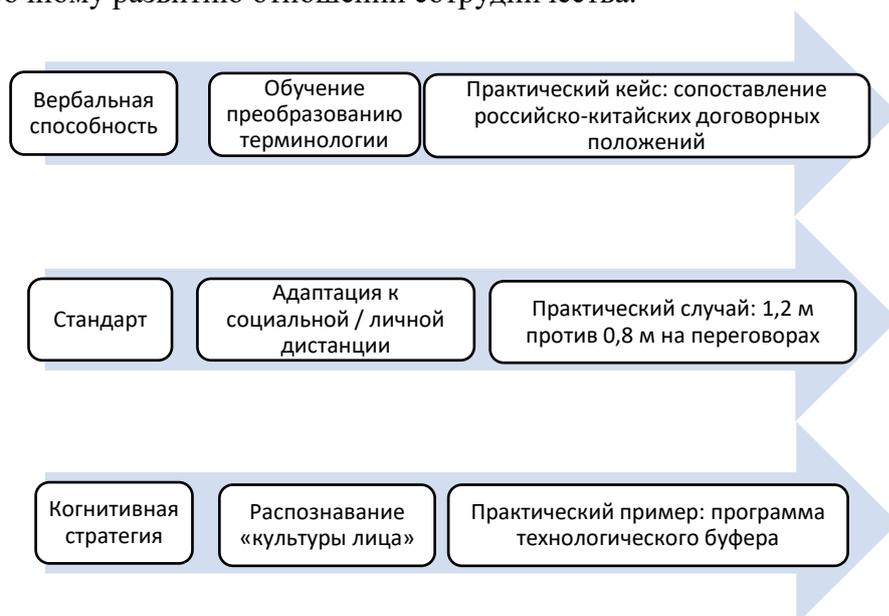


Рис. 1. Средства и цели обучения 3D-компетентности

3.4 Разработка трехмерной системы оценки развития компетенций

Для оценки эффективности обучения российских учащихся по трехмерной траектории развития компетенций необходимо построить комплексную трехмерную систему оценки, включающую три измерения: самооценку учащихся, групповую взаимную оценку и оценку преподавателя. Самооценка делает акцент на саморефлексии и метакогнитивных способностях, а также на приобретении знаний, применении навыков и отношении к обучению. Взаимная оценка фокусируется на совместной работе, оценивая общение, решение проблем и вклад каждого участника. Оценка преподавателя основывается на профессиональных перспективах, сочетая количественные и качественные подходы для оценки глубины знаний, владения навыками, качества мышления и всесторонней грамотности. Результаты оценки интегрируются в комплексную оценку в соответствии с заданными весами, обеспечивая многомерную обратную связь и динамический мониторинг результатов внедрения (см. рис. 2).



Рис. 2. Трехмерная траектория обучения компетенциям

3.5. Эффективность модели, основанной на данных

В данном исследовании однородные по уровню подготовки российские учащиеся были разделены на экспериментальную и контрольную группы в рамках квазиэкспериментального дизайна. В экспериментальной группе использовалась трехмерная модель развития компетенций на основе задач, в то время как контрольная группа придерживалась традиционного метода обучения. После 12 недель обучения результаты в экспериментальной группе оказались значительно лучше, чем в контрольной по всем показателям трехмерной компетентности (см. табл. 2) Видно, что трехмерная модель систематически решает структурные недостатки традиционного обучения в развитии межкультурной компетенции за счет аутентичности цепочки заданий и механизма обратной связи, основанного на данных.

Таблица 3

Результаты анкетирования российских учащихся (N=38),

Шеньянский технологический институт

Оценочное измерение	Среднее значение в контрольной группе (5 баллов)	Среднее значение в экспериментальной группе (5 баллов)	Динамика
Точность терминологии	2.8	4.1	+46.6%
Культурная адаптация	3.2	4.3	+34.4%
Эффективность регулирования конфликтов	2.5	3.9	+56%

4. Заключение

Исходя из открытости и культурного разнообразия глобальной бизнес-среды, в данной статье систематически объясняется основной смысл компетенции межкультурной коммуникации в международном бизнесе. Система компетенций охватывает такие базовые измерения, как межкультурная чувствительность и культурная адаптивность, которые требуют от практиков толерантности к разнородным культурам, и распространяется на такие измерения, как построение отношений, посредничество в конфликтах и глобальное лидерство, образуя многомерную структуру, имеющую важное теоретическое и практическое значение для подготовки кадров.

Данное исследование подтверждает эффективность метода обучения, основанного на выполнении заданий, в развитии деловой межкультурной коммуникативной компетенции российских учащихся, что значительно улучшает их способность к применению китайского языка, способствует их культурной адаптации, и предоставляет воспроизводимую парадигму для подготовки студентов в юго-восточных регионах России. Однако исследование ограничено недостатком ресурсов для подготовки учителей к преподаванию межкультурной коммуникации и отсутствием систематического сопоставления китайской и русской культур в учебниках, что отражается на эффективности преподавания и культивирование более глубокой компетенции. Поэтому в будущем необходимо разработать систематический корпус китайско-российских сравнений деловой культуры, чтобы обогатить содержание обучения, расширить сотрудничество между школой и предприятием, объединить с программами стажировки на предприятиях Шэньяня, повысить способность студентов к межкультурной деловой практике и способствовать синергии между промышленностью и образованием.

Список литературы

1. 刘瑛. 论 CISG 损害赔偿制度中的可预见要求[J]. 广东行政学院学报. 2012, 24(02):61. DOI: 10.13975/j.cnki.gdxz.2012.02.018 [Лю Ин. О требовании предсказуемости в системе возмещения ущерба CISG // Журнал Гуандунского административного колледжа. 2012, 24(02). С. 61. DOI:10.13975/j.cnki.gdxz.2012.02.018.]
2. 王娟. 基于职业能力培养视角的高职英语有效课堂研究[J]. 海外英语, 2025, (02): 233. [Ван Хуан. Исследование эффективности преподавания английского языка в высших профессиональных колледжах с точки зрения развития профессиональной компетентности // Английский за рубежом. 2025, (02). С. 233.]
3. 王国红. 中俄跨文化交际障碍及应对策略研究[J]. 文化创新比较研究, 2018, 2(16):197 [Ван Гохун. Исследование межкультурных барьеров и стратегий преодоления коммуникативных трудностей в китайско-российских

- отношениях // Сравнительные исследования культурных инноваций. 2018, 2(16). С. 197.
4. 王微佳. 商务汉语写作教材助读系统比较研究 [D]. 山东师范大学, 2021. DOI:10.27280/d.cnki.gsdsu.2021.235 [Ван Вэйцзя. Сравнительное исследование систем помощи при чтении в учебниках по деловому китайскому письму. Шаньдунский педагогический университет, 2021. DOI:10.27280/d.cnki.gsdsu.2021.235].
 5. 袁建民. 关于“商务汉语”课程、教学和教材的设想 [J]. 云南师范大学学报, 2004 年, 第 2 期: 第 3 页 [Юань Цзяньминь. Преподавание и дизайн учебных материалов курса «Делового китайского языка» // Журнал Юньнаньского педагогического университета. 2004. № 2. С. 3].
 6. 张黎. 经贸汉语课程研究 [M]. 北京: 商务印书馆, 2007 年, 第 129 页 [Чжан Ли. Исследование учебной программы по китайскому языку для бизнеса и торговли. Пекин: Коммерческая пресса, 2007. С. 129].

Об авторах:

ЧЖАН Даньхуа – старший преподаватель, преподаватель китайского языка, Шэньянский технологический институт (113122, КНР, Провинция Ляонин, г. Шэньян, Демонстрационная зона реформ и инноваций Шэньфу, улица Биньхэ, Восточная секция, д. 1), e-mail: 1310532364@qq.com

ЛЯН Чуньюй – аспирант, старший преподаватель, преподаватель русского языка, Шэньянский технологический институт (КНР, 113122, Провинция Ляонин, г. Шэньян, Демонстрационная зона реформ и инноваций Шэньфу, улица Биньхэ, Восточная секция, д. 1), e-mail: 1986354138@qq.com

Developing intercultural communicative competence in teaching business Chinese

Zhang Danhua, Liang Chunyu

Shenyang Institute of Technology, Shenyang, PRC

To overcome language barriers that Russian students encounter when communicating in Chinese for business, a three-dimensional competency development model based on a task-based language teaching method is proposed. The stages of the project work are described. By integrating three aspects: language proficiency, behavioral norms, and cognitive strategies, a step-by-step chain of learning tasks is developed. Empirical data show that this model significantly improves the effectiveness of intercultural communication among students, providing an innovative paradigm for teaching business Chinese in Russian-speaking regions that has both theoretical value and practical feasibility. **Keywords:** *task-based language teaching (TBLT); business Chinese; cross-cultural communication competence; Russian-speaking learners; three-dimensional competencies.*

Принято в редакцию: 20.06.2025 г.

Подписано в печать: 26.11.2025 г.

Аспиранты и соискатели ученой степени

УДК 37.036.5:75-053.5

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.4.205

**Диагностика способности обучающихся детской
художественной школы к эстетической оценке**

А. Иванова^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

²МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», Тверь

Поставлена проблема выявить уровень сформированности способности обучающихся детской художественной школы к эстетическому оцениванию и определить задачи его совершенствования. Представлена диагностическая программа, разработанная для определения данного уровня, описаны результаты ее апробации. Сформулированы направления дальнейшей работы по формированию способности обучающихся к эстетической оценке.

Ключевые слова: *эстетическая оценка, способность к эстетической оценке, подростки, дополнительное образование, художественное образование.*

Актуальность исследования. Эстетическое оценивание произведений изобразительного искусства требует от реципиента осмысленного и углубленного анализа его артефактов. Это отражено в Федеральных государственных требованиях к содержанию дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства (2012), согласно которым обучающиеся должны обладать начальными навыками восприятия и осмысления произведений искусства разных периодов, стилей и жанров и уметь словесно выражать свою позицию при восприятии и анализе произведений искусства [7]. В этой связи в примерной учебной программе курса «История изобразительного искусства» подчеркивается важность формирования способности обучающихся оценивать произведения искусства [8], а в программе учебного предмета «Живопись» Детской художественной школы имени В.А. Серова – базовой организации исследования – поставлена задача развития компетенций обучающихся по анализу произведений искусства и изложению своего мнения о них [1]. На основе положений, зафиксированных в перечисленных нормативных документах дополнительного художественного образования, мы делаем вывод о необходимости формирования способности обучающихся к

эстетической оценке и разработке программы диагностики уровня сформированности этой способности для отслеживания ее динамики.

Степень научной разработанности темы исследования. Диагностические методики, позволяющие определить художественную одаренность обучающихся, представлены А.А. Мелик-Пашаевым [4, 5], методики диагностики творческого развития обучающихся дополнительного образования – Т.Е. Макаровой и В.В. Юсуповой [3]. Л.Н. Пичугина и О.А. Овсянникова [6] разработали задания, направленные на диагностику умений подростков определять смысл произведений искусства, И.А. Ушакова [9] – на выявление уровня сформированности понимания эстетического образа. При всей своей связи с эстетическим оцениванием, данные программы и задания, однако, не позволяют решить поставленную нами задачу – выявить уровень сформированности способности обучающихся дополнительного образования к эстетической оценке, что свидетельствует об актуальности темы исследования.

Проблема исследования: каковы диагностические инструменты определения уровня сформированности способности обучающихся дополнительного образования к эстетической оценке произведений искусства?

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать диагностическую программу определения уровня сформированности способности обучающихся дополнительного образования к эстетической оценке произведений искусства для выявления актуальных проблем в этой области и дальнейшей разработки формирующей программы.

Методология исследования включает анализ научно-педагогической литературы, дискурс-анализ и педагогическое проектирование диагностической программы определения уровня сформированности способности обучающихся к эстетической оценке произведений искусства.

Результаты исследования. Для разработки диагностической программы, определяющей уровень сформированности способности обучающихся к эстетической оценке произведений искусства, мы опирались на сформулированное нами определение. Под способностью обучающихся к эстетической оценке произведений искусства мы понимаем устойчивое интегративное личностное образование, которое они вырабатывают последовательно по мере освоения субъективного жизненного и художественного пространства посредством вкусового и смыслового оценивания его эстетических объектов во взаимосвязи этического и эстетического начал; эта способность выступает реализацией непрерывно формирующегося эстетического опыта и выражается в умении формулировать результаты оценивания в форме эстетического суждения [2, с. 155]. В проектировании диагностической

программы мы учли также разработанную нами структуру способности обучающихся к эстетической оценке, включающую когнитивный, эмоционально-мотивационный, ценностный, поведенческий компоненты и соответствующие показатели [2].

Опираясь на предложенные исследователями диагностические задания по смежным проблемам и их идеи, мы разработали концепцию диагностической программы по актуализированному аспекту и ее содержательное наполнение.

Для диагностики когнитивного компонента актуализированной способности мы обратились к опроснику И.А. Ушаковой [9]. С целью выявления уровня освоения обучающимися основ эстетических знаний и представлений об эстетическом идеале мы задали им вопросы, касающиеся их представлений о красоте и нравственности человека, сущности художественного образа и эстетических ценностей. Отвечая на первый вопрос «Как вы понимаете выражение *образ человека?*», 60% обучающихся говорили о внутренних идеалах и отражении личностных характеристик; 37% соотнесли образ человека только с его внешними характеристиками; 3% обучающихся не ответили на данный вопрос. Анализ ответов на второй вопрос – о роли искусства в жизни обучающихся – показал, что они ищут ответы на жизненные вопросы в картинах, однако 70% не смогли привести конкретные примеры. Варя В. подчеркнула историческое значение искусства, позволяющее заглянуть в разные эпохи и узнать о выдающихся исторических личностях. Третий вопрос был связан с определением понятия *красивый человек*. 48% выделили только внешние характеристики: *«идеальный, красивые черты лица, стройное тело»*, 52% убеждены, что красивым человека делает его поведение: *«человек с хорошими качествами, добротой, отзывчивостью»*. В ответах на четвертый вопрос испытуемые раскрыли свое понимание моральных и эстетических качеств: 98% назвали только моральные качества: *«доброта, бескорыстие, честность»*, 2% обучающихся упомянули об эстетических, указав *«способность воспринимать прекрасное, стремление к гармонии»*. Анализ ответов на вопрос об идеальном человеке показал, что обучающиеся не могут привести конкретный пример, а пишут о внешних и внутренних характеристиках человека, *«который ухаживает за собой, за внешностью, воспитан и духовно развит»*. Анализ ответов, в которых необходимо было привести примеры любимых произведений искусства, показал, что 94% не смогли привести конкретных примеров и ограничились перечислением жанров и видов искусства, 6% указали по одной картине. Заключительным заданием было составление комментария к сонету Микеланджело Буонаротти «Молчаливая муза» (1499). Выявлено только два развернутых ответа (4%), в которых выражены мысли и впечатления от восприятия художественного образа: *«...показывает не только внешнюю красоту, но и внутреннюю силу,*

духовность», «художник словно оживляет камень, превращая его в воплощение души». Большинство обучающихся (91%) кратко описали предмет сонета – скульптуру, перечислив ее внешние характеристики; 5% не ответили на вопросы задания.

Таким образом, диагностика когнитивного компонента актуализированной способности выявила преобладание поверхностного понимания обучающимися вопросов искусства, их внимание лишь к внешним проявлениям красоты и нравственности, непонимание глубоких эстетических и культурных смыслов, заложенных в произведениях искусства.

Для определения уровня сформированности эмоционально-мотивационного компонента актуализированной способности мы, опираясь на идею Л.Н. Пичугиной и О.А. Овсянниковой [6], предложили обучающимся провести анализ картины И.И. Шишкина «Дождь в дубовом лесу» (1891) и составить сочинение-эссе, выразив в нем свое аргументированное отношение к персонажам изображенной сцены. При оценке работ мы использовали следующие критерии оценки: высокий уровень – эссе отражает умение находить смысл, формулировать основную идею произведения искусства, выражать собственное его восприятие; средний уровень – выражено понимание смысла и основной идеи произведения искусства, однако выражения недостаточно ясны и развернуты; низкий уровень – отсутствует четкое понимание смысла и главной идеи произведения искусства, слабо развито восприятие собственных эмоций и есть трудности в их словесном выражении. Стоит отметить, что все учащиеся справились с заданием, пытаясь отразить собственные переживания изображенного. Анализ сочинений-эссе показал, что 35% обучающихся имеют высокий уровень сформированности компонента, 65% – средний; низкий уровень не выявлен. Обучающихся впечатлил сюжет картины, они выразили желание оказаться в этом лесу, почувствовав *«спокойствие и умиротворение»*, восхитились мастерством художника, однако не сформулировали смысла этого живописного произведения.

Для выявления инициативности в создании художественного образа и желания передавать эмоции посредством рисунка мы использовали идею методики А.А. Мелик-Пашаева «Линия горизонта» [4]. Мы предложили обучающимся раскрасить изображение линии горизонта и подчеркнули, что дополнения возможны, но необязательны. Задание дает возможность выявить наличие попыток самостоятельно обогатить рисунок деталями и создать художественный образ. При анализе детских работ мы выделили три группы ответов. Первая группа (25%) отличается использованием элементов сюжетности и вниманием к детальному оформлению рисунков; такие работы содержат проработанность деталей, правильное использование цвета и соблюдение композиционных принципов, что свидетельствует о

высоком уровне проявлении инициативности в творческой деятельности. Вторая группа (30%) попыталась добавить небольшие детали в виде дорожек, птиц или мелких зверушек; подобные дополнения показывают начальное проявление творческого начала, хотя общая композиция остается незрелой и ограниченной, что свидетельствует о среднем уровне сформированности показателя. Третья группа (45%) ограничилась простым заполнением листа цветом, отказавшись добавлять какой-либо художественный элемент или образ; работы этой группы характеризуются низким уровнем вовлеченности в творческий процесс.

Для определения уровня сформированности ценностного компонента актуализированной способности мы обратились к тесту Т.Е. Макаровой и В.В. Юсуповой «Ваш творческий потенциал» [3]. Вопросы теста позволили нам выявить ценностное отношение к искусству и жизни, основанное на эстетическом опыте и внутренней личностной позиции, а также наличие потребности в творческой и эстетической самореализации как способе преумножения прекрасного в искусстве и жизни. Ответы на вопросы отражают значимость для обучающихся самостоятельности, новаторства, оригинальности творчества, открытости новому опыту и уверенности в собственных силах. Анализ результатов диагностики показал, что 25% обучающихся уверены в своих творческих способностях и считают, что внесут существенный вклад в искусство в будущем (высокий уровень); 60% считают свои творческие усилия недостаточными, чтобы повлиять на состояние современного искусства (средний уровень); 15% признают, что не имеют желания вносить новые идеи в сферу искусства (низкий уровень). Анализ ответов показал непостоянство усилий в творческих заданиях: обнаруженная закономерность проявляется в том, что многие обучающиеся склонны прекращать работу над творческой деятельностью раньше, чем достигают значительных результатов. Причины этого заключаются в удовлетворенности промежуточными результатами и отсутствии устойчивого желания довести дело до завершения. Также мы отметили избирательность обучающихся в восприятии искусствоведческой информации: они запоминают только то, что соответствует их личным интересам.

Для диагностики поведенческого компонента актуализированной способности мы использовали методику А.А. Мелик-Пашаева «Описание предмета» [5]. Мы проверили, умеют ли обучающиеся ставить важные для себя вопросы и выбирать органичные им способы моделирования реальности в процессе восприятия явлений искусства, а также формулировать эстетические суждения в режиме свободного, конструктивного и продуктивного обсуждения явлений искусства и жизни. Обучающимся было дано задание провести анализ картины и выразить собственные впечатления от восприятия: развернуто описать картину и выразить чувства и эмоции, возникшие при ее восприятии.

Диагностика проводилась на примере картины К.Е. Маковского «Сенокос» (1873). При анализе результатов высокий уровень не выявлен. 40% обучающихся описали сюжет произведения и кратко интерпретировали эмоции героев («я думаю героям картины очень тяжело работать под открытым солнцем, они выглядят уставшими»), что соответствует среднему уровню сформированности данного компонента. 60% обучающихся дали лаконичные характеристики живописного произведения, перечислив изображенные события и объекты («люди работают в поле», «на переднем плане трава»).

Результаты диагностики уровня сформированности способности обучающихся к эстетической оценке представлены на рис. 1.

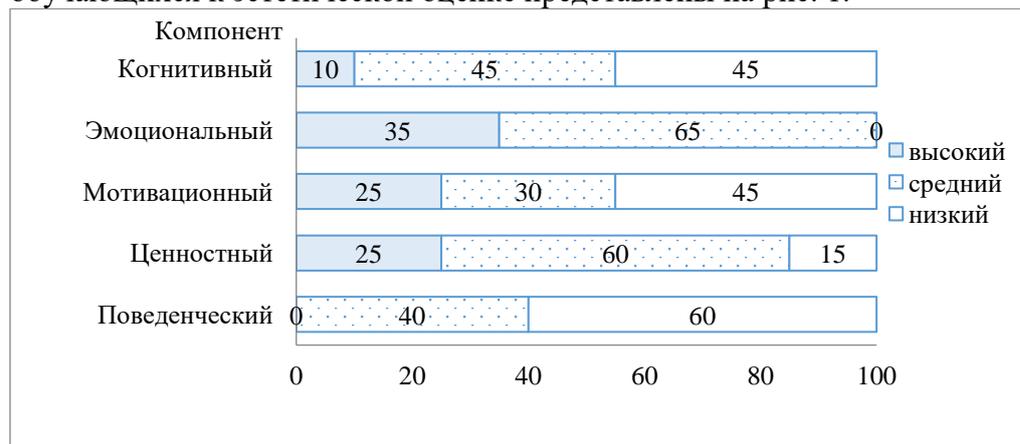


Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности способности обучающихся детской художественной школы к эстетической оценке

На основании анализа результатов диагностики определены следующие направления работы с обучающимися детской художественной школы, ориентированные на формирование их способности к эстетическому оцениванию:

– знакомство с глубинными философско-эстетическими смыслами художественных произведений посредством контекстуального их анализа и историко-культурного комментирования на занятиях по истории изобразительного искусства;

– создание условий для эмоционального вовлечения в мир искусства посредством проведения экскурсий и интерактивных занятий в пространстве художественных музеев и картинных галерей с обсуждением индивидуальных концепций увиденного;

– организация и проведение тематических дискуссий для формирования умений анализировать, комментировать и интерпретировать произведения искусства и формулировать свою искусствоведческую позицию.

Таким образом, мы разработали и апробировали диагностическую программу определения уровня сформированности способности

обучающихся к эстетической оценке произведений искусства, выявили ключевые проблемы в этом аспекте и наметили пути их решения. Это станет основой для разработки педагогической модели формирования способности обучающихся к эстетической оценке произведений искусства, описание и апробацию которой мы представим в следующей публикации.

Список литературы

1. Дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области изобразительного искусства «Живопись». Тверь: Художественная школа им. В.А. Серова, 2024. 235 с. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/8HkfxeCl.pdf?previ w=1> (дата обращения: 04.11.2025).
2. Иванова А., Милюгина Е.Г. Между вкусом и смыслом: эстетическое оценивание как педагогический феномен // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1 (70). С. 151–160.
3. Макарова Т.Е., Юсупова В.В. Методики диагностирования творческого развития обучающихся. Методические материалы по организации и проведению мониторинга результатов образовательной деятельности в МБУ ДО «ЦВО «Творчество» г.о. Самара. 2019. 42 с. URL: <https://cvo-samara.ru/colleagues/metod-docs/metodika-4.pdf> (дата обращения: 20.10.2025).
4. Мелик-Пашаев А.А. Диагностика намерений // Музыкальное искусство и образование. 2015. № 1. С. 44–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-namereniy> (дата обращения: 20.10.2025).
5. Мелик-Пашаев А.А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. Дубна: Феникс, 2006. 112 с. URL: https://12ou44.ucoz.ru/Папка_3/dsho_metodiki_vyjavlenija_khudozhestvennoj_odarenn.pdf (дата обращения: 22.10.2025).
6. Пичугина Л.Н., Овсянникова О.А. Социальная адаптация подростков средствами искусства: теория и диагностика // Педагогическое образование в России. 2018. №7. С. 29–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-podrostkov-sredstvami-iskusstva-teoriya-i-diaagnostika> (дата обращения: 27.10.2025).
7. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdanii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 04.11.2025).
8. Примерная программа по учебному предмету «История изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ [официальный сайт]. URL: <https://culture.gov.ru/documents/primernaya-programma-po-po-uchebnomu-predmetu-istoriya-izobrazitel'nogo-iskusstva/> (дата обращения: 04.11.2025)

9. Ушакова И.А. Диагностирование сформированности эстетического образа человека у студенческой молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 142–153. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12276> (дата обращения: 03.11.2025).

Об авторе:

ИВАНОВА Александра – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-т Чайковского, 31), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com

Diagnostics of art schools students' ability to make aesthetic assessments

A. Ivanova^{1,2}

¹ Tver State University, Tver

² V.A. Serov Art School, Tver

The article addresses the issue of identifying the level of development of students' ability to aesthetic evaluation in a children's art school and determining the tasks for its improvement. A diagnostic program has been developed to determine the level of development of students' ability to aesthetic evaluation in a children's art school, and the results of its testing have been described. Based on the identified problems, the article outlines the directions for further work on developing students' ability to aesthetic evaluation.

Keywords: *aesthetic evaluation, ability to evaluate aesthetics, teenagers, additional education, art education.*

Принято в редакцию: 29.09.2025 г.

Подписано в печать: 21.11.2025 г.

Педагогическая идея как научное понятие

П.П. Дубяго

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Осуществлен теоретический анализ, направленный на выявление существующих в современных исследованиях подходов к определению понятия «педагогическая идея». Установлено, что имеет место тенденция дискуссионного взгляда в понимании характеризованного феномена. По преимуществу педагогическая идея рассматривается как базовый элемент в контексте педагогического исследования, педагогического учения, педагогической мысли. Особенностью педагогической идеи является ее конкретно-историческая обусловленность.

***Ключевые слова:** идея, педагогическая идея, педагогическая мысль, педагогическое учение, педагогическая проблема, история педагогики, педагогический замысел исследования, гипотеза.*

Динамичное развитие научно-педагогического знания, его методологического обоснования в трудах отечественных ученых в конце XX – начале XXI века детерминирует расширение поля и историко-педагогических исследований. Прежде всего возникает необходимость обогащения с современных методологических позиций существующих понятий и категорий, которые призваны обеспечить релевантность осуществляемых исследований сегодняшнему социокультурному контексту, тем вызовам, которые рельефно обозначили себя в переживаемой нами действительности. В связи с этим, необходимо уточнение понятийного аппарата, его инструментального характера для обеспечения теоретической и практической значимости на ближайшую перспективу предполагаемых результатов в планируемом историко-педагогическом поиске. В данном контексте важным, являющим собой статус одного из базовых, рассматривается понятие «педагогическая идея».

Изучение в ретроспективном аспекте многосложного феномена, каким является педагогическая идея, обращение к ее понятийному обоснованию, призвано внести конструктивный вклад в более всестороннее и объективное историко-педагогическое объяснение множества возникших в последние годы педагогических положений, претендующих на инновационные теоретико-концептуальные построения. Термин «идея» является одним из ключевых и основополагающих в мыслительной деятельности человека, как на профессиональном, так и житейском уровне. Общепринятые коннотации рассматриваемой дефиниции близки к таким логосам, как «образ», «понятие», «представление»,

«задумка», «мнение» и ряду других. Непосредственное вхождение термина «идея» в философский оборот связывают с эпохой античности, так, на греческом *idéa* означает «форму», «прообраз». Сегодня существуют различные определения этого термина, например, в одном из авторитетных энциклопедических источников, изданных Российской академией наук, идея трактуется как «форма постижения мира в мысли» [9].

Обращение к понятию «педагогическая идея» побуждает рассматривать эту дефиницию как мысленный образ, связанный с процессами обучения и воспитания, с организацией учебного процесса, с необходимостью обоснования педагогической теории и моделирования педагогической практики. Исследования по истории развития образования и педагогической мысли, доказательно представленные не только в научных изданиях, но и в различных учебных изданиях для студентов педагогических направлений подготовки, свидетельствуют, что педагогические идеи, связанные с содержанием образования, с деятельностью преподавания и учения, принципами обучения и воспитания, генетически восходят к периоду зарождения и первоначального этапа цивилизационного развития, например, в древнегреческой и древневосточной мысли уже существовали размышления, посвященные вопросам обучения и воспитания подрастающего поколения.

Систематизация накопленных теоретико-концептуальных положений в области наук об образовании актуализировала внимание к проблеме генезиса и развития собственно педагогических идей. Так, в отечественной педагогике чуть более века назад М.М. Рубинштейном был опубликован фундаментальный труд «История педагогических идей в её основных чертах» (Иркутск, 1922). В своей работе автор фокусирует внимание на предназначении ретроспективного обращения к избранной им научной проблеме, отмечая, что история педагогических идей должна рассматриваться, «как своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого, – итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободных человеческой воли, стремлений и помыслов» [11, с. 30].

В современных исследованиях отечественного педагогического классического наследия отмечается, например, что в трудах К.Д. Ушинского есть четкое указание на необходимость обоснования «основной идеи образования», которую мыслитель понимал в контексте предмета и цели педагогического процесса. «Воспитательная идея» у К.Д. Ушинского формируется на пересечении научно-педагогического и философского знания [1, с. 22]. Основоположник отечественной научной педагогики рассматривает идею воспитания в контексте размышлений о ее связи с идеей народности воспитания как условия развития человека [5, с. 122].

Методологический подход к определению понятия «педагогическая идея» более рельефно обозначил себя в начале XXI столетия, что было обусловлено инновационными тенденциями в

образовании, значительным расширением предлагаемых концептов дальнейшего развития этого важнейшего социокультурного института. Термин «педагогическая идея» относится к проблемным в области определения его чёткой коннотации. Причиной этого, как предполагает Н.Л. Коршунова, является неразличение житейской и научной сферы употребления этого понятия [7, с. 49].

Действительно, определение педагогической идеи в специализированной словарной литературе найти непросто. И это относится не только к советской эпохе с её «Советской педагогической энциклопедией» (М., 1965), но и к более поздней «Российской педагогической энциклопедии» (М., 1993) и «Энциклопедии профессионального образования» (М., 2000). В некоторых изданиях искомый термин содержится, но его определение представлено в русле достаточно специализированного направления образовательной действительности. Так, в одном из изданий, посвященных вопросам педагогики досуга, педагогическая идея определяется как «основа формирования содержания деятельности педагога-организатора на предстоящую смену. Формулируется на основе предыдущего опыта, анализа прошедшей смены, конкретизации цели предстоящей смены в виде ключевого слова – понятия, которое и определит основное содержание работы с детьми в предстоящей смене» [10, с. 18].

Вместе с тем, вызывают интерес определения, в которых, например, педагогической идеей рассматривается «исторически и культурно обусловленная, находящаяся в постоянном развитии обобщенная система знаний и методов воспитания и обучения, задающая определённый вектор развитию педагогической теории и практики». Автор поясняет, что идея в его понимании является «высшей формой обобщения, в которой слиты воедино синтезированные теоретические знания и представления об изучаемом объекте, а также заданы ориентиры и намечены способы её реализации» [3, с. 39]. В другом исследовании педагогическая идея понимается как часть структуры педагогической концепции, сформулированная ученым, «продуктивная и преобразовательная мысль, позволяющая найти новый научный подход к решению той или иной педагогической задачи» [15]. Имеют место и близкие по смыслу понятия, связанные с рассматриваемым термином, например, «идея развития школы» [16, с. 62].

Понятие «педагогическая идея» встречается в работах, посвященных методологии проведения педагогических исследований. Например, для В.В. Серикова одним из ключевых в данном аспекте является понятие «идея педагогического исследования», которое весьма близко к термину «педагогическая идея». У автора идея педагогического исследования представлена в совокупности с его замыслом и гипотезой, которые В.В. Сериков обобщенно рассматривает как *начальные* элементы педагогического исследовательского процесса. Важно

подчеркнуть, что при этом «идею» ученый определяет как «исходную мысль, лежащую в основе решения научно-практической проблемы» [13, с. 19]. Также, подчеркивает В.В. Сериков, идея является связующим звеном между целью, содержанием и методами усвоения педагогического процесса. Применение по отношению к понятию «идея» таких логосов как «исходная», «лежащая в основе» свидетельствует об особом статусе феномена «идея», его фундаментальной роли в педагогическом исследовании.

Для наглядности и объёмности рассуждения В.В. Сериков не только описывает общие категории, но и дополняет рассуждения примерами педагогических идей: идея развивающего обучения, идея компетентностного подхода, идея политического образования. Следовательно, педагогическая идея требует достаточно определенной конкретизации, характеризующей парадигму процесса и результата образования. Важно заметить, что педагогические идеи, предопределяя приоритеты в развитии тех или иных качеств у обучаемых, нередко взаимодействуют, усиливая проектируемые педагогические эффекты, однако могут быть и предельно антагонистическими. В таком ракурсе рассмотрения педагогическая идея и приближается к педагогической теории, включая в себя ценностно-мировоззренческие установки, и сама по себе может содержать сложную структуру. Так, В.В. Сериков раскрывает процесс рождения педагогической идеи посредством определения: темы, проблемы, задачи [12].

В контексте обсуждения феномена педагогической идеи как научной проблемы, представляет интерес мнение В.В. Серикова в связи с указанием на возможные *источники* педагогических идей. К ним автор относит: проблематику, задаваемую научной школой; процесс выявления проблем, противоречий и парадоксов в педагогической теории и практике; анализ «белых пятен» в ранее выполненных исследованиях; обнаружение фактов, не отвечающих сложившимся представлениям о закономерностях обучения и воспитания [12, с. 33–34].

В контексте приведенных размышлений, вполне обоснованно рассматривать педагогическую идею как результат научного поиска, направленного прежде всего на выявление дефицита научных знаний, предопределяющих соответствующие противоречия, а также следующей из них научной проблемы, предназначение которой состоит в постановке вопроса о способах преодоления этих противоречий. Следует отметить, что в процессе обоснования темы научно-педагогического исследования оперируют близкими по смыслу категориями, а именно, идеей, замыслом и гипотезой, которые при этом не являются тождественными. Так, замысел, по утверждению В.В. Серикова, определяется как продукт *конкретизации* идеи, и граничит с понятием «концепция». Гипотеза, в свою очередь, является следующим этапом после замысла, по существу, это представлением о том, что необходимо *верифицировать*, проверить с целью подтверждения или опровержения сформулированных научно-

состоятельных предположений [12, с. 36]. При этом все три этапа имеют заданную последовательность их осуществления в процессе конкретного научно-педагогического исследования.

Однако в гуманитарных науках в целом, как и в педагогике, в частности, существуют определенные различия в подходах к пониманию предназначения того или иного педагогического феномена. Так, по убеждению В.И. Загвязинского, педагогическая идея также присутствует в качестве принципиального элемента комплекса научно-методологических понятий и терминов. При этом, ученый считает, что педагогическую идею необходимо рассматривать как «мысль о преобразовании», которая включает в себя поиск исходных причин проблемы, предположение вариантов ее решения, их «просеивание» через «решётку» концептуальных положений [2, с. 9]. По существу, схема развития научной мысли В.И. Загвязинского, в отличие от представленной выше, несколько иная: проблема – идея – замысел – гипотеза.

А.М. Сохор, обращаясь к методологическим вопросам теоретических исследований в педагогике, рассматривает *идею исследования*, потенциально призванную стать ядром будущей теории, а также средством, позволяющим сначала собрать воедино, а затем обеспечить обоснованное различие внутренних противоречий [14, с. 42–45]. Следовательно, автор рассматривает педагогическую идею как «зачаток» будущей теории, именно идея призвана содействовать выявлению противоречий, затем определению путей и способов их преодоления в процессе научного поиска. В русле рефлексии педагогической идеи как инструмента научного поиска, заслуживают внимания исследования, посвященные классификации педагогических идей, определения их типов. Так, у Н.Л. Коршуновой говорится, что следует различать идеи развития конкретного учебного заведения, идеи развития образования как массовой практики (в масштабах от города до мира), развитие идеи в науке [7, с. 51].

В контексте современных тенденций в развитии педагогической теории и практики Н.Л. Коршунова обращается к дефиниции «инновационная педагогическая идея». По утверждению ученого, инновационная педагогическая идея предполагает не только реализацию ранее не существовавших в педагогической действительности явлений, а именно обоснование новой теоретической базы, творение нового содержания [7, с. 52]. Согласно общему контексту рассуждений Н.Л. Коршуновой, стремление к инновациям в принципе свойственно как научно-педагогическому знанию, так и практике образования на современном этапе их развития, а педагогические идеи вполне обоснованно рассматривать в качестве «двигателя» инноваций.

Представляют интерес взгляды ученых на соотношение педагогической идеи с таким понятием, как *педагогическое учение*, которое рассматривается более широким по отношению к

педагогической идее. *Педагогическое учение* определяется как *совокупность ряда педагогических идей, представленных как педагогическая система*. Педагогические учения генерируются из определенной доктрины, например, Г.Б. Корнетов выделяет те из них, которые связаны с религиозной (христианская, исламская, буддийская) или философской (марксистская, бихевиористская, экзистенциалистская) школой, либо с конкретной личностью (педагогические учения Платона, Фомы Аквинского, Ж-Ж. Руссо, К.Д. Ушинского) [6, с. 52]. При этом важно отметить, что собственно педагогическая идея может и не иметь определенной привязки к доктрине или персоналии. Так, одни и те же педагогические идеи могут быть введены разными школами и мыслителями, эти идеи способны пересекаться, сочетаться в разных формах.

Ещё более широким понятием в исследованиях Г.Б. Корнетова является дефиниция «педагогическая мысль», определяемая как «совокупность представлений, взглядов, идей, знаний, гипотез о воспитании, обучении, образовании, существующих в обществе на уровне обыденного и теоретического сознания, в системе повседневных, религиозных, философских, идеологических, научных воззрений» [6, с. 51–52]. Педагогическая мысль может совмещать разные школы, в том числе в известной мере и противоречащие друг другу, существовавшие в ту или иную конкретно-историческую эпоху. Педагогическая идея, в свою очередь, является и элементом педагогического учения, и элементом педагогической мысли, представленной как системы. По образному сравнению В.В. Серикова, педагогическую идею можно определить как «клеточку» в процессе развития педагогической мысли [13, с. 7].

Общим во взглядах на феномен педагогической идеи у рассмотренных авторов является ее восприятие как единицы педагогической мысли. Именно педагогическая идея характеризует конкретное содержательное наполнение педагогической мысли. Также необходимо констатировать, что современные авторы рассматривают возникновение педагогической идеи как один из первоначальных фундаментальных этапов формирования педагогической концепции с последующим воплощением её в педагогической практике.

Аналитический взгляд на педагогическую идею предполагает фокус внимания и на ее неразрывную связь с таким особенным для научного познания феноменом как *идеал*. По утверждению И.Д. Лельчицкого, это принципиально для оперативного решения рельефно обозначивших себя в современной действительности проблем развития педагогической науки, «раскрытия ее сложного синтетического характера, а также для образовательной практики как необходимого условия ее совершенствования» [8, с. 15].

В данном контексте необходимо подчеркнуть, что педагогическая идея, связанная с личностью ее автора, социумом, а также с религиозными, философскими, социальными учениями и нацеленная на

преобразование личности и социума, несомненно и прежде всего содержит в себе представления об *идеале*. В педагогической идее сочетаются знания как о существующей реальности или о сущем, так и о должном, к чему стремятся участники педагогического процесса. По убеждению Г.Б. Корнетова, *все педагогические идеи неизбежно* наполняются ценностным отношением к презентуемой ими реальности [6, с. 46].

При этом необходимо учитывать, что педагогическая идея *нацелена на практику*, поскольку педагогика по своему предназначению является прикладной наукой, ее теоретические положения призваны ориентироваться на воплощение в педагогической практике. Как пишет Н.Л. Коршунова, ориентация на практику является *сквозной матричной* характеристикой для инновационной педагогической идеи [7, с. 52].

В развитии позиции А.С. Макаренко о соотношении теории и практики, современный исследователь В.В. Сериков подчеркивает, что результативность педагогической идеи, как сформулированного абстрактно-логического конструкта, осуществляется только в процессе эмпирической проверки [12, с. 39].

Как было отмечено ранее, педагогическая идея особенным образом содержит в себе уникальные характеристики личности ее автора, его мировоззренческую и смысложизненную позицию. Вполне обоснованно утверждать, что ценностный вектор той или иной педагогической идеи имеет в разной степени выраженности личностный контекст своего создателя, укоренного в традициях переживаемой им конкретно-исторической эпохи. Вместе с тем, как свидетельствует история развития педагогической мысли, по преимуществу авторами педагогической идеи становились передовые для своего времени личности, педагогические взгляды которых были устремлены от сущего к должному, к построению идеальной картины будущего образования. Объективный характер «неотделимости» педагогической идеи от ее автора неизбежно порождает субъективность выдвигаемых педагогических идей, является условием их многообразия, нередко противоречивого, обеспечивает педагогический плюрализм и непреходящую на длительном пути цивилизационного развития дискуссию о ценностях и смыслах образования растущего человека, миссии учителя, позиции обучающегося как одного из основных участников образовательного процесса. Конструктивный характер личностного фактора в предлагаемых педагогической идеях заключается в возможности их изучения в русле различных субъективных ракурсов их обоснования. При этом неизбежно имеет место риск возникновения антагонистических по своей сути положений, которые не всегда являются корректными в традиционном педагогическом контексте [4].

Обоснование педагогических идей по преимуществу генерируется на границах различных областей научного знания (философии, антропологии, психологии, социологии и др.), с несомненным вкладом

автора, который может вносить качественно новые дополнения и уточнения, а также создавать и принципиально новое научно-педагогическое знание. Ярким примером является выдвинутая великим русским педагогом К.Д. Ушинским идея о человеке как предмете воспитания и антрополого-педагогической сущности обучения и воспитания растущего человека. Как отмечается в историко-педагогических исследованиях, педагогическое мировоззрение основоположника отечественной научной педагогики сформировалось посредством сложного синтеза интерпретации идей как из философского, так и естественнонаучного знания, так и духовного опыта, преобразованного его гением в абсолютно уникальную новаторскую педагогическую концепцию [5, с. 154].

Тенденции инновационного развития современной педагогической науки свидетельствуют об устойчивой преемственности педагогических идей, которые, сохраняя свои базовые концепты и положения, на каждом новом конкретно-историческом этапе обогащаются, трансформируются в контексте вызовов, характерных переживаемой действительности. Следовательно, педагогические идеи в своём актуальном состоянии содержат в себе непреходящие традиции обучения и воспитания, что принципиально важно учитывать при объективной необходимости трансформации преемственно имеющих место сегодня педагогических положений в русле новых вызовов, предъявляемых сфере образования. По утверждению Г.Б. Корнетова, педагогическое прошлое задаёт основные принципы и контуры для постижения современных проблем, даёт поучительные уроки, позволяет избежать ошибок прежних исследователей, а также даёт плеяду тех, кого данный автор называет «педагогическими героями» (Я.А. Коменский, Я. Корчак, А. Макаренко, В. А. Сухомлинский) [6, с. 44].

В аспекте приведенной характеристики роли человеческого фактора, а также историчности педагогических идей, важно отметить, что они не могут быть реализованы полностью на практике, что становится объективным затруднением воплощения в педагогической действительности заключенного в них идеального представления. Так, научное знание не может вместить в себя всё разнообразие человеческих характеров, взаимоотношений, ситуаций при взаимодействии мыслящих субъектов. Это побуждает педагогическую науку быть ещё и динамичной, стремиться оперативно отвечать на вызовы современности, с неизменным учетом сложившихся в различные эпохи человеческого общежития закономерностей обучения и воспитания. Как отмечает В.В. Сериков, теоретическая область научных знаний в педагогике не включает в себя всё многообразие человеческого бытия, особенности культурно-исторического характера, например, в нем сложно отразить особенности конкретных личностей обучающихся и педагогов [12, с. 48].

Осуществленный теоретический анализ позволяет сформулировать ряд предположительных выводов. *Во-первых*, в современной отечественной педагогике сохраняются дискуссионные точки зрения, связанные с определением понятия «педагогическая идея». *Во-вторых*, сопоставление существующих позиций на рассматриваемый феномен приводит к утверждению, что педагогическая идея является продуктивной преобразовательной мыслью, основанную на мировоззренческих установках её автора, обладающую целостностью и структурой, имеющую потенциал для раскрытия в форме концепции, гипотезы, теории, и её применения в образовательной практике. *В-третьих*, педагогическая идея неразрывно связана с особенностями конкретно-исторического этапа её генеза, а также личности её автора как передового мыслителя своего времени. *В-четвертых*, педагогическая идея несёт в себе не только инструментальный, но и идейно-нравственный посыл, и может входить в такие более крупные структуры, как педагогические учения или направления развития педагогической мысли.

Список литературы

1. Вяземский Е.Е. Вклад великого российского педагога К.Д. Ушинского в отечественную педагогику и образование // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. М.: Изд-во МГОУ, 2023. № 2. С. 18–26.
2. Загвязинский В. И. Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы // Образование и наука. Нижний Тагил: НТГСПИ, 2010. № 10 (78). С. 3–12.
3. Иванов Е.В. О сущности педагогической идеи и специфике её изучения в новгородских исторических источниках // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2014. № 79. С. 37–40.
4. Ильясов Д.Ф., Ильясова О.А. Педагогические теории и роль субъективного фактора в их проектировании // Вестник ТГПУ. 2010. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-teorii-i-rol-subektivnogo-faktora-v-ih-proektirovanii>
5. История педагогики. Ч. 2. С XVII до середины XX вв. / под ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 1997. С. 512 с.
6. Корнетов Г.Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики // Историко-педагогический журнал. Нижний Тагил: НТГСПИ, 2015. №2. С. 44–68.
7. Коршунова Н.Л. Понятие идеи в педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. Вып. 4. Екатеринбург, 2001. С. 49–66.
8. Лельчицкий И.Д. Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: Монография. М., 2003. 292 с.
9. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; 2-е изд., испр. и допол. М.: Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH019bdfaf98c387c8da2579b?p.s=TextQuery#:~:text=%D0%98%D0%94>

%D0%95%D0%AF%20(%D0%B3%D1%80%D0%B5%D1%87.,%D0%BA%20%D0%BD%D0%B8%D0%B (Дата обращения: 04.06.2025)

10. Педагогика досуга: терминологический словарь / Сост. О.Н. Хахлова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. 50 с.
11. Рубинштейн М.М. История педагогических идей в её основных чертах. // Историко-педагогический журнал. Нижний Тагил: Изд-во НТГСПИ, 2013. №2. С. 28–34.
12. Сериков В.В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании // Образование и наука. М.: ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2010. №10. С. 30–41.
13. Сериков В.В. Развитие педагогического исследования: от возникновения идеи и замысла до выдвижения гипотезы // Инновационные проекты и программы в образовании. М.: Академия социального управления, 2014. №6. С. 9–14.
14. Сохор А.М. Некоторые методологические вопросы теоретических исследований в педагогике // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: тез. докл. VIII сессии Всеросемина. по методол. педагогики и методике пед. исследований / под ред. М.Н. Скаткина, Г.В. Воробьёва. М.: НИИ ОП, 1976. Ч. 2. С. 42–45.
15. Харченко Я. Идея и научный замысел в структуре педагогической концепции // Известия ВГПУ. 2024. №2 (185). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-i-nauchnyy-zamysel-v-strukture-pedagogicheskoy-kontseptsii> (дата обращения: 13.09.2025).
16. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов Л.В. Развитие школы как инновационный процесс // Метод. пособие для руководителей образоват. учреждений. М.: Новая шк., 1994. 62 с.

Об авторе:

ДУБЯГО Павел Петрович – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pasha.dubyago@mail.ru

Pedagogical idea as a scientific concept

P.P. Dubyago

Tver State University, Tver

A theoretical analysis was conducted to identify current research approaches to defining the concept of «pedagogical idea». It was established that there is a tendency toward a controversial approach to understanding this phenomenon. Pedagogical ideas are primarily considered a fundamental element in the context of pedagogical research, pedagogical teaching, and pedagogical thought. The peculiarity of the pedagogical idea is its concrete historical determination. **Keywords:** *idea, pedagogical idea, pedagogical thought, pedagogical teaching, pedagogical problem, history of pedagogy, pedagogical design of the research, hypothesis.*

Принято в редакцию: 16.06.2025 г.

- 222 - Подписано в печать: 27.10.2025 г.

Анализ внутриличностного конфликта и доминирующего конфликтного компонента психики у женщин, работающих в социальном медиа-маркетинге

Д.П. Ковалева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Настоящее исследование посвящено изучению внутриличностных конфликтов у работающих дистанционно в социальном медиа-маркетинге женщин (СММ-маркетологов). Используются теоретические положения отечественной и зарубежной психологии З. Фрейда, А.Н. Леонтьева, К. Левина, А. Адлера, И. М. Сеченова, В.М. Бехтерева, Е.А. Климова, В.А. Толочек, Э.Ф. Зеера и др. Особое внимание уделено влиянию цифровизации и интернета на субъективное восприятие профессионального пространства и проявление внутренних противоречий у представителей профессий нового поколения. Эмпирическое исследование проводилось в виде диагностического тестирования, разработанного А.Я. Анцуповым и А.И. Шпиловым, направленного на изучение уровня и вида внутриличностного конфликта. Цель исследования – выявить уровни выраженности и типы внутриличностного конфликта, определить доминирующий конфликтный компонент психики женщин – субъектов труда в области социального медиа-маркетинга, работающих дистанционно. Выводы исследования указывают на необходимость разработки специализированных программ психологического сопровождения, включающих элементы коррекции самооценки, профилактики эмоционального выгорания и оптимизационные стратегии для успешной интеграции в рабочую среду нового формата.

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

Введение

Проблематика внутриличностных конфликтов занимает одно из центральных мест среди ключевых направлений современной психологической науки, исследующей трудовую деятельность человека. На сегодняшний день активно изучается природа возникновения, специфика протекания и эволюционные механизмы формирования внутренних противоречий субъектов трудовой сферы, придавая этому направлению первостепенное значение. Среди таких исследований выделяются отечественные и зарубежные теории:

– отечественные теории (теория деятельности – конфликт интерпретируется с помощью структурных компонентов деятельности (мотив, отношение, цель), которые являются основаниями для конфликта; теория развития личности – конфликт описывают как психологическое явление, сопровождающее процесс развития личности и проявляющееся в ситуациях, когда человек переживает возрастные кризисы (Л.С. Выготский, Л.И. Божович); теории, рассматривающие конфликт в контексте критических жизненных ситуаций (Ф.Е. Василюк, А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов);

– зарубежные теории (психоаналитическая теория – конфликт рассматривается как борьба между несовместимыми силами или структурами внутри личности: между «Оно» и «Сверх-Я» (З. Фрейд), между чувством неполноценности и стремлением его преодолеть (А. Адлер) и др.; концепция «экзистенциальной дихотомии» Э. Фромма – причины внутриличностных конфликтов заключены в дихотомичной природе человека, которая проявляется в его экзистенциальных проблемах: проблеме жизни и смерти, ограниченности человеческой жизни и др.; теория психосоциального развития Э. Эриксона – конфликт возникает под воздействием неопределённости ситуации в кризисные возрастные периоды).

Данный аспект представляет собой важнейшую область исследования как российских, так и зарубежных специалистов, занимающихся вопросами профессиональной психологии и поведения работников в условиях производственной среды. Следует отметить, что понимание сущности внутриличностных конфликтов способствует разработке эффективных программ психологического сопровождения субъектов труда и оптимизации трудовых процессов, способствуя повышению продуктивности и удовлетворенности сотрудников своей деятельностью. Изучение проблемы внутреннего дисбаланса субъектов труда, в данном случае – женщин – СММ-маркетологов, работающих дистанционно, приобретает особую значимость в свете современных тенденций развития психологического знания и практико-прикладных потребностей современного общества и рынка труда.

Проведенный теоретико-методологический обзор рассматриваемого феномена свидетельствует о глубоком историческом следе данной научной проблемы. Анализ источников позволяет утверждать, что значительный интерес исследователей к вопросам природы и механизмов внутриличностных конфликтов сформировался уже в середине и первой половине XX века. Именно тогда получили развитие разнообразные теоретические подходы, отражающие многообразие взглядов на сущность внутренней конфликтности индивида, выполняющего профессиональные обязанности. Важно подчеркнуть, что предложенные в тот период концепции послужили

отправной точкой для последующих исследований, направленных на выявление детерминант и последствий внутриспсихологических столкновений, возникающих в процессе трудового функционирования. Тем самым заложены основы фундаментальных представлений о внутреннем конфликте субъекта труда, которые сохраняют свою актуальность и методологическую ценность вплоть до настоящего времени.

З. Фрейд утверждал, что внутренняя борьба личности обусловлена глубинными противоречиями психики, где сознание систематически сталкивается с бессознательными импульсами, порождая постоянное напряжение. Основная суть данной концепции – это непрерывная конфронтация биологических импульсов и социальных норм. З. Фрейд выделял три компонента структуры личности: Ид (инстинкты удовольствия), Суперэго (усвоенные общественные правила и мораль) и Эго, стремящееся поддерживать баланс между ними. Внутрличностный конфликт, согласно З. Фрейду, развивается именно вследствие столкновения Ид и Суперэго, приводящего к возникновению напряжения между личными потребностями и социальными ограничениями [10].

А.Н. Леонтьев полагал, что внутрличностный конфликт является естественной составляющей человеческого бытия. Он подчеркивал, что возникновение внутреннего диссонанса обусловлено наличием конкурирующих мотивационных установок, формирующихся в результате сложной иерархии личностных целей и ценностей. Таким образом, столкновение разноуровневых мотиваций неизбежно ведет к формированию устойчивого состояния внутренней напряженности и конфликта [7].

Немецкий психолог К. Левин существенно обогатил исследование внутрличностных конфликтов, определив их как состояние, характеризующееся одновременным воздействием на личность равносильных, но антагонистичных сил. Этот научный подход позволил углубленно проанализировать динамику процесса принятия решений человеком в сложных ситуациях выбора [6].

Широкую известность получила концепция внутрличностного конфликта одного из ведущих представителей гуманистической психологии американского психолога А. Маслоу. Согласно А. Маслоу, внутрличностный конфликт – это разрыв между стремлением к самоактуализации и реальным результатом. Человек стремится быть тем, кем он может стать, но это ему не всегда удаётся. Самоактуализация как способность может присутствовать у большинства людей, в том числе у женщин – субъектов труда в сфере СММ-маркетинга, однако лишь у меньшинства данная способность является реализованной.

К. Хорни, развивая идеи Фрейда, утверждала: внутренний конфликт личности рождается из противоречия между желанием

следовать общественным нормам ради безопасности и стремлением к самопознанию и выражению своей индивидуальности. Эта двойственность порождает тревожное состояние, которое впоследствии трансформируется в глубокий внутренний конфликт [3].

Американский психиатр Г.С. Салливан, представитель неофрейдизма, предложил иной взгляд на природу внутриличностных противоречий. По его мнению, ключевым фактором становится отсутствие эмоциональной поддержки и понимания со стороны ближайшего окружения. Осознание этого факта вызывает у человека внутренний диссонанс, мотивирующий к поиску новой среды общения и переосмыслению своего жизненного пути.

Согласно учению создателя логотерапевтического подхода В. Франкла, когда человек утрачивает удовлетворяющий его жизненный ориентир, это становится причиной конфликта внутри личности. Необходимость обнаружить новую цель существования возникает именно тогда, когда прежние ценностные установки перестают соответствовать внутренним потребностям индивида.

Научные исследования выявили разнообразие форм проявления внутриличностных конфликтов. Важнейший вклад в классификацию этих явлений внесли ученые А.Я. Анцупов и А.И. Шпилов, предложившие базироваться на структуре ценностно-мотивационной сферы личности. Их классификация выделяет несколько основных типов конфликтов, обусловленных взаимодействием разных сторон внутреннего мира человека, среди которых: мотивационный конфликт, нравственный конфликт, конфликт нереализованного желания, ролевой конфликт, адаптационный конфликт, конфликт неадекватной самооценки, невротический конфликт [1].

Исследования внутриличностного конфликта в психологии труда представлены в научных трудах таких авторов как: О.Г. Макаров [8], Е.А. Климов [5], Л.Г. Дикая и С.А. Шапкин [4], А.А. Реан и Я.Л. Коломинский [9], С.К. Бердибекова [2] и др.

Таким образом, исследование внутриличностных конфликтов у дистанционно работающих женщин – СММ-маркетологов требует глубокого осмысления исторических подходов и современных концепций, разработанных как отечественными, так и зарубежными специалистами. Основываясь на анализе существующих теорий, можно заключить, что внутренние конфликты возникают в результате взаимодействия различных уровней мотивации, жизненных ориентаций и социально-психологических факторов. Психодинамические подходы, такие как психоанализ З. Фрейда, подчеркивают роль внутренних психических механизмов и подавляемых желаний, в то время как когнитивные модели акцентируют внимание на роли осознанных мыслительных процессов и восприятий реальности. Отечественными

учеными особое внимание уделялось изучению влияния профессиональной деятельности на формирование и разрешение внутриличностных конфликтов. Так, А.Н. Леонтьев связывал появление конфликтов с нарушением гармонии мотивационной сферы, вызванной сложностью согласования целей и потребностей работника. К.Х. Левин ввёл понятие «квазипотребность», показывая, как выбор одной цели блокирует удовлетворение другой, создавая внутреннее напряжение. Теория А. Маслоу указывает на важность самоактуализации как высшего уровня удовлетворения потребностей, что актуально для профессионалов в творческих профессиях, включая СММ-маркетологов.

Изучение внутриличностных конфликтов у женщин, работающих дистанционно, предполагает учет особенностей профессиональной деятельности в сфере цифрового маркетинга, связанных с необходимостью постоянного творческого самовыражения, высокой степенью ответственности и неопределенностью результатов. Выявление доминантных компонентов психической борьбы позволит разработать эффективные стратегии профилактики и управления внутренними конфликтами, повышая продуктивность и качество жизни женщин-профессионалов в удаленной рабочей среде.

Цель исследования – выявить уровни выраженности и типы внутриличностного конфликта, определить доминирующий конфликтный компонент психики женщин – субъектов труда в области СММ-маркетинга, работающих дистанционно.

Материалы и методы исследования

Для изучения уровня внутриличностного конфликта и определения наиболее доминирующего конфликтного компонента психики у дистанционно работающих женщин – СММ-маркетологов, была проведена диагностика методом тестирования, разработанным А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым [1]. Целью данной методики является определение уровня внутриличностной конфликтности. Методика позволяет определить степень внутриличностной конфликтности человека, выявить наиболее переживаемые типы внутриличностных конфликтов, определить доминирующие конфликтные стороны личности (мотивационную, долженствования, самооценки).

Методологической основой исследования являются принцип научной обоснованности применяемых методик, учет современных условий труда в сфере интернет-маркетинга, системность и комплексность анализа, этичность и добровольность участия респондентов.

В исследовании приняли участие женщины в возрасте 23–45 лет, работающие дистанционно не менее одного года. Выборка формировалась по принципу добровольного участия, обеспечивающего соблюдение этических норм проведения психологического

исследования. Из проведенного дистанционного опроса 127 женщин СММ-маркетологов нами были выявлены уровни внутриличностного конфликта, определена доминирующая конфликтная сторона личности и обоснована необходимость их психологического сопровождения.

Результаты и обсуждение

Представим основные результаты исследования. Так, из 127 респондентов (женщин – СММ-маркетологов) у 11 (8,7 %) выявился сверхвысокий уровень внутриличностной конфликтности, у 70 (55,1%) – высокий. Средний уровень был выявлен у 39 человек (30,7%), низкий уровень выявлен у 7 человек (5,5 %) (табл. 1).

Таблица 1

Уровни внутриличностной конфликтности
у женщин – СММ-маркетологов, работающих дистанционно

Диагностируемый показатель	Уровень выраженности показателя	n	%
Внутриличностная конфликтность	Сверхвысокий уровень	11	8,7
	Высокий уровень	70	55,1
	Средний уровень	39	30,7
	Низкий уровень	7	5,5
	Всего	127	100

Большинство исследуемых респондентов имеют высокий уровень внутриличностного конфликта (55,1 %), а также у 8,7% выявлена сверхвысокая конфликтность, что подтверждает необходимость дальнейшего изучения данной категории – женщин – субъектов труда в сфере СММ-маркетинга, а также актуальность их психологического сопровождения.

Далее были исследованы виды конфликтов, присущие субъектам труда – женщинам – СММ-маркетологам, работающим дистанционно. В исследовании выявлен общий уровень внутриличностной конфликтности, определена доминирующая конфликтная сторона личности (см. табл. 2).

Итак, данные эмпирического исследования дают возможность заключить: наиболее распространенный вид конфликта – конфликт неадекватной самооценки (ср. балл – 11,4), на втором месте – конфликт нереализованного желания (ср. балл – 10,2), третье место разделили – ролевой и адаптационный конфликты (9,5 и 9,4 балла).

Конфликт неадекватной самооценки определяется расхождением между самооценкой, притязаниями и реальными возможностями личности. Среди конфликтов неадекватной самооценки выделяют конфликты между завышенной самооценкой и стремлением реально оценивать свои возможности, между заниженной самооценкой и осознанием объективных достижений человека, а также между стремлением повысить притязания, чтобы достичь максимального успеха, и понизить притязания, чтобы избежать неудачи.

Конфликт нереализованного желания – расхождение между желаниями и действительностью, которая блокирует их удовлетворение. Иногда его интерпретируют как конфликт между «хочу быть таким, как они» (референтная группа) и возможностью это стремление реализовать.

Ролевой конфликт – разновидность внутриличностного конфликта, выражающегося в переживаниях, связанных с невозможностью в одинаковой степени полностью выполнить одновременно несколько ролей, значимых для субъекта, а также в связи с неодинаковыми требованиями, предъявляемыми окружающими к носителю одной роли.

Таблица 2

Виды конфликтов и определение доминирующей конфликтной стороны личности у женщин – СММ-маркетологов, работающих дистанционно

Виды конфликтов	Среднее	Медиана	Стандартная ошибка среднего значения	Стандартная отклонения	Максимальный балл
Мотивационный конфликт	6,5	7,0	0,2	2,7	Мах 18
Моральный конфликт	7,2	7,0	0,3	3,6	Мах 18
Конфликт нереализованного желания	10,2	11,0	0,3	2,9	Мах 18
Ролевой конфликт	9,5	10,0	0,3	2,8	Мах 18
Адаптационный конфликт	9,4	10,0	0,3	2,8	Мах 18
Конфликт неадекватной самооценки	11,4	12,0	0,3	3,8	Мах 18
Общий уровень внутриличностной конфликтности, Квк	54,2	57,0	1,3	14,5	50–72 баллов Высокий уровень внутриличностной конфликтности
<i>Доминирующая конфликтная сторона личности</i>					
Мотивация, Км	23,8	25,0	0,7	7,6	Мах 54
Долженствование, Кд	26,1	26,0	0,7	7,8	Мах 54
Самооценка, Кс	31,0	33,0	0,7	8,2	Мах 54

Адаптационный конфликт рассматривается как в широком смысле, то есть как возникающий на основе нарушения равновесия между субъектом и окружающей средой, так и в узком его значении – при

нарушении процесса социальной или профессиональной адаптации. Это конфликт между требованиями действительности и возможностями человека – психологическими, физическими, профессиональными и др.

Общий уровень внутриличностной конфликтности у респондентов составил 54,2 балла, что свидетельствует о высоком уровне внутриличностной конфликтности (50–72 балла). Выборка отличается выраженной нерешительностью, компенсируемой чувством ответственности и обязательностью исполнения обязанностей. Процесс адаптации к новым условиям жизнедеятельности затруднен, отмечается низкая пластичность поведенческих реакций и приверженность устоявшимся стереотипам. Предпочитается выбор подчиненной роли, избегая лидерства, несмотря на частое занятие управленческой позиции. Исследуемые обладают повышенной чувствительностью к изменениям внешней среды, склонностью к переживаниям и ярко выраженными эмоциями. Для данного типа характерна высокая степень социальной тревоги и ориентация на принятые обществом нормы поведения (см. табл. 2).

Как доминирующая конфликтная сторона личности у женщин – СММ-маркетологов, работающих дистанционно, – была выявлена самооценка (31 балл), меньшее количество баллов выявлено по конфликтной стороне – долженствование (26,1 балла), мотивация (23,8 баллов).

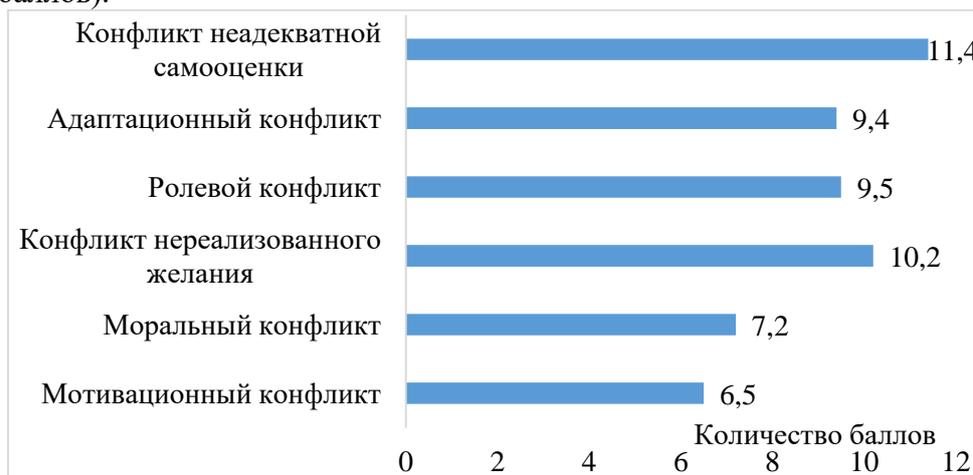


Рис. 2. Распределение видов конфликтов у женщин-СММ-маркетологов, работающих дистанционно

Распределение видов конфликтов у женщин-СММ-маркетологов, работающих дистанционно, и проявленность конфликтных сторон психики отражены на рис. 2 и 3 в виде диаграмм.

Итак, анализ диаграмм, результатов исследования внутриличностного конфликта женщин-маркетологов, работающих в сфере СММ-маркетинга дистанционно, показывают, что им присущи следующие виды внутриличностного конфликта – конфликт

неадекватной самооценки, конфликт нереализованного желания, ролевой и адаптационный конфликты, а доминирующей конфликтной стороной данной категории субъектов труда является самооценка.

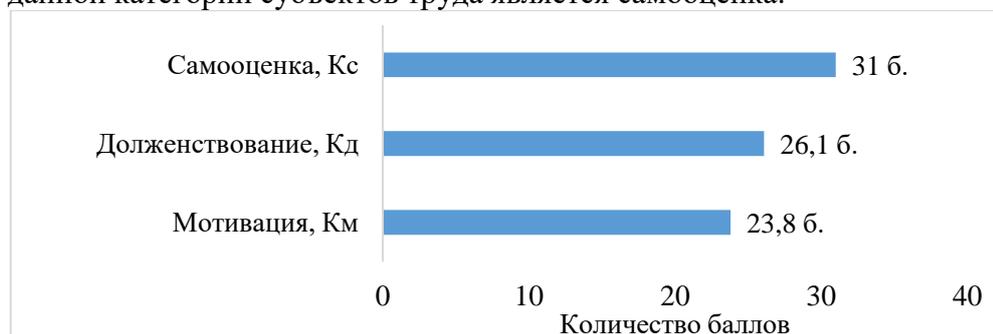


Рис. 3. Доминирующая конфликтная сторона личности у женщин-СММ-маркетологов, работающих дистанционно

В связи с полученными эмпирическим путем данными следует отметить важность практической психологической работы с данной категорией субъектов труда.

Таким образом, разработка эффективной программы психологического сопровождения субъектов труда – женщин – СММ-маркетологов, работающих дистанционно, должна включать блоки, направленные на снижение уровня внутриличностной конфликтности, а также на проработку следующих структурных компонентов психики субъекта труда: самооценки, нереализованных желаний, ролевых и адаптационных конфликтов.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. С. 168.
2. Бердибекова С.К., Отажонов С.М., Сайпидин кызы Г. Исследование долгосрочного влияния внутриличностных конфликтов на личность // Бюллетень науки и практики. 2025. Т. 11. №4. С. 384–391.
3. Внутренние конфликты и здоровье (по К. Хорни). Сайт психологов В17.ru. Электронный ресурс. URL: https://www.b17.ru/article/vnutrennie_konflikty_i_zdorovje/ (дата обращения 26.08.2025).
4. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: автореф. дис. доктора психол. наук. М.: Ин-т психологии РАН, 2002. 49 с.
5. Климов Е.А. Путь в профессионализм // Акмеология. 2002. № 3(4). С. 48–54.
6. Левин К., Бандура А. Гештальтпсихология и социально-когнитивная теория личности. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 125 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 130 с.

8. Макаров О. Г. Особенности проявления и преодоления внутриличностных конфликтов в профессиональной деятельности успешных психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Хабаровск, 2006. 186 с.
9. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. 416 с.
10. Фрейд З. Психология бессознательного / перевод с нем. Г.В. Барышникова. Москва: АСТ: Хранитель, 2007. 447 с.

Об авторе:

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

Aanalysis of intrapersonal conflict and the dominant conflict component of the psyche in women working in social media marketing

D.P. Kovaleva

Tver state University, Tver

This study examines intrapersonal conflicts among women working remotely in social media marketing (SMM marketers). The theoretical provisions of domestic and foreign psychology, Z. Freud, A.N. Leontiev, K. Levin, A. Adler, I.M. Sechenov, V.M. Bekhterev, E.A. Klimov, V.A. Tolochek, E.F. Zeer and others are used. Particular attention is paid to the influence of digitalization and the Internet on the subjective perception of the professional space and the manifestation of internal contradictions in representatives of the new generation of professions. The empirical study was conducted in the form of diagnostic testing developed by A. Ya. Antsupov and A.I. Shipilov, aimed at studying the level and type of intrapersonal conflict. The purpose of the study is to identify the levels of severity and types of intrapersonal conflict, to determine the dominant conflict component of the psyche of women - subjects of labor in the field of SMM marketing, working remotely. The findings of the study indicate the need to develop specialized psychological support programs that include elements of self-esteem correction, prevention of emotional burnout, and optimization strategies for successful integration into the new format work environment.

Keywords: *subject of labor, women with intrapersonal conflict, Internet marketing, self-esteem, remote work format, role conflict, unrealized, adaptation conflict.*

Принято в редакцию: 09.09.2025 г.
Подписано в печать: 30.10.2025 г.

Проблема обонятельного восприятия в психологии: сенсорные и несенсорные аспекты

А.В. Стройная

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова», г. Москва

Статья содержит обзор научной литературы, посвященной исследованиям восприятия запахов. Рассмотрены особенности строения и функционирования обонятельной системы. Приведены результаты исследовательских работ, свидетельствующие о вкладе ситуационных и индивидуально-личностных факторов субъекта в формируемое обонятельное восприятие. Анализ литературы показал, что для большинства исследований характерен ряд ограничений, в том числе субъективность оценок испытуемых и удалённость ольфакторных лабораторных экспериментов от повседневной жизни.

Ключевые слова: *обоняние, обонятельное восприятие, одорант, физиология обонятельной системы, индивидуально-психологические особенности.*

Введение. Исследователи дают разные ответы на вопрос о том, как наши органы чувств приобретают, преобразуют и сохраняют информацию об окружающем мире. Восприятие включает систематизацию, интерпретацию и осмысление информации, поступающей от сенсорных систем. Однако оно будет зависеть не только от характеристик сенсорной системы, чувствительности наблюдателя, но и от состояний, в которых он находится, уровня внимания, мотивации выполнения задания, связанного с обнаружением сигнала, ожидания присутствия стимулов и других несенсорных факторов, которые могут влиять на вывод наблюдателя относительно присутствия стимула. В частности, А.Г. Асмолов и М.Б. Михалевская приходят к выводу, что стимульная информация не является единственной детерминантой решения в ситуации психофизического эксперимента, и, более того, в условиях выраженного сенсорного дефицита, характерного для экспериментов в пороговой психофизике, ведущую роль приобретают несенсорные факторы или переменные субъекта, такие как мотивационно-личностные характеристики, особенности когнитивных процессов, личностных свойств [1, с. 9]. Восприятие сигналов зависит не только от непосредственной сенсорной информации, которую сигналы несут в себе, но также и от контекста, в котором они возникают: на

восприятие конкретного сигнала влияют все фоновые раздражители, включая те, что предшествовали ему [2, с. 439].

Долгое время обоняние не было в центре внимания исследователей, а большее количество научных работ было посвящено изучению механизмов зрительного и слухового восприятия. Начиная со второй половины XIX века был проведен ряд исследований с целью выявления и изучения потенциальных сенсорных и несенсорных ограничений, влияющих на пороги обонятельного восприятия, выполнение заданий на различение и идентификацию одорантов. Проведенные эксперименты показали, что результат обонятельного восприятия, кроме характеристик запаха (гедонический тон, интенсивность, химическая структура одоранта), зависит и от индивидуальных факторов: прошлого обонятельного опыта испытуемого, вспоминаемых ассоциаций с запахом, внимания, его личности, текущего эмоционального состояния, когнитивных способностей, культуры и др.

СЕНСОРНЫЙ КОМПОНЕНТ.

Обонятельный эпителий. Первый этап обработки обонятельной информации происходит в обонятельном эпителии, где располагаются обонятельные рецепторы, основная функция которых заключается в преобразовании обонятельных стимулов в паттерны нейронной активности, которые после обработки позволяют отличать конкретный обонятельный стимул от других. В геноме человека было идентифицировано около 900 генов обонятельных рецепторов, две трети из которых оказались нефункциональными [5, с. 429]. Д.Д. Мейнленд и соавторы пришли к выводу, что каждые два человека отличаются 237–326 из 800 аллелями обонятельных рецепторов, что составляет более чем 30% и формирует индивидуальный набор обонятельных рецепторов, влияющий на восприятие запахов [17, с. 119].

Молекулы одоранта могут транспортироваться к обонятельным рецепторам через нос посредством вдыхания (ортоназальное восприятие) или посредством высвобождения во время еды и питья во рту, поднимаясь далее через носоглотку (ретроназальное восприятие). Один и тот же обонятельный стимул может иметь различный ароматический профиль в зависимости от того, ортоназально или ретроназально мы его воспринимаем [25].

После попадания в носовую полость молекулы пахучего вещества растворяются в слизи и связываются с определенными обонятельными рецепторами. Обонятельные рецепторы используются комбинаторным образом для кодирования одорантов: идентичности различных одорантов кодируются различными комбинациями обонятельных рецепторов. Один обонятельный рецептор может распознавать несколько одорантов, а один одорант распознается несколькими обонятельными рецепторами

[19, с. 720]. Многочисленные возможные комбинации паттернов активации обонятельных рецепторов объясняют способность обонятельной системы воспринимать огромное количество запахов, которое колеблется в соответствии с разными гипотезами от десятка тысяч до 1 триллиона [5, с. 431].

Обонятельная луковица. После обнаружения молекул одоранта обонятельные рецепторы отправляют информацию через свои аксоны в обонятельную луковицу, находящуюся уже в головном мозге. В обонятельной луковице аксоны обонятельных сенсорных нейронов объединяются, образуя клубочки (гломерулы). Клубочки деградируют на протяжении жизни человека, что приводит к ухудшению обонятельной функции [7].

Большинство исследований обонятельной луковицы были проведены на мозге взрослых мышей, строение зрелой обонятельной луковицы которых выглядит стереотипно: отдельные области обонятельного эпителия топографически связаны с определенными областями обонятельной луковицы (принцип проекции «зона в зону»), и, кроме того, аксоны обонятельных сенсорных нейронов, экспрессирующих один и тот же тип обонятельных рецепторов, сходятся к одному и тому же клубочку (принцип проекции «клубочковая конвергенция») [20, с. 712]. Молекулы одоранта, которые стимулируют различные подтипы обонятельных рецепторов, тем самым активируют характерный рисунок клубочков. Так обонятельные рецепторы играют две различные роли: обнаружение запахов (переводят химические стимулы из внешнего мира в электрические сигналы) и выбор аксональной цели в обонятельной луковице (направляют передачу информации в мозг – связываются с целевой областью в обонятельной луковице и с конкретным клубочком). Исходя из того, что аксоны обонятельных сенсорных нейронов с одними и теми же генами обонятельных рецепторов сливаются в одном клубочке, была выдвинута гипотеза о генетической предопределенности расположения клубочков в ОВ. Результаты последующих исследований развития мозга молодых мышей и, в частности, стадий созревания обонятельной луковицы, показали, что пространственное расположение клубочков основано на сенсорном опыте, полученном в процессе созревания обонятельной луковицы [38]. Так ни локализация, ни функциональная активность в зрелой обонятельной луковице изначально не стереотипные.

Молекулы одоранта, стимулируя различные подтипы обонятельных рецепторов, тем самым активируют характерный рисунок клубочков. Однако не ясно, какая информация, поступающая от обонятельных рецепторов, отображается в пространственно-различимых картинах активации клубочков. При этом они уже не отражают только исходную карту активности обонятельных рецепторов: сигнал от

обонятельных рецепторов подвергается локальной обработке в обонятельной луковице – латеральному ингибированию. Речь идет о снижении активности соседних клеток возбужденными клетками: митральные клетки возбуждают гранулярные клетки, которые, в свою очередь, подавляют митральные клетки [27].

Первичная обонятельная кора. Информация из обонятельной луковицы передается моносинаптически, без ретрансляции через таламус, на ряд областей мозга, которые в совокупности определяются как первичная обонятельная кора. Первичная обонятельная кора включает анатомические зоны, среди которых переднее обонятельное ядро, обонятельный бугорок, энторинальная кора, части миндалевидного тела, части гипоталамуса, медиально-дорсальный таламус, орбитофронтальная (медиальная и латеральная) и грушевидная кора, части островковой доли [21]. Их конкретные функциональные роли в обонятельном восприятии остаются плохо изученными.

Обонятельная луковица не просто посылает сигналы в первичную обонятельную кору, но и получает в ответ сигналы обратной связи: аксоны некоторых клубочков обонятельной луковицы концентрируются в каких-то участках грушевидной коры (конвергенция сигналов), а аксоны из других клубочков распределяются по разным зонам (дивергенция сигналов) [30, с. 2]. Взаимодействия с обратной связью происходят между грушевидной корой и обонятельной луковицей, а также грушевидной корой и более высокими областями коры [10].

Пучок нервов, содержащий аксоны митральных и пучковых клеток обонятельной луковицы – боковой обонятельный тракт – сначала проецируется в переднее обонятельное ядро. Г. Чжоу и другие соавторы обнаружили функциональную связь между передним обонятельным ядром и областями мозга, участвующими в распознавании объектов [37]. Обонятельный бугорок может быть вовлечен в кодирование ценности обонятельного вознаграждения [12], обонятельное внимание [34] и определение источника обонятельной информации [36]. Данные функциональной магнитно-резонансной томографии в состоянии покоя указывают на функциональную связь между обонятельного бугорка и областями мозга, вовлеченными в обработку эмоций и социальное познание [37]. Несколько функциональных нейровизуализационных исследований показали, что миндалевидное тело может представлять интенсивность и валентность запаха [3, 32]. Результаты исследований с использованием внутричерепной ЭЭГ (иЭЭГ) позволили предположить, что миндалевидное тело участвует в кодировании запахов [13, 14], а с иЭЭГ и электростимуляцией – в механизмах контроля носового дыхания [35, 22]. Главная задача грушевидной коры, по мнению ряда исследователей, состоит в конструировании единых обонятельных объектов из химических компонентов, идентифицированных на более

ранних стадиях обонятельной обработки [10]. Ключевой частью этого процесса является способность грушевидной коры распознавать запахи, сопоставляя их с хранящимся внутри шаблоном [31]. Результаты нескольких исследований показали, что активность в грушевидной коре человека отражает ассоциативные функции более высокого порядка, включая рабочую память, воображение запахов и внимание [34, 6]. Таким образом, закодированная в головном мозге информация о запахе является не просто результатом химического анализа структуры одоранта, но и результатом объединения индивидуального опыта, внимания, сенсорного и вербального восприятия.

НЕСЕНСОРНЫЙ КОМПОНЕНТ

Память: прошлый опыт и вспоминаемые ассоциации. Влияние прошлого обонятельного опыта на результат восприятия запаха было продемонстрировано в исследовании Р. Дж. Стивенсона, участники которого оценивали набор запахов по четырем критериям (симпатия, интенсивность, сладость и кислотность) в двух идентичных обонятельных тестах – предварительном и последующем [29]. В промежуточной фазе испытуемых просили попробовать на вкус ряд образцов жидкости: некоторые состояли из раствора сахарозы, к которому в качестве ароматизатора был добавлен целевой запах, другие содержали раствор лимонной кислоты или простую воду, ароматизированную другими целевыми запахами. В результате целевые запахи, смешанные с сахарозой, оценивались как более сладкие и менее кислые в последующем тесте, чем в предварительном.

Лабораторные исследования также показали, что воспоминания о самих запахах сохраняются дольше, чем о стимулах других сенсорных модальностей. По итогу эксперимента Т. Энгена и Б.М. Росса результат распознавания запахов составлял 70% сразу после тестирования, так и спустя 30 дней после тестирования [8]. В продолжение исследования 20% от общего числа испытуемых были протестированы через год, в результате чего среднее количество правильных ответов составило 65% [16].

В повседневной жизни запахи зачастую неосознанно связываются с ситуацией, в которой они возникают. Так запахи могут ассоциироваться с событиями и способствовать их запоминанию. Например, в исследовании Р.С. Херза и соавторов, продемонстрировавшем связь запаха и запоминания, двум группам испытуемых был предложен перечень 40 наиболее распространенных прилагательных и поставлена задача составить перечень их антонимов. Во время выполнения задания одна из групп стимулировалась запахом шоколада. На следующий день испытуемых попросили вспомнить как можно больше записанных антонимов. Группа, которая и записывала, и вспоминала антонимы в присутствии шоколадного аромата, вспомнила больше антонимов, чем группа, выполнявшая задачу в его отсутствие [11].

Таким образом, эмпирическим путем было доказано, что предшествующий обонятельный опыт значительно влияет на восприятие запахов. Проведённые исследования также установили существование способности запахов формировать ассоциации и вызывать воспоминания.

Внимание к стимулу. Обонятельные переживания очень редки. По мнению А. Келлера, для превращения присутствующего обонятельного стимула в осознанное обонятельное переживание необходим дополнительный когнитивный фактор – внимание [15]. Внимание может быть смещено в сторону определенной модальности, при этом такое избирательное внимание приводит к преимущественной обработке стимулов соответствующей модальности. С. Спенц и соавторы провели эксперимент, в котором участникам была предъявлена последовательность обонятельных (передавались посредством ольфактометра, подведенного к правой и левой ноздре) и тактильных стимулов (подвались на правую и левую руку). Каждый раз перед предъявлением стимула визуальный сигнал, подаваемый светодиодами, подсказывал вероятную модальность его появления, но не всегда достоверно. Ноги располагались на педалях, взаимодействие участников с которыми подтверждало факт воздействия стимула. Результаты продемонстрировали уменьшение времени реакции на обонятельный стимул при внимании к обонятельной модальности [28, с. 1268].

Н. Фаллон и соавторы эмпирически исследовали влияние внимания на воспринимаемую интенсивность во время воздействия приятного запаха и пришли к выводу, что распределение внимания модулирует десенсибилизацию к длительным обонятельным стимулам: отвлечение увеличивает скорость, с которой происходит десенсибилизация на начальных стадиях воздействия запаха и снижает текущую повторяющуюся чувствительность к запаху [9, с.1070].

Таким образом, преимущественное внимание к обонятельной модальности опосредует изменение времени реакции на обонятельные стимулы и восприятие их интенсивности.

Этнокультурное влияние. Исследования с представителями разных национальностей показали, что знакомство с тестируемыми одорантами влияло на эффективность их идентификации. В частности, предъявление в ходе тестирования, проведенного С. Аябе-Канамура и соавторами, обонятельных стимулов японцам и немцам показало, что японцы чаще давали более соответствующие описания и названия запахам, характерным для японской культуры (например, запахов соевого соуса, кипарисового дерева), чем немцы [4].

При этом описание запаха будет зависеть от функции, приписываемой ему в определенной культуре. Исследования нескольких сообществ охотников-собирателей (джахаи, маник, сери и др.), ведущих

традиционное хозяйство, выявили наличие более сложного обонятельного лексикона у их представителей по сравнению с современными городскими сообществами [33, 18, 24]. Центральная роль обонятельных ощущений в культуре приводит к использованию гораздо большего количества лексических единиц для их описания.

Оценка приятности запаха может значительно различаться среди представителей разных культур. Например, коровий навоз часто используется для очищения пола и стен для религиозных церемоний в штате Пенджаб на севере Индии. Его запах будет приятен для местных жителей, но не для западного или даже городского населения Индии. Местная культура предоставляет людям общепринятое определение относительной ценности запахов, в данном случае – запаха коровьего навоза [26, с. 3]. Запах квашеной сельди многие определяют как отвратительный, в отличие от шведского населения, для которого это блюдо является национальным деликатесом [23].

Таким образом, этнокультурные различия оказывают влияние на обонятельное восприятие, в частности на идентификацию и описание запахов, оценку их узнаваемости, приятности, интенсивности.

Выводы. Проведенный анализ научных работ показывает, что обонятельное восприятие определяется не только физиологией обонятельного анализатора, но и формируется под воздействием несенсорных факторов или переменных субъекта, подчеркивая адаптивность обонятельной системы. Результаты рассмотренных эмпирических исследований показывают, что на восприятие запахов значительно влияет предшествующий обонятельный опыт, смещение внимания в сторону обонятельной модальности, культурные различия и другие факторы. Однако для большинства исследований характерны некоторые методологические ограничения, среди которых: отсутствие единого метода воздействия обонятельными стимулами и полного контроля над окружающей обонятельной средой, стандартизированных инструментов оценки различных характеристик запахов, удалённость ольфакторных лабораторных экспериментов от повседневной жизни.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Михалевская М.Б. От психофизики «чистых ощущений» к психофизике «сенсорных задач» // Проблемы и методы психофизики / Под ред. А.Г. Асмолова, М.Б. Михалевской. М.: Изд-во Московского Университета, 1974. С. 5–12.
2. Кузнецов Н.А., Баксанский О.Е., Гречишкина Н.А. Моделирование интеллектуальной деятельности: сенсорный вход в когнитивную систему // Информационные процессы. Т.7. №4. 2007. С. 432–474.
3. Anderson A.K., Christoff K., Stappen I., Panitz D., Ghahremani D.G., Glover G., et al. Dissociated neural representations of intensity and valence in human

- olfaction // *Nature Neuroscience*. 2003. № 6. Pp. 196–202. DOI: <https://doi.org/10.1038/nn1001>
4. Ayabe-Kanamura S., Schicker I., Laska M., Hudson R., Distel H., Kobayakawa T., Saito, S. Differences in perception of everyday odors: a Japanese–German cross-cultural study // *Chemical Senses*. 1998. № 23. Pp. 31–38. DOI: <https://doi.org/10.1093/chemse/23.1.31>
 5. Breer H. Olfactory receptors: Molecular basis for recognition and discrimination of odors // *Analytical and Bioanalytical Chemistry*. 2003. V. 377(3). Pp. 427–433. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00216-003-2113-9>
 6. Cerf-Ducastel B., Murphy C. Neural substrates of cross-modal olfactory recognition memory: an fMRI study // *Neuroimage*. 2006. № 31. Pp. 386–396. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.NEUROIMAGE.2005.11.009>
 7. Doty R.L., Kamath V. The influences of age on olfaction: a review // *Frontiers in Psychology*. 2014. № 5(20). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00020>
 8. Engen T., Ross B.M. Long-term memory of odors with and without verbal descriptions // *Journal of Experimental Psychology*. 1973. № 100(2), Pp.221–227. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0035492>
 9. Fallon N., Giesbrecht T., Stancak A. Attentional modulation of desensitization to odor // *Attention, Perception, & Psychophysics*. 2018. № 80(5). Pp. 1064-1071. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13414-018-1539-2>
 10. Haberly L.B. Parallel-distributed processing in olfactory cortex: new insights from morphological and physiological analysis of neuronal circuitry // *Chemical Senses*. 2001. № 26(5). Pp. 551–576. DOI: <https://doi.org/10.1093/chemse/26.5.551>
 11. Herz R.S. Emotion experienced during encoding enhances odor retrieval cue effectiveness // *American Journal of Psychology*. 1997. № 110(4). Pp. 489-505. DOI: <https://doi.org/10.2307/1423407>
 12. Howard J.D., Kahnt T., Gottfried J.A. Converging prefrontal pathways support associative and perceptual features of conditioned stimuli // *Nature Communications*. 2016. № 7(1). DOI: <https://doi.org/10.1038/ncomms11546>
 13. Hudry J., Perrin F., Rylvlin P., Mauguière F., Royet J.-P. Olfactory short-term memory and related amygdala recordings in patients with temporal lobe epilepsy // *Brain*. 2003. № 126. Pp. 1851–1863. DOI: <https://doi.org/10.1093/brain/awg192>
 14. Jiang H., Schuele S., Rosenow J., Zelano C., Parvizi J., Tao J.X., et al. Theta oscillations rapidly convey odor-specific content in human piriform cortex // *Neuron*. 2017. № 94(1). Pp. 207–219. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2017.03.021>
 15. Keller A. Attention and olfactory consciousness // *Frontiers in Psychology*. 2011. №2. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00380>
 16. Lawless H.T., Engen T. Associations to odors: Interference, mnemonics, and verbal labeling // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning & Memory*. 1977. № 3(1). Pp. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.1037//0278-7393.3.1.52>
 17. Mainland J.D., Keller A., Li Y. R., Zhou T., Trimmer C., Snyder L. L., et al. The missense of smell: functional variability in the human odorant receptor repertoire

- // Nature Neuroscience. 2014. V. 17. Pp. 114–120. DOI: <https://doi.org/10.1038/nn.3598>
18. Majid A. & Burenhult N. Odors are expressible in language, as long as you speak the right language // Cognition. 2014. №130(2). Pp. 266–270. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.004>
19. Malnic B., Hirono J., Sato T., Buck L.B. Combinatorial receptor codes for odors // Cell. 1999. №96(5). Pp.713–723. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0092-8674\(00\)80581-4](https://doi.org/10.1016/s0092-8674(00)80581-4)
20. Mori K., Nagao H., Yoshihara Y. The olfactory bulb: coding and processing of odor molecule information // Science. 1999. № 286(5440). Pp. 711–5. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.286.5440.711>
21. Neville K.R., Haberly L.B. Olfactory cortex // The Synaptic Organization of the Brain. 2004. Pp. 415–454. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159561.003.0010>
22. Nobis W.P., Schuele S., Templer J.W., Zhou G., Lane G., Rosenow J.M., et al. Amygdala-stimulation-induced apnea is attention and nasal-breathing dependent // Annals of Neurology. 2018. № 83. Pp. 460–471. DOI: <https://doi.org/10.1002/ana.25178>
23. Nygaard M.E. Swedish fermented herring as a marker of rural identity: The alfta surströmmingskiva // Food, Culture & Society. 2019. № 22(4). Pp. 407–422. DOI: <https://doi.org/10.1080/15528014.2019.1620585>
24. O’Meara C. & Majid A. How Changing Lifestyles Impact Seri Smellscapes and Smell Language // Anthropological Linguistics. 2016. № 58(2). Pp.107-131. DOI: <https://doi.org/10.1353/anl.2016.0024>
25. Pierce J., Halpern B.P. Orthonasal and retronasal odorant identification based upon vapor phase input from common substances // Chemical Senses. 1996. №21(5). Pp. 529–543. DOI: <https://doi.org/10.1093/chemse/21.5.529>
26. Sharma C. Language of smell: Tracing some cross-cultural insights from past and present // Frontiers in Food Science and Technology. 2023. № 3(1091355). DOI: <https://doi.org/10.3389/frfst.2023.1091355>
27. Shepherd G.M. Symposium overview and historical perspective: dendrodendritic synapses: past, present, and future // Annals of the New York Academy of Sciences. 2009. №1170. Pp. 215–223. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.03937.x>
28. Spence C., Ketenmann B., Kobal G., & Mcglone F. P. Selective attention to the chemosensory modality // Perception & Psychophysics. 2000. № 62(6). Pp. 1265–1271. <https://doi.org/10.3758/bf03212128>
29. Stevenson R. J., Boakes R.A., Prescott J. Changes in Odor Sweetness Resulting from Implicit Learning of a Simultaneous Odor-Sweetness Association: An Example of Learned Synesthesia // Learning and Motivation. 1998. Volume 29, Issue 2. Pp. 113–132. DOI: <https://doi.org/10.1006/lmot.1998.0996>
30. Vicente M.I., Mainen Z.F. Convergence in the piriform cortex // Neuron. 2011. № 70(1). Pp.1–2. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.03.019>
31. Wilson D.A., Sullivan R.M. Cortical processing of odor objects // Neuron. 2011. № 72(4). Pp. 506–519. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.10.027>
32. Winston J.S., Gottfried J.A., Kilner J.M., Dolan R.J. Integrated neural representations of odor intensity and affective valence in human amygdala //

- Journal of Neurophysiology. 2005. № 25. Pp. 8903–8907. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1569-05.2005>
33. Wnuk E, Majid A. Revisiting the limits of language: the odor lexicon of Maniq // Cognition. 2014. № 131(1). Pp. 125-138. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.12.008>
34. Zelano C., Bensafi M., Porter J., Mainland J., Johnson B., Bremner E., et al. Attentional modulation in human primary olfactory cortex // Nature Neuroscience. 2005. № 8. Pp. 114–120. DOI: <https://doi.org/10.1038/nn1368>
35. Zelano C., Jiang H., Zhou G., Arora N., Schuele S., Rosenow J., et al. Nasal respiration entrains human limbic oscillations and modulates cognitive function // Journal of Neurophysiology. 2016. № 36. Pp. 12448–12467. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2586-16>
36. Zelano C., Montag J., Johnson B.N., Khan R.M., Sobel N. Dissociated representations of irritation and valence in human primary olfactory cortex // Journal of Neurophysiology. 2007. № 97. Pp. 1969–1976. DOI: <https://doi.org/10.1152/jn.01122.2006>
37. Zhou G., Lane G., Cooper S.L., Kahnt T., Zelano C. Characterizing functional pathways of the human olfactory system // Elife. 2019a. № 8. DOI: <https://doi.org/10.7554/elife.47177>
38. Zou D.-J., Chesler A. & Firestein S. How the olfactory bulb got its glomeruli: A just so story? // Nature Reviews Neuroscience. 2009. №10(8). Pp.611–618. DOI: <https://doi.org/10.1038/nrn2666>

Об авторе:

СТРОЙНАЯ Анастасия Владимировна – аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, с. 9); e-mail: anastasiastroinaya@yandex.ru

The problem of olfactory perception in psychology: sensory and non-sensory aspects

A.V. Stroinaya

M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow

The article provides an overview of the scientific literature devoted to research on the perception of odors. The features of the structure and functioning of the olfactory system are considered. The research results are presented, indicating the contribution of situational and individual-personal factors of the subject to the formed olfactory perception. An analysis of the literature has shown that most researches are characterized by a number of limits, including the subjectivity of the subjects' assessments and the distance of olfactory laboratory experiments from everyday life.

Keywords: *olfaction, olfactory perception, odorant, physiology of the olfactory system, individual psychological characteristics.*

Принято в редакцию: 02.07.2025 г.
Подписано в печать: 10.11.2025 г.

Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа с использованием модели цифровых проектов

Ю.Ю. Сясь

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого», г. Санкт-Петербург

Приводятся результаты апробации предлагаемой автором модели проектного обучения для формирования у студентов педагогического колледжа иноязычной профессиональной компетенции на основе использования цифровых технологий. Владение иностранным языком дает будущим воспитателям дошкольных учреждений конкурентные преимущества при поиске работы, а потому требуется повышение эффективности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку за счет использования метода цифровых проектов. Отмечается отсутствие разработанной теоретико-методологической базы для их реализации. Апробация модели цифрового проектного обучения для формирования у студентов педагогического колледжа иноязычной профессиональной компетенции, разработанной с учетом специфики будущей профессии студентов, требований к воспитателям, а также реальных условий обучения студентов иностранному языку, показала высокую ее эффективность в развитии у студентов профессионально-лингвистических, профессионально-воспитательных и надпрофессиональных умений.

Ключевые слова: проектное обучение, цифровой проект, иноязычная профессиональная компетенция, педагогический колледж, среднее профессиональное образование, СПО.

Введение

Одну из наиболее значимых ролей в достижении высоких темпов развития общества, экономики, социальной сферы играет среднее профессиональное образование (СПО) [7, с. 36]. На российском рынке труда наблюдается нехватка специалистов именно со средне-специальным образованием, в частности, в последние годы значительно снизилась численность воспитателей государственных детских садов [3]. В условиях высокой физической и психоэмоциональной нагрузки воспитателей и низких заработных плат молодые специалисты стремятся получить работу в частных дошкольных образовательных учреждениях или в государственных ДОУ с более благоприятными и привлекательными условиями труда. Однако для этого им необходимо обладать не только умениями и навыками в своей профессиональной

сфере, но и такими конкурентными преимуществами, как знание иностранного языка, умение организовывать занятия или элементы занятий по английскому языку для дошкольников, то есть иметь сформированную иноязычную профессиональную компетенцию.

Соответственно, требуется повышение эффективности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов педагогического колледжа по направлению подготовки «Дошкольное образование» за счет внедрения в образовательный процесс современных методов и инструментов [5]. Одним из таких методов является технология проектного обучения, которая имеет практическую направленность, благодаря чему в ходе обучения иностранному языку у обучающихся формируются не только лингвистические навыки и умения, но также критическое мышление, коммуникативные навыки, умение решать проблемы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, то есть профессионально ориентированные умения. При этом, по нашему мнению, наибольшую актуальность в данный момент имеет цифровое проектное обучение, вобравшее в себя преимущества как метода проектов, так и цифровых инструментов, на основе применения которых строятся цифровые проекты. Одной из главных проблем реализации цифрового проектного обучения студентов педагогического колледжа с целью формирования у них иноязычной профессиональной компетенции является отсутствие соответствующей теоретико-методологической базы. В научных источниках не представлено подобной модели и исследований по данному направлению. Можно выделить исследования, посвященные следующим темам.

1. *Эффективность, теоретические основы и особенности практической реализации метода проектов в средне-специальных образовательных учреждениях.* Среди немногочисленных работ в данной области стоит отметить исследование Н.А. Гончаровой и А.В. Медведева, которые рассматривают возможности проектного обучения в СПО в рамках изучения иностранного языка [2]. Ученые отмечают, что данный метод позволяет повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка за счет самостоятельной работы над проектом, автономности учащихся в той степени, которая дает им возможности реализовать свой потенциал, развития полученных навыков и знаний и т.д.

В.М. Маркевич утверждает, что проектное обучение способствует формированию общих и профессиональных компетенций в рамках среднего профессионального образования, что является важным фактором профессионального становления будущего востребованного специалиста [8, с. 80]. Е.В. Берсенева и О.В. Переверзова в своей работе делают акцент на важности проектного обучения для обеспечения более глубокого усвоения студентами СПО полученных на занятиях знаний [1, с. 64].

2. Использование метода проектов для обучения иностранному языку. А.В. Филипская, Я.В. Кухтина и др. отмечают, что проектное обучение, с одной стороны, способствует получению студентами знаний в области иностранного языка, а с другой стороны, позволяет эти знания использовать и трансформировать в практические навыки и умения [10, с. 184].

По словам И.Л. Лютомской, проектное обучение является эффективным и интерактивным методом обучения студентов в режиме внеаудиторной работы [6, с. 62]. Современные цифровые технологии позволяют упростить взаимодействие студентов друг с другом при выполнении проекта, а также создание продуктов проектной деятельности. Проектное обучение с применением цифровых технологий способствует повышению мотивации и вовлеченности обучающихся, предоставляет возможности для углубленного изучения профессионального контекста и формирования собственной образовательной траектории [6, с. 70].

3. Использование цифровых ресурсов как инструмента подготовки будущих воспитателей. О.Г. Каратаева, Д.Л. Кушнарева, Л.В. Постникова говорят о том, что цифровые и информационно-коммуникационные технологии играют ключевую роль в развитии образовательной среды СПО и повышении качества образования за счет улучшения визуализации и доступности знаний и материалов, создания интерактивных и видео-уроков как для дистанционной, так и аудиторной работы, предоставления студентам доступа к цифровым учебным материалам; автоматизации учебного процесса с помощью использования цифровых платформ; повышения гибкости и доступности системы образования; развития цифровых компетенций, необходимых каждому современному специалисту [4].

М.А. Мазниченко и Д.В. Лопатинский рассматривают возможности интеграции традиционных и цифровых технологий в реализации программ СПО и отмечают, что внедрение цифровых технологий является хоть и необходимым, но недостаточным условием для повышения качества образования в средне-специальных образовательных учреждениях [7, с. 43]. Во-первых, каждая цифровая технология должна обладать достаточным дидактическим потенциалом, а во-вторых, цифровые и традиционные технологии должны взаимодополнять друг друга.

Таким образом, можно отметить разработанность лишь отдельных аспектов цифрового проектного обучения студентов СПО для формирования иноязычной профессиональной компетенции.

Модель формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа с применением цифрового проектного обучения

Для формирования у студентов педагогического колледжа по направлению подготовки «Дошкольное образование» иноязычной

профессиональной компетенции с учетом барьеров и проблем, а также специфики образовательного процесса и будущей профессии воспитателей детского дошкольного учреждения была разработана модель проектного обучения на основе использования современных цифровых технологий. Новизна данной модели заключается в том, что она разработана на основе практического опыта преподавания английского языка в педагогическом колледже с учетом реальной ситуации того, как студенты данного направления обучаются иностранному языку в колледжах и какой уровень знания и владения иностранным языком имеют.

Модель цифрового проектного обучения представлена на рис. 1.

В целеопределяющем блоке модели представлены цель, задачи и результаты проектной деятельности, а также социально-экономические предпосылки, определяющие актуальность внедрения цифровых технологий в проектное обучение. Целью модели проектного обучения на основе цифровых технологий является формирование иноязычной профессиональной компетенции у студентов педагогического колледжа за счет обеспечения мотивации, соответствующих педагогических условий и т.д. Результатом проектной деятельности должны стать: сценарий занятия по английскому языку для дошкольников, сборник учебных материалов по английскому языку для воспитателей, сборник игр на английском языке для дошкольников, доклад на тему «Профессия воспитателя», составленные с помощью цифровых технологий, в частности, нейросетей.

Содержательный блок включает в себя умения, выделенные на основе изучения профессиограммы воспитателя дошкольного учреждения [9], требований ФГОС, опыта преподавания английского языка в педагогическом колледже:

1) профессионально-лингвистические умения, которые включают в себя умения в области использования английского языка; умения выделены на основе изучения учебной программы по английскому языку в педагогическом колледже, оценки знаний студентов в области английского языка, их умения использовать различные грамматические конструкции и лексику на тему деятельности воспитателя детского сада в письменной и устной речи;

2) профессионально-воспитательные умения, которые включают в себя умения студентов в области организации занятий или элементов занятий по английскому языку для дошкольников, умения подбирать необходимые материалы, стихотворения и пр.; умения выделены на основе изучения профессиограммы воспитателя и требований ФГОС [11];

3) надпрофессиональные умения – мотивация и коммуникативность; умения выделены на основе исследования профессиограммы воспитателя детского сада, в соответствии с которой

воспитатель должен обладать не только знаниями и практическими навыками в своей профессиональной области, но также определенными личностными качествами.

I. ЦЕЛЕОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ БЛОК	
<p>Цель: формирование иноязычной профессиональной компетенции, а именно профессионально-лингвистических, профессионально-воспитательных и надпрофессиональных умений студентов педагогического колледжа на основе цифрового проектного обучения.</p> <p>Задачи: обеспечение мотивации, педагогических условий, проектного обучения, формирование навыков проектной деятельности, формирование надпрофессиональных навыков, рефлексивно-оценочных умений.</p> <p>Результат проектной деятельности: сценарий занятия по английскому языку для дошкольников, сборник учебных материалов по английскому языку для воспитателей, сборник игр на английском языке для дошкольников, доклад на тему «Профессия воспитателя».</p> <p style="text-align: center;"><i>Социально-экономические предпосылки:</i></p> <p>1. Социальный заказ со стороны дошкольных образовательных учреждений. 2. ФГОС 3++ 3. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» 4. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года (разработан Минэкономразвития России) 5. Цифровизация и развитие инновационных технологий.</p>	
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК	
Профессионально-лингвистические умения, профессионально-воспитательные умения, надпрофессиональные умения и качества	
III. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БЛОК	
<p>Подходы: компетентностный, проектный, деятельностный, лично-ориентированный, коммуникативный, технологический</p> <p>Принципы. Общедидактические принципы: принцип лично-ориентированной направленности обучения, принцип профессиональной направленности, принцип творческого характера обучения, принцип деятельностного характера обучения. <i>Специфические методические принципы цифрового проектного обучения:</i> принцип использования цифровых технологий, принцип проблемного характера обучения, принцип положительного эмоционального фона и т.д.</p> <p>Педагогические условия: диагностика исходного уровня иноязычной профессиональной компетенции; реализация проектного обучения; преобладание внеаудиторной, самостоятельной работы студентов и т.д.</p>	
IV. ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЙСТВЕННЫЙ БЛОК	
<p>Форма обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выполнение проекта; – практические занятия; – самостоятельная работа; – групповая дискуссия с применением технологий дистанционного обучения; – ролевые игры 	<p>Средства и инструменты обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – учебные пособия «Planet of English: учебник английского языка для учреждений СПО», «Planet of English. Humanities Practice Book – Английский язык. Практикум для специальностей гуманитарного профиля СПО»; – нейросети Twee, Perplexity, ChatGPT; – ресурсы сети Интернет; – онлайн-словари; – специальная и методическая литература для будущих воспитателей в дошкольном учреждении, стандарты и требования ФГОС; – инструменты онлайн и дистанционного обучения (Telegram, Google Meet, WhatsApp); – интернет-платформа Quizlet
<p>Методы обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – традиционные методы обучения; – интерактивные технологии обучения: дискуссия, ролевая игра, мозговой штурм; – проектное обучение; – электронные методы 	<p>Этапы формирования иноязычной профессиональной компетенции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ценностно-ориентационный. 2. Этап планирования. 3. Операционально-деятельностный. 4. Этап презентации. 5. Рефлексивный этап.
<p>Педагогическая поддержка:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивационная: заинтересовать и вдохновить студентов; мотивировать на успех. 2. Операциональная: совет, помощь, консультация. 3. Творческая: сотрудничество; соучастие; сотворчество. 	
V. ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК	
Бальная система, устный опрос, анкетирование, наблюдение, экспертная оценка	
Критерии	Результаты

Рис. 1. Методическая модель формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа на основе цифрового проектного обучения

В концептуальный блок входят подходы, принципы и педагогические условия, необходимые для эффективной реализации проектного обучения английскому языку студентов педагогического колледжа. Стоит отметить специфические методические принципы, разработанные на основе учета особенностей цифрового проектного обучения: принцип использования цифровых технологий, принцип проблемного характера обучения, принцип удобства работы с современными информационными технологиями и т.д.

В процессуально-действенный блок модели входят формы обучения (проектная деятельность, практические занятия, самостоятельная работа студентов и т.д.), средства и инструменты, методы обучения, особенности педагогической поддержки, а также этапы формирования иноязычной профессиональной компетенции.

Для преодоления барьеров низкой вовлеченности и мотивации будущих воспитателей к изучению английского языка, недостатка учебных часов и низкого уровня сформированности иноязычной профессиональной компетенции студентов основу модели составили цифровые технологии: нейросети для генерации заданий и упражнений, выполнения студентами проектной деятельности, разработки сценариев занятий и т.д. (Twee, Perplexity, ChatGPT); инструменты для обеспечения взаимодействия между участниками проектной деятельности (Telegram, WhatsApp, Google Meet, VK); приложения и интернет-ресурсы (Quizziz, English Grammar Online, «Инфоурок», Youtube, Rutube, British Council, Redict, Яндекс переводчик, Quizlet, English Grammar Online и т.д.); виртуальная доска Sboard, электронные учебники и пособия и т.д.

Формирование иноязычной профессиональной компетенции у студентов педагогического колледжа осуществлялось в несколько этапов: ценностно-ориентационный этап, этап планирования, операционально-деятельностный этап, оценочно-рефлексивный этап, этап контрольной диагностики.

В оценочно-результативный блок входят методики оценки сформированности иноязычной профессиональной компетенции студентов. Для оценки на констатирующем и контрольном этапе используются методики, разработанные автором на основе применения нейросетей Perplexity и ChatGPT, а также такие методы оценки, как балльная оценка, устный опрос, анкетирование и т.д.

Опытно-экспериментальное проектное обучение было организовано в рамках курса английского языка со студентами 3-го курса педагогического колледжа и интегрировано в учебную программу по английскому языку. Для эксперимента были сформированы две группы по 12 человек: контрольная и экспериментальная, в которой проводилось проектное обучение на протяжении трех месяцев. В течение этого времени было проведено 12 аудиторных занятий. На занятиях

значительное внимание уделялось ряду грамматических тем (to be, Present Simple, Present Continuous, Future Simple, Past Simple, артикли, множественное число существительных), лексике, связанной с темой воспитательской деятельности, а также ролевым играм, которые были направлены на развитие у студентов коммуникативных умений и профессиональной мотивации. Кроме того, было выделено по 12 часов самостоятельной работы над проектом и самостоятельной работы над домашним заданием по английскому языку.

На этапе планирования все студенты были поделены на 4 группы по три человека. Результатом проектной деятельности стали: сценарий занятия по английскому языку для дошкольников, сборник учебных материалов по английскому языку для воспитателей, сборник игр на английском языке для дошкольников, доклад на тему «Профессия воспитателя». Каждый из данных проектов был создан на основе применения студентами перечисленных ранее цифровых инструментов и предоставлен на проверку в виде презентации на виртуальной доске Sboard.

В результате первичной и контрольной диагностики компонентов иноязычной профессиональной компетенции было выявлено, что в экспериментальной группе более значительно, чем в контрольной, повысился средний балл профессионально-лингвистических умений (с 15,5 до 26,9), профессионально-воспитательных умений (с 7 до 12,8), мотивации (с 14,6 до 20,8) и коммуникативности (с 6,9 до 10,7) (рис. 2). Кроме того, в экспериментальной группе повысилась доля студентов с высоким уровнем сформированности профессионально-лингвистических умений (с 0 до 33,3 %), профессионально-воспитательных умений (с 0 до 25 %), мотивации (с 25 до 58,3 %) и коммуникативности (с 16,7 до 50 %).

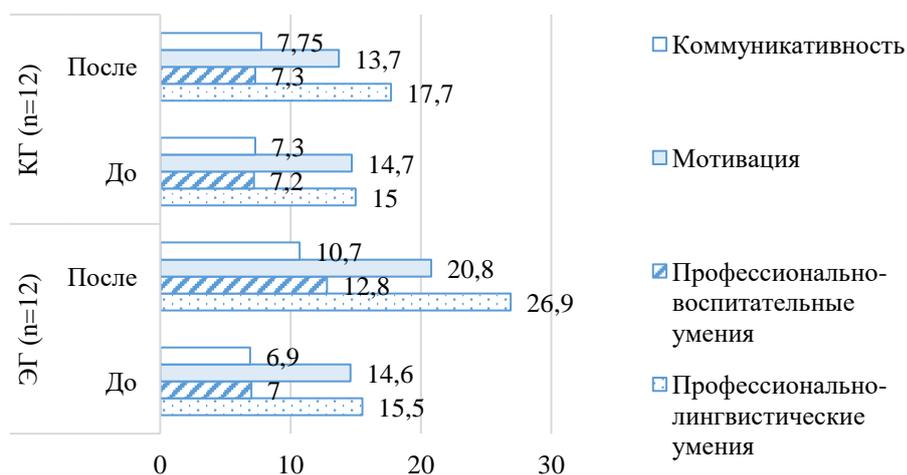


Рис. 2. Средние значения умений до и после опытно-экспериментального обучения

Для выявления статистически значимых различий в показателях сформированности профессионально-лингвистических, профессионально-воспитательных и надпрофессиональных умений между экспериментальной и контрольной группами до и после формирующего эксперимента был использован критерий U Манна-Уитни в программе SPSS. Согласно табл. 1, до опытно-экспериментальной работы между группами не было статистически значимых различий, однако после эксперимента все умения в экспериментальной группе имели более высокие значения. Это свидетельствует об эффективности метода цифровых проектов, который применялся в экспериментальной группе с целью формирования иноязычной профессиональной компетенции.

Таблица 1

Различия между группами до и после формирующего эксперимента

Показатель	До			После		
	Средний ранг		p	Средний ранг		p
	ЭГ (n=12)	КГ (n=12)		ЭГ (n=12)	КГ (n=12)	
Профессионально-лингвистические умения	12,79	12,21	0,839	15,58	9,42	0,033*
Профессионально-воспитательные умения	12,63	12,38	0,931	16,17	8,83	0,010**
Мотивация	12,33	12,67	0,908	16,29	8,71	0,007**
Коммуникативность	13,21	11,79	0,622	15,63	9,38	0,028*

* – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Выводы

Проектное обучение на основе применения цифровых технологий показало высокую эффективность при формировании у студентов педагогического колледжа иноязычной профессиональной компетенции. Это объясняется несколькими факторами. Во-первых, при разработке модели цифрового проектного обучения учитывалась специфика обучения студентов СПО иностранному языку, принимались во внимание проблемы и барьеры в этой области (низкий уровень владения студентами иностранным языком, малое количество часов, выделенных на обучение, приоритет дисциплин, связанных с будущей профессией воспитателей и второстепенная роль иностранного языка и т.д.). Во-вторых, проектное обучение было направлено на формирование сразу трех групп умений, включающих в себя как умения и знания в области английского языка (обучение грамматике, лексике, развитие коммуникативных навыков и т.д.), так и знаний в области воспитательской деятельности и таких важных для воспитателей качеств как мотивация и коммуникативность. В-третьих, в процессе проектного

обучения активно использовались цифровые технологии и инструменты, облегчающие взаимодействие между участниками проекта, позволяющие разрабатывать материалы для проектной деятельности, повышающие интерес и вовлеченность студентов.

Тем не менее, стоит отметить, что цифровые проекты требуют дальнейшей теоретической и методологической разработки, а также эмпирического обоснования на большей выборке студентов.

Список литературы

1. Берсенева Е.В., Перевозов О.В., Галева Н.С. Проектный подход как условие реализации бизнес-ориентированного обучения в СПО // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 2 (26). С. 63–72.
2. Гончарова Н.А., Медведев А.В. Роль проектно-исследовательской деятельности обучающихся СПО на занятиях по иностранному языку в формировании межкультурной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 961–968.
3. Индикаторы образования: 2025: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. 452 с.
4. Каратаева О.Г., Кушнарева Д.Л., Постникова Л.В., Прудкий А.С., Яшина Е.А. Информационно-коммуникационные технологии как база для создания цифровой образовательной среды колледжа // Образование и право. 2024. № 12. С. 452–456.
5. Коршунова Н.Ф. Цифровые ресурсы как инструмент подготовки будущих воспитателей к взаимодействию с родителями воспитанников // Инновационная наука. 2024. № 12-1-2. С. 128–130.
6. Лютомская И.Л. Проектное обучение как форма организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. № 3. С. 62–74.
7. Мазниченко М.А., Лопатинский Д.В. Интеграция традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 35–44.
8. Маркевич В.М. Проектный метод обучения в учебно-исследовательской деятельности студентов колледжа // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2023. № 2 (14). С. 72–89.
9. Профессиограмма воспитателя детского сада. [Электронный ресурс]. URL: <https://ds19-korkino.educhel.ru/uploads/43300/43232/section/2193292/professiogramma.PDF> (дата обращения: 18.05.2025).
10. Филипская А.В., Кухтина Я.В., Гаврилова Е.А., Прокопчук А.Р. К вопросу об использовании целевого и проектного методов обучения иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2023. № 2. С. 184–189.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.03 «Педагогика

дополнительного образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70732836/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 18.05.2025).

Об авторе:

СЯСЬ Юлия Юрьевна – аспирант, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29), e-mail: juliasyas@mail.ru

Formation of foreign language professional competence of students of the pedagogical college using the model of digital projects

Yu.Yu. Syas

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

The article presents the results of the approbation of the author's proposed model of project-based learning for the formation of foreign language professional competence of students of the pedagogical college based on the use of digital technologies. Proficiency in a foreign language gives future preschool teachers competitive advantages when looking for a job, and therefore it is necessary to increase the effectiveness of professionally oriented foreign language teaching through the use of digital projects. It is noted that there is no developed theoretical and methodological basis for their implementation. The testing of the digital project-based learning model for the formation of foreign language professional competence among students of the pedagogical college, developed taking into account the specifics of the students' future profession, the requirements for educators, as well as the real conditions of teaching students a foreign language, has shown its high effectiveness in developing students' professional linguistic, professional educational and supra-professional skills.

Keywords: *project-based learning, digital project, foreign language professional competence, teacher training college, secondary vocational education.*

Принято в редакцию: 15.05.2025 г.
Подписано в печать: 14.11.2025 г.

Педагогическая деятельность А.С. Илюхина и ее влияние на процесс обучения игре на русских народных щипковых инструментах

И.В. Тютин

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

В статье рассматривается педагогическая деятельность крупнейшего представителя народной инструментальной музыки и педагога середины XX века А.С. Илюхина. Предлагаются результаты анализа достижений педагогической деятельности А.С. Илюхина, проведенного на основе архивных документов, писем, воспоминаний современников. Отмечается, что в своей педагогической деятельности А.С. Илюхин придавал особое значение обучению учеников – участников оркестров народных инструментов – игре на балалайке, домре и гуслях. Особо подчеркивается, что в процессе обучения А.С. Илюхин развивал у учеников слух, внимание, контроль и коммуникативные способности. Описываются приемы, обеспечивающие развитие слуха, внимания, контроля и коммуникативных способностей учеников.

***Ключевые слова:** педагогическая деятельность, А.С. Илюхин, музыкальное образование, педагог, русские народные щипковые инструменты.*

В середине XX века в московских музыкальных средне-специальных учебных заведениях открылись первые классы обучения игре на русских народных щипковых инструментах (балалайке, домре, гуслях). Создавались ансамбли и оркестры, которые принимали участие в музыкальных конкурсах, фестивалях и смотрах исполнителей на русских народных щипковых инструментах. В 1948 году в музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных был открыт первый в истории отечественного музыкального образования факультет народных инструментов, который возглавил Александр Сергеевич Илюхин (1900 – 1972).

Александр Сергеевич Илюхин родился в Москве в семье рабочих 21 апреля (4 мая) 1900 года. Детские годы прошли в деревне под Яхромой (современная Московская область). Мать Анна Гавриловна (1868–1943), родом из Рязанской губернии, обладала красивым голосом, что А.С. Илюхин отмечал в воспоминаниях: «Моя мать знала много народных песен, которые были для меня школой воспитания моего музыкального вкуса» [5].

В четырехлетнем возрасте мальчик начал учиться играть на гармонии для участия в сельских народных праздниках. В своих воспоминаниях А.С. Илюхин подробно описывал народные традиции Московской губернии начала XX столетия: «В рождественские дни "ряженные" ходили "славить Христа", пели колядные песни. На Крещение молодежь гадала о своей судьбе. На Троицу избы украшались березками, "и стар и млад" шли в церковь в своих лучших одеждах и с букетами полевых цветов, девушки заплетали венки, пели песни, водили хороводы» [5].

В 1908 году семья А.С. Илюхина переехала в Москву, где он поступил в реальное училище. Параллельно он учился играть на скрипке и посещал концерты симфонической и народной музыки. Среди дирижеров, которых слушал А.С. Илюхин, были такие известные личности, как В.В. Андреев, С.А. Кусевицкий, Н.С. Голованов. Во время учебы в училище А.С. Илюхин освоил балалайку и домру для игры в студенческом русском народном оркестре.

После окончания реального училища в 1918 году для получения знаний по музыкальной теории и сольфеджио А.С. Илюхин посещал занятия профессоров Московской консерватории. В эти годы А.С. Илюхин совмещал обучение музыке с работой по педагогическим и гражданским специальностям, как сказано в автобиографии: «С 1917 года я работал служащим в различных учреждениях (финансово-счетная работа) и как музыкант (педагогическая, дирижерская, авторская, концертная, редакторская и научная работа)» [4]. В 1918 году А.С. Илюхин совершенствовал игру на балалайке под руководством солиста Великоорусского оркестра народных инструментов Б.С. Трояновского.

С 1920 года А.С. Илюхин направлял свою педагогическую деятельность на организацию народных оркестров в военных и гражданских учреждениях. Педагог в разное время был руководителем оркестров при досуговых клубах Московского Кремля, Московско-Казанской железной дороги, научно-исследовательских институтов и других организаций. Кроме музыкальных репетиций, А.С. Илюхин обучал участников коллективов музыкальной грамоте и сольфеджио. Процесс обучения предполагал переложение русских народных песен и русской и зарубежной классики для исполнения на русских народных щипковых инструментах. Это позволяло успешно участвовать во всесоюзных смотрах и конкурсах коллективам, состав которых доходил до нескольких сотен музыкантов.

С 1927 по 1932 гг. А.С. Илюхин руководил отделом народных инструментов в I Государственном музыкальном техникуме. С 1935 по 1941 гг. педагог вел оркестровый класс и разрабатывал методику организации народных оркестров на военно-музыкальном факультете

МГК имени П.И. Чайковского, а также преподавал в Доме народного творчества имени Н.К. Крупской.

В 1930 году А.С. Илюхин составил пятилетнюю программу обучения игре на балалайке и домре для детских музыкальных школ. В нее входил дополнительный курс по освоению оркестровых разновидностей русских народных щипковых инструментов. В программу обучения также входили дисциплины «Ансамблевый и оркестровый класс» и «Методика массовых музыкальных инструментов».

Послевоенные годы стали для А.С. Илюхина временем главных педагогических достижений. В 1948 году А.С. Илюхин открыл и возглавил факультет народных инструментов в Музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных, на котором обучались балалаечники, домристы, гусяры и баянисты. Б.М. Егоров, профессор Российской академии музыки имени Гнесиных отмечал, что А.С. Илюхин сразу сплотил вокруг себя весь коллектив преподавателей и студентов. Б.М. Егоров также подчеркивал, что замечательные личностные качества А.С. Илюхина, такие как доброта, участливость и чувство юмора располагали к нему окружающих. К учащимся факультета он относился по-отечески. Например, в зимнее время года он мог принести лекарство для заболевшего студента, а перед экзаменами, чтобы снять общее напряжение, беседовал с коллегами и учениками в располагающей веселой манере (из интервью автора статьи с Б.М. Егоровым).

В 1956 году А.С. Илюхин открыл народное отделение при музыкальном училище имени Гнесиных, а в 1964 году стал руководителем факультета при институте повышения квалификации для преподавателей детских музыкальных школ. Профессор Российской академии музыки имени Гнесиных В.С. Чунин вспоминал, что в Москве в 1950-е годы балалаечники и домристы имели возможность получить профессиональное образование только в училище имени Октябрьской революции, которое не могло вместить всех желающих. В музыкальных школах не хватало педагогов по классу народных инструментов, поэтому в училище часто поступали выпускники лучших кружков самодеятельности, например, из песенно-танцевального ансамбля В.С. Локтева (из интервью автора статьи с В.С. Чуниным).

В результате педагогической деятельности А.С. Илюхина в Москве в середине XX века сформировалась профессиональная система преподавания игры на русских народных инструментах на всех уровнях обучения. Среди выпускников А.С. Илюхина были такие известные педагоги и музыканты, как М.Ф. Рожков, А.С. Ильин, Н.В. Прошко, Л.Т. Самсонов-Роговицкий, В.П. Минеев, О.Н. Глухов, В.Д. Глейхман, А.В. Тихонов и др.

Педагогическая деятельность А.С. Илюхина является ярким примером отражения традиций самобытного отечественного

музыкального образования, к которым, по мнению педагога-исследователя Д.И. Варламова относятся: «демократизм, социальная значимость, национальное своеобразие, высокая художественность; обучение в коллективном творчестве; приоритет коммуникации в публичном музицировании» [3, с. 27].

Рассмотрим более подробно педагогическую деятельность А.С. Илюхина в части обучения игре на русских народных щипковых инструментах.

На занятиях с учениками А.С. Илюхин систематически развивал их слуховое восприятие, внимание и контроль. Учитывая закономерности работы внимания ученика, А.С. Илюхин в процессе обучения игре на русских народных щипковых инструментах применял увлекательные задания творческой направленности, предлагал самостоятельно подбирать необходимые приемы игры, темп и динамику музыкального произведения. Кроме того, педагог составлял специальный репертуарный список, из которого ученик самостоятельно выбирал новое музыкальное произведение. В результате повышалась эффективность процесса обучения, так как ученик разучивал пьесу, которая вызывала яркие положительные эмоции, и его внимание прочно концентрировалось на решении исполнительских задач. При этом в сознании ученика происходил переход от произвольного к самому продуктивному послепроизвольному вниманию.

Как известно, внимание ученика состоит из четырех взаимодействующих свойств: устойчивости, переключения, распределения и объема. Педагог-исследователь К.Б. Холиков отмечал, что «внимание является аналитико-синтетической деятельностью, осуществляемой под воздействием объектов внешней среды» [6, с. 142].

А.С. Илюхин особое значение придавал развитию у учеников всех перечисленных свойств внимания.

Устойчивость внимания ученика в процессе обучения игре на русских народных щипковых инструментах определялась степенью его продолжительности во времени. Постепенно в процессе обучения степень сосредоточения внимания усиливалась и наступал самый продуктивный деятельный этап. Наконец, после продолжительной работы по разучиванию произведения внимание ученика ослабевало. А.С. Илюхин стремился максимально разнообразить содержание своих занятий: разучивал с учениками музыкальные произведения различных жанров и стилей, проводил увлекательные беседы на общекультурные темы, чередовал теоретические и практические задания, проводил урок в яркой и веселой манере. Благодаря этому педагог достигал длительной концентрации внимания ученика на решении учебных задач.

Переключение внимания в процессе обучения игре на русских народных щипковых инструментах помогало ученику в ходе выполнения

работы по разучиванию произведения сознательно перейти к новому этапу игры (исполнение в указанном темпе, с полноценной динамикой и др.). А.С. Илюхин развивал в учениках навык переключения внимания с помощью изучения на уроке правил музыкальной теории, предлагаемых в увлекательной форме. Педагог разработал специальную графическую таблицу для быстрого и эффективного определения учениками длительностей звуков. По данной таблице ученик определял конкретную длительность звука с помощью ударов маятника стенных часов, висящих в классе. Каждый удар условно принимался за ноту восьмой длительности и выполнял функцию метронома на занятиях.

Для развития навыка переключения внимания у учеников А.С. Илюхин разделял урок на несколько частей. В начале занятия педагог предлагал ученику исполнить комплекс заранее составленных упражнений и гамм, затем производился разбор новых музыкальных произведений и в завершении урока игрались выученные наизусть пьесы. А.С. Илюхин добивался успешного выполнения учеником первого задания, и лишь затем переходил к следующей части урока. В итоге, ученики с развитым навыком полного переключения внимания переходили от одного задания к другому быстро и с высокой степенью продуктивности, не отвлекаясь на внешние факторы.

Не менее важную роль в процессе обучения игре на русских народных щипковых инструментах играло *распределение* внимания. А.С. Илюхин считал оптимальным вариантом совмещения различных видов действий одновременное выполнение учеником интеллектуальной и двигательной работы. Это достигалось во время его игры в ансамбле, которой педагог придавал большое значение в процессе обучения игре на русских народных щипковых инструментах. А.С. Илюхин рекомендовал ученикам (участникам ансамбля) прочно выучить свои музыкальные партии для того, чтобы в процессе совместного исполнения распределять внимание между решением собственных исполнительских задач и контролировать слухом синхронность звучания с партнерами. Педагог-практик Э.Р. Шарафетдинова пишет: «Важными характеристиками слуха музыканта являются: слуховое внимание, состоящее в умении не только слушать, но слышать себя, осуществлять контроль, что проявляется в точном исполнении произведения» [7, с. 165]. При исполнении музыкального произведения соло педагог рекомендовал ученику концентрировать часть своего внимания на раскрытии эмоционального образа произведения через динамические, артикуляционные и темповые нюансы и параллельно осуществлять контроль игровых движений.

Объем внимания учеников А.С. Илюхин развивал с помощью систематизированной подачи учебного материала, применяя принципы доступности, последовательности, наглядности и сознательности. Педагог-исследователь Ю.В. Большакова пишет: «Тонко чувствующий

своего ученика педагог разрабатывает личностно-ориентированные методы для управления слухом ученика» [2, с. 244]. А.С. Илюхин разработал специальный метод работы над русскими народными песнями. Сначала он выписывал отдельно облегченный вариант мелодии песни на одной струне инструмента. Затем ученику предлагалось подобрать к нему гармоническое сопровождение в виде интервалов или аккордов. При необходимости, мелодию народной песни ученик мог усложнить, добавляя различные длительности. После выполнения учеником полного объема данных творческих заданий А.С. Илюхин исполнял оригинальное переложение русской народной песни с совместным сравнительным анализом обеих вариантов.

Как известно, основными проблемами в работе внимания ученика на занятиях являются рассеянность, инертность и чрезмерная подвижность. Они могут быть вызваны как индивидуальными качествами ученика, так и внешними факторами. Например, в вечерние часы рассеянность внимания ученика часто возникает из-за его общего переутомления. Для решения данной проблемы А.С. Илюхин составлял для каждого ученика удобное расписание занятий, подбирал учебный репертуар, разрабатывал специальные комплексы упражнений на основе мелодий популярных русских народных песен. Для развития в учениках любознательности и интереса к своему инструменту педагог показывал ученикам различные техники настройки струн, учил определять диаметр и материал изготовления струн.

Во внеурочное время А.С. Илюхин организовывал для учеников совместные посещения концертов и экскурсий по значимым культурным и историческим местам Москвы. Выпускник класса А.С. Илюхина 1953 года М.Ф. Рожков вспоминал: «Первый раз в Центральный Дом Ученых я попал в 1950 году. Меня привел туда Александр Сергеевич Илюхин. Мы часто приходили туда группой или вдвоем с педагогом и играли концерты для иностранных гостей» [1, с. 7]. Полученные яркие впечатления положительно влияли на мотивацию учеников к занятиям, рост их культурного кругозора и коммуникативных способностей.

Таким образом, педагогическая деятельность А.С. Илюхина была направлена на развитие технических и артистических способностей учеников, слухового восприятия, внимания, контроля, расширение культурного кругозора и коммуникативных способностей учеников. Среди педагогических достижений А.С. Илюхина следует особо отметить открытие факультета народных инструментов в Музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных, создание первых программ обучения игре на русских народных щипковых инструментах для всех уровней образования, разработка учебной дисциплины «История исполнительства на русских народных инструментах».

Список литературы

1. Афанасьев А.В. Михаил Рожков: Спасибо за тишину... М.: Техальянс, 2008. 108 с.
2. Большакова Ю.В. Слух педагога как инструмент воздействия и формирования слуха обучающегося // Вестник науки. 2023. № 3. С. 241–246.
3. Варламов Д.И. Обучение на русских народных инструментах: традиции и новации: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / М., 2014. 46 с.
4. Илюхин А.С. Автобиография: 1943–1969 гг. // РГАЛИ. Ф. 2767. Оп. 1. Ед. хр. 303. Л. 48.
5. Илюхин А.С. Воспоминания: 1960-е гг. // РГАЛИ. Ф. 2767. Оп. 1. Ед. хр. 33. Л. 23.
6. Холиков К.Б. Сознательное восприятие музыки и внимание в обучении // Наука и образование. 2025. № 1. С. 142–145.
7. Шарафетдинова Э.Р. О культуре слухового восприятия студента-музыканта // Инновационные аспекты развития науки и техники: сб. по материалам XIV Международной научно-практической конференции. Саратов, 2024. С. 161–166.

Об авторе:

ТЮТИН Иннокентий Витальевич – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6), e-mail: invitt22@gmail.com

Pedagogical activities of A.S. Ilyukhin and its influence on the process of teaching Russian folk plucked instruments

I.V. Tyutin

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

The article examines the pedagogical activities of the greatest representative of folk instrumental music and teacher of the mid-twentieth century A.S. Ilyukhin. The results of the analysis of the A.S. Ilyukhin's achievements in pedagogical activity, conducted based on archival documents, letters, and memoirs of contemporaries are present. It noted that in his pedagogical activity A.S. Ilyukhin attached particular importance to teaching students – participants of folk instrument orchestras - to play the balalaika, domra, and gusli. It especially emphasized that in the process of teaching A.S. Ilyukhin developed students' hearing, attention, and control and communication skills. The techniques are describe that ensure the development of students' hearing, attention, control and communication skills.

Keywords: *pedagogical activity, A.S. Ilyukhin, music education, teacher, Russian folk plucked instruments.*

Принято в редакцию: 16.07.2025 г.

Подписано в печать: 09.10.2025 г.

УДК 811.133.1'243:004
Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.4.260

Совершенствование лексико-грамматических навыков обучающихся посредством цифровой лингвообразовательной среды как предмет деятельности учителя французского языка

А.Н. Юнгина

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Статья посвящена исследованию проблемы формирования и совершенствования языковой компетенции школьников, изучающих французский язык как второй иностранный, посредством цифровой лингвообразовательной среды. Приведен анализ предметно-содержательного компонента современного учебно-методического комплекса «Синяя птица» (фр. “*L'oiseau bleu*”) [11] по французскому языку для учащихся 6 классов. Сформулированы преимущества и недостатки учебника как средства совершенствования лексико-грамматических навыков школьников. Обоснована необходимость разработки учителем французского языка цифровой лингвообразовательной среды в социальной сети на примере онлайн-марафона как дополнительной площадки для коммуникативно-интерактивной иноязычной практики обучающихся и одновременно для повышения их мотивации, самостоятельности и активности. Предложены требования к разработке цифровой лингвообразовательной среды для совершенствования лексико-грамматических навыков обучающихся.

Ключевые слова: методика обучения второму иностранному языку, языковая компетенция, лексико-грамматические навыки, цифровая лингвообразовательная среда, лингвообразовательный онлайн-марафон, социальные сети.

Введение

С учетом инновационных процессов, вызванных активным проникновением в иноязычное образование цифровых технологий и приводящих к фундаментальной трансформации практик преподавания и изучения иностранных языков, лингводидактика нуждается в существенном переосмыслении общего статуса учебника как основного средства обучения иностранного языка и его роли в методической системе [6, с. 9]. В этой связи особую значимость приобретает проблема разработки учителем иностранного, в частности французского языка, цифровой лингвообразовательной среды, как дополнительного средства обучения, направленного на оптимизацию достижения ключевой цели

обучения – формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Как известно, иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой интегративное понятие, состоящее из языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций [3, с. 160–161], которые согласно Федеральному государственному стандарту основного общего образования должны быть сформированы у обучающихся по окончании школы на уровне порогового владения иностранным языком (B1 – *intermediate level* согласно *CEFR*) [14, с. 8–9].

Языковая компетенция, включающая сформированность грамматических, лексических и фонетических навыков, является основой для успешной коммуникации на иностранном языке, поэтому ее формированию необходимо уделять особое внимание [10]. Уточним, что, опираясь на определение лексического [15, с. 19] и грамматического навыков [10], под лексико-грамматическим навыком мы будем понимать комплексное автоматизированное действие по адекватному отбору, комбинированию и корректному оформлению языковых единиц в соответствии с коммуникативным замыслом и грамматическими и лексическими нормами изучаемого языка.

Ученые констатируют, что в современной методике преподавания иностранных языков наблюдается многоплановость целеполагания и ограниченность времени для решения поставленных целей в рамках учебного процесса в школе, что создает объективные трудности для учителя французского языка в обеспечении сбалансированного достижения всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции [1, с. 36–38]. Как, по словам Н.В. Барышникова, отмечает Н.Д. Гальскова: «Современные лингводидакты сильно увлеклись идеями прагматического и компетентностного подходов, вследствие чего в ФГОС ООО сформулирована фактически не реализуемая цель – формирование иноязычной коммуникативной компетенции как способности незатрудненного общения на иностранном языке с представителями иных языков и культур» [1, с. 37].

Следует отметить, что формирование и последующее совершенствование лексико-грамматических навыков представляет собой сложный и длительный процесс, требующий от учителя готовности к организации трех этапов обучения лексико-грамматическим навыкам: ориентировочно-подготовительного, стереотипизирующе-ситуативного или, иными словами, тренировочного, а также этапа применения – варьирующе-ситуативного [16].

Учебник как основное средство, используемое учителем в рамках школьного урока для формирования и совершенствования языковой компетенции школьников, не обеспечивает достаточную интенсивность индивидуализированной тренировки лексико-грамматических навыков

обучающихся и не позволяет организовать применение лексико-грамматических навыков в письменной и устной речи изучающих французский язык в достаточном объеме.

Учет вышеперечисленных сложностей позволяет сформулировать следующее решение лингводидактической проблемы: перед учителем французского языка ставится важная задача – быть готовым к разработке эффективной цифровой лингвообразовательной среды как дополнительной площадки коммуникативно-интерактивной направленности для совершенствования лексико-грамматических навыков изучающих французский язык, что, в свою очередь, повысит результативность обучения.

Появление цифровой лингвообразовательной среды, с одной стороны, трансформирует методики обучения иностранным языкам, предоставляя учащимся разнообразные возможности совершенствования языковой компетенции в рамках внеаудиторных занятий, а, с другой стороны, меняет профессиональный портрет современного учителя французского языка, требуя от него реализации комплексной лингводидактической и цифровой компетенций, а также творческого кредо (авторский термин – Барышников, [1, с. 27]) как неотъемлемых условий его успешной лингвообразовательной деятельности.

Опираясь на определение образовательной среды в обучении иностранным языкам, представленное исследователем Н. А. Спичко [12, с. 44], под цифровой лингвообразовательной средой мы будем понимать систему коммуникативных условий, создаваемых учителем французского языка с целью одновременного совершенствования языковой компетенции обучающихся (лексико-грамматических навыков) и обеспечения их активной и самостоятельной позиции в овладении французским языком посредством лингводидактического потенциала онлайн-марафона в социальной сети.

Одной из эффективных цифровых платформ коммуникативно-интерактивной направленности для совершенствования лексико-грамматических навыков изучающих французский язык, обладающих необходимым функционалом для организации ознакомления с языковыми лексическими и грамматическими средствами, многократной тренировки и применения лексико-грамматических навыков изучающих французский язык в письменной и устной речи, являются социальные сети, определяемые исследователями как «интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети» [8, с. 405]. В этом смысле социальные сети адаптивны к наполнению тем содержанием обучения иностранному языку, которое учитель считает необходимым назначить учащимся для освоения в рамках лингвообразовательной программы.

Для осуществления системности, повышенной эффективности и интенсивности совершенствования лексико-грамматических навыков изучающих французский язык в цифровой лингвообразовательной среде на платформе социальной сети в короткие сроки мы рекомендуем учителю французского языка разработать лингвообразовательный онлайн-марафон для своих обучающихся. Под лингвообразовательным онлайн-марафоном понимается в широком смысле вид цифровой лингвообразовательной среды, в узком смысле – интенсивный формат обучения иностранному языку [17, с. 297]. Онлайн-марафон в социальной сети имеет модульную структуру, где каждый модуль основан на одной из взаимосвязанных друг с другом тем для совершенствования лексико-грамматических навыков обучающихся, в рамках которой учащийся проходит все этапы овладения речевому навыку: от ознакомления, многократной тренировки, к применению в речи. Данный формат организации обучения в цифровой среде позволяет совершенствовать языковую компетенцию изучающих французский язык вне урока в синхронном и асинхронном форматах и достигать поставленных целей в ограниченные сроки. Нужно отметить, что разработка и реализация подобного проекта требует от учителя иностранного языка специализированной подготовки как на теоретическом, так и на практическом уровнях с позиции формирования его комплексной лингвометодической и цифровой готовности.

Итак, настоящая статья посвящена проблеме разработки учителем французского языка цифровой лингвообразовательной среды для совершенствования лексико-грамматических навыков обучающихся на примере онлайн-марафона в социальной сети, что является предметом его комплексной лингвометодической, цифровой и творческой деятельности.

В рамках статьи необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать предметно-содержательный компонент современного учебно-методического комплекса «Синяя птица» (фр. «*L'oiseau bleu*») [11] по французскому языку для учащихся 6 класса с целью определения преимуществ и недостатков данного УМК как средства совершенствования лексико-грамматических навыков изучающих французский язык. На основе полученных результатов требуется обосновать актуальность разработки учителем цифровой лингвообразовательной среды на примере онлайн-марафона в социальной сети для совершенствования лексико-грамматических навыков школьников.

2. Сформулировать требования к разработке цифровой лингвообразовательной среды, направленной на совершенствование лексико-грамматических навыков изучающих французский язык.

Полученные результаты могут быть использованы для повышения эффективности преподавания иностранных языков, в частности французского, и подготовки будущих учителей иностранного (французского) языка к работе в условиях цифровизации лингвообразовательной среды.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляют:

1) компетентностный подход (И.Л. Бим, И.А. Зимней, И.И. Халеевой, А.В. Хуторского, Н.В. Языковой и др.), который задает ключевую цель обучения иностранному языку в школе – формирование иноязычной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык, обязательным компонентом которой является языковая компетенция (лексико-грамматические, а также фонетические навыки). Применительно к подготовке будущих учителей иностранного языка компетентностный подход определяет номенклатуру их профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы в процессе подготовки в вузе, среди которых выделяются лингвометодическая и цифровая компетенции, обозначенные в Профессиограмме современного учителя иностранного языка (А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова) [2].

2) деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), обеспечивающий понимание процесса изучения иностранного языка как активной, мотивированной, целенаправленной и самостоятельной лингвообразовательной деятельности обучающихся в цифровой среде.

3) личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), направленный на учет индивидуальных потребностей и особенностей изучающих французский язык в процессе иноязычного образования.

Результаты и дискуссия

В настоящее время среди учебно-методических комплексов, используемых в российской системе образования в общеобразовательной школе для формирования языковой компетенции изучающих французский язык как второй иностранный, наиболее распространённым является УМК «Синяя птица» (фр. «*L'oiseau bleu*») [11], предназначенный для обучающихся 5-9 классов. Проанализируем лексико-грамматическое содержание данного учебника для 6 класса и определим его преимущества и недостатки.

В рассматриваемом УМК грамматический и лексический материал организован в виде автономных разделов, представленных в каждом тематическом модуле, под названием «С целью изучения грамматики» (фр. «*Pour apprendre la grammaire*») и «С целью чтения, понимания и обсуждения текста» (фр. «*Pour lire, comprendre et discuter le texte*»). Формирование лексико-грамматических навыков происходит с

помощью индуктивного метода, при котором учащимся предлагается самостоятельно сформулировать грамматическое правило на основе примеров в виде диалогов, что способствует развитию самостоятельности и познавательной активности обучающихся, а также позволяет ознакомиться с лексико-грамматическим явлением в рамках коммуникативной ситуации.

Затем следует серия тренировочных упражнений от простых к более сложным (по одному упражнению на каждый этап формирования навыка): на множественный выбор ответа, на подстановку, а затем речевое упражнение на применение грамматического средства в ситуации общения. Следовательно, количество упражнений (по одному на каждый этап) не позволяет сформировать устойчивые грамматические навыки у каждого учащегося. В связи с этим перед учителем французского языка встает задача – разработать дополнительные условия обучения в виде цифровой лингвообразовательной среды, которая позволила бы организовать должную тренировку лексико-грамматических навыков и дальнейшее их применение каждым учащимся.

В рамках учебника «Синяя птица» формирование лексических навыков происходит отдельно от грамматических посредством ознакомления обучающихся с лексической единицей в процессе чтения текста на основе функционального подхода. Семантизация лексики представлена в учебнике в виде перевода слов на родной язык, что, с нашей точки зрения, не всегда эффективно, поскольку не позволяет учащимся самостоятельно догадаться о значении слова посредством подбора синонимов, дефиниций, однокоренных слов, поиска значения слов с помощью цифровых инструментов, однако, отметим, что учитель французского языка вправе самостоятельно организовать данные виды лингвообразовательной деятельности как на уроке, так и в цифровой среде.

В данном учебнике практически отсутствуют упражнения для организации ситуативно-стереотипизирующего и вариативно-ситуативного этапов формирования лексических навыков. Данный недостаток учебника как основного средства обучения французскому языку в школе приводит к снижению мотивации к изучению французского языка и результативности формирования лексико-грамматических навыков, что не создает базу для дальнейшей иноязычной коммуникации. Обратим внимание, что в учебнике эксплицитно не прослеживается связь между лексическими и грамматическими средствами языка в упражнениях и заданиях, что также является поводом к разработке учителем дополнительных условий для решения данной методической задачи в цифровой среде.

Таким образом, анализ методической системы учебника «Синяя птица» для учащихся 6 класса позволяет сформулировать его преимущества и недостатки (см. табл. 1).

Таблица 1

Преимущества и недостатки лексико-грамматической системы заданий и упражнений современного учебно-методического комплекса «Синяя птица» по французскому языку для учащихся 6 класса

Преимущества	Недостатки
Наличие заданий и упражнений, соответствующих классическим этапам формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков обучающихся применение (ориентировочно-подготовительный – стереотипизирующе-ситуативный – варьирующе-ситуативный этапы)	Отсутствие достаточного количества упражнений и заданий на каждый этап (по одному упражнению), что не способствует формированию устойчивости и гибкости речевого навыка, а также исключает индивидуализацию обучения на уроке
Индуктивный метод обучения лексико-грамматическим явлениям, способствующий развитию учебной познавательной активности обучающихся на уроке	Отсутствие упражнений и заданий для тренировки и применения лексических навыков. Отсутствие специальных разделов для контроля сформированности лексико-грамматических навыков
Коммуникативная направленность упражнений: лексико-грамматические языковые средства представляются в ситуациях реального общения, задания подталкивают обучающихся к речепорождению на французском языке с применением изученного лексического и грамматического явления	Отсутствие индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся разных уровней владения французским языком
Наличие грамматического справочника в конце учебника, который позволяет учащимся совершенствовать грамматические навыки [9]	Отсутствие рекомендаций по использованию грамматического справочника. Отсутствие мультимедийных материалов в видеоформате, электронных упражнений с автоматизированной проверкой сформированности речевого навыка, способов поощрения в виде стикеров, смайлов и других атрибутов, которые могли бы повысить мотивацию к изучению французского языка

	Отсутствие познавательной лингвокультурологической информации, заложенной в грамматической структуре французского языка
--	---

Учет недостатков учебника как основного средства формирования языковой компетенции школьников позволяет сформулировать требования к цифровой лингвообразовательной среде, разрабатываемой учителем французского языка и направленной на совершенствование лексико-грамматических навыков обучающихся, поскольку «в современной методике преподавания иностранных языков особую актуальность приобретает разработка четких критериев и практико-ориентированных рекомендаций для педагогов по отбору содержания и средств обучения» [4, с. 13]:

1. Учебник должен быть обеспечен системой упражнений и заданий, которые будут реализовывать операционально-деятельностную основу иноязычного общения [18, с. 201]. Система упражнений должна быть представлена в достаточном количестве для формирования речевых навыков обучающихся [6, с. 12]. Соглашаясь с данным мнением ученых, мы считаем, что система лексико-грамматических упражнений в цифровой лингвообразовательной среде должна быть представлена в избыточном количестве и достаточном разнообразии для того, чтобы удовлетворить потребность обучающихся в многократном предъявлении языкового материала индивидуализированно для достижения устойчивости, гибкости и автоматизма речевого навыка.

2. Учебник должен предоставлять достаточное количество текстов для чтения и аудирования в разных форматах [6, с. 12]. В этом смысле учитель в условиях цифровой лингвообразовательной среды способен загрузить оптимальное количество текстов на французском языке в текстовом, аудио- и видеоформатах для дальнейшего совершенствования лексико-грамматических навыков обучающихся.

3. Учебник должен включать в себя систему упражнений и речевых заданий, которые будут формировать мотивационную основу [18, с. 201] к изучению французского языка, что также является особенно важным, поскольку в настоящее время есть тенденция к снижению популярности французского языка. Цифровая лингвообразовательная среда, в свою очередь, должна включать в себя систему упражнений и речевых заданий интерактивного, мультимедийного, мультисенсорного, игрового и интерактивного форматов представления языкового материала для того, чтобы обеспечить мотивацию и интерес к изучению французского языка.

4. Учебник должен быть ориентирован на фундаментальные лингвистические, лингвокультурологические и лингвострановедческие знания [7, с. 85], служащие основой для формирования языковых навыков

у изучающих французский язык. С учетом данного требования мы считаем, что цифровая лингвообразовательная среда должна включать в себя лингвокультурологическую информацию, заложенную в лексических и грамматических структурах французского языка, что позволит заинтересовать обучающегося и расширить его кругозор.

5. Учебник должен стимулировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся [7, с. 85]. Такой подход предполагает отказ от репродуктивных заданий в пользу практико-ориентированных упражнений. Успешность обучения в цифровой лингвообразовательной среде зависит от «осознания и фиксации обучающимися их личностного образовательного приращения под руководством преподавателя в конце работы над каждым из разделов курса обучения» [5, с. 154]. В условиях цифровой лингвообразовательной среды учитель французского языка способен удовлетворить данное требование, поскольку он выступает в качестве ментора, организующего и направляющего процесс самостоятельного приобретения обучающимися компетенций через активную практическую деятельность.

Несмотря на то, что учебник долгое время сохранял и продолжает сохранять статус ключевого элемента УМК, можно прогнозировать, что традиционный учебник как основное средство обучения иностранному языку со временем утратит доминирующую роль и уступит место цифровой лингвообразовательной среде, разрабатываемой учителем.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя. Москва: ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2024. 187 с.
2. Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. Москва: ООО «ФЛИНТА», 2021. 48 с.
3. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156–163.
4. Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 6. С. 13–17.
5. Давиденко Е.С., Евдокимова М.Г. Engineering ethics: структура и содержание современного учебника английского языка для магистрантов инженерных специальностей // Лингвистика, лингводидактика и переводоведение: настоящее и будущее (ЛЛПНБ-24): Материалы I Международной научно-практической конференции, Зеленоград, 19 апреля 2024 года. Москва: Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», 2024. С. 151–156.

6. Евдокимова М.Г. Перспективы эволюции учебника иностранного языка для неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 7–15.
7. Карандасова Е.Д. Учебник французского языка как феномен сферы иноязычного образования // Современные проблемы и перспективы развития науки и образования: Сборник научных тезисов и статей по материалам Международной научно-практической очно-заочной конференции, Орехово-Зуево, 28 октября 2022 года / под редакцией А.В. Кирилловой, М.В. Шуруповой. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. С. 82–86.
8. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012). СПб.: Реноме, 2012. С. 405–407.
9. Метелькова Л.А., Медведева Д.Ю. Обучение грамматике: анализ УМК по французскому языку как второму иностранному // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 11-6. С. 103–106.
10. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
11. Синяя птица: учеб. фр. яз. : для 6 кл. общеобразоват. учреждений / Н. А. Селиванова, А. Ю. Шашурина. 9-е изд.. Москва: Просвещение, 2006. 240 с.
12. Спичко Н.А. Проектирование эффективной образовательной среды при обучении английскому языку на 1 курсе педагогического вуза (Грамматический аспект, факультет английской филологии): 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 29 с.
13. Темирбаева Ж.Л., Темирбаева Г.Л., Жусипова М. Пути преодоления трудностей при изучении французского языка на начальном этапе // Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения в свете современных исследований: Сборник материалов 14-й международной научно-практической конференции, Махачкала, 18 октября 2015 года. Махачкала: ООО «Апробация», 2015. С. 103–105.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/.
15. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 19–25.
16. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностр. яз.». 2-е изд., дораб.. Москва: Просвещение, 1986. 221 с.
17. Юнгина А.Н. Организация самостоятельной работы обучающихся с помощью онлайн-марафона в социальной сети // Научный старт-2021:

- Сборник статей магистрантов и аспирантов / Редколлегия: Л.Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. Москва: ООО«Языки Народов Мира», 2021. С. 294–298.
18. Языкова Н.В., Будникова А.А. Предметно-тематическое содержание учебника английского языка как международного для профильного университета с позиции поликультурного подхода // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 4(56). С. 197–210.

Об авторе:

ЮНГИНА Анастасия Николаевна – аспирант, ассистент кафедры англистики и межкультурной коммуникации ГАОУ ВО города Москвы, «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1.); e-mail: ungina.an307@gmail.com

Improving lexical and grammatical skills of students through the digital language environment as the subject of the french language teacher's activity

A.N. Yungina

Moscow City University, Moscow, Russia

The article investigates the problem of developing linguistic competence among school students learning French as a second foreign language through a digital language-learning environment. It provides the analysis of the content component in the modern educational-methodological complex «*L'oiseau bleu*» for 6th-grade students. The article highlights the advantages and disadvantages of the textbook as a tool for enhancing students' lexical and grammatical skills and justify the need for French teachers to develop a digital language-learning environment within a social network by an online language marathon as an additional platform for communicative and interactive foreign language students' practice while boosting students' motivation, autonomy, and engagement. The study proposes requirements for designing such an environment to improve students' lexical and grammatical proficiency.

Keywords: *second foreign language teaching methodology, linguistic competence, lexical and grammatical skills, digital language-learning environment, language-learning online marathon, social networks.*

Принято в редакцию: 09.07.2025 г.
Подписано в печать: 05.11.2025 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
- BASIMOV Mikhail Mikhailovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, p. 1), e-mail: basimov_@mail.ru
- BONKALO Tatyana Ivanovna – Doctor of Psychology, AP, Head of Department of the Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department (115088, Moscow, Sharikopodshipnikovskaya St., 9), SPIN code: 6572-7417; ORCID: 0000-0003-0887-4995, e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru
- BOYTSOVA Nadezhda Vyacheslavovna – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Natural Sciences Faculties, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: boytsovanad@mail.ru
- DOLMATOVA Elena Sergeevna – Master's student in the program 44.04.02, Nizhnevartovsk State University (628624, Nizhnevartovsk, Lenin St., 56); e-mail: lenan95@mail.ru
- DUBYAGO Pavel Petrovich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: pasha.dubyago@mail.ru
- EFREMOVA Galina Ivanovna – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor (Psychology), Professor, Professor of the Department of General Psychology and Occupational Psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio St., 22), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4648-7104>, e-mail: efremova_rao@mail.ru
- FAKHRETDINOVA Gulnaz Nurkhametovna – Candidate of Philological Sciences, AP, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Professional Communication, Kazan National Research Technological University (420015, Tatarstan, Kazan, ul. Karla Marksa, 68), e-mail: FakhretdinovaGN@corp.knrtu.ru
- FAM Thi Kieu An – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya St., 6), e-mail: kyeuanhh@gmail.com
- GLAZKOVA Ekaterina Alexandrovna – master's student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), teacher of the Children's Art School named after V.A. Serov (170100, Tver, Tchaikovsky Ave., 31), e-mail: glazkovaekaterina2002@mail.ru
- GOLUB Oksana Viktorovna – Candidate of Psychological Sciences, AP of the Department of Pedagogy, University and Social Work, Volgograd State University (400062, Volgograd, Universitetskiy Prospekt, 100); AP of the Department of General and Clinical Psychology of the N.P. Grigorenko Institute of Public Health, Volgograd State Medical University of the Ministry Healthcare of the Russian Federation (4030031, Volgograd, Fallen Fighters Square, 1), e-mail: golub@volsu.ru
- GREBENSHCHIKOVA Veronika Petrovna – Assistant Lecturer, Department of Psychological-Pedagogical and Aesthetic Education, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko (271118, Zaporizhzhia Oblast, Berdyansk, 101/1 Svobody St.), ORCID: 0009-0009-4504-7703, e-mail: vp25.11.2020@yandex.ru
- GUDIMENKO Yulia Yurievna – candidate of psychological sciences, Associate Professor of the Department of Labor Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Gudimenko.YY@tversu.ru
- IVANOVA Alexandra – postgraduate student of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), teacher at the Art School named after V.A. Serov (170100, Tver, Tchaikovsky Prospect, 31), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com
- KAPUSTYAN Maria Igorevna – teacher psychologist, Tver Boarding School №2 (170028, Tver, Ordzhonikidze st., 49d), e-mail: starishmaria@gmail.com

- KARAVANOVA Lyudmila Zhalalovna – Doctor of Psychology, AP, Professor of the Department of Social Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya St., 6), e-mail: karavanova_L54@mail.ru
- KOVALEVA Dina Petrovna – teacher-psychologist, IP Kovaleva (Krasnodar, Novoselskaya 22) candidate for the degree of candidate of psychological sciences, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: dina.kovalevaizperu@mail.ru
- KULESHOVA Lyudmila Nikolaevna – Doctor (Psychology), Professor, Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio St., 22), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9885-2839>, e-mail: kuleshovaIn48@mail.ru
- LIANG Chunyu – postgraduate student, Lecturer, Teacher in Russian Language, Shenyang Institute of Technology (PRC, 113122, Liaoning Province, Shenyang City, Shenfu Reform and Innovation Demonstration Zone, Binhe Street, East Section, 1), e-mail: 1986354138@qq.com
- LUKASHENKO Dmitry Vladimirovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, p. 1), e-mail: dim-mail-ru@mail.ru
- LUKINA Anastasia Sergeevna – PhD in Psychology, Head of the Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (Moscow, 129226, 2nd Selskokhozyaistvenny Proezd, Bldg. 4, 1), e-mail: lukinaas@mgpu.ru
- MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – professor, doctor of psychological sciences, professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (170100, Tver, 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru
- MAYAKINA Marina Aleksandrovna – Candidate of Philological Sciences, AP, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ivanovo State University (153025, Ivanovo, ul. Yermaka, 39), e-mail: mayakinama@ivanovo.ac.ru
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, AP, 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
- MOROZ Maria Vladimirovna – candidate of psychological Sciences, Associate Professor of the Department «Social work and pedagogy», Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: Moroz.MV@tversu.ru
- MUN Kristina Evgenievna – Master's degree in Psychology on 37.04.01, profile «Practical Psychology and Crisis Counseling», Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Volgograd State University (400062, Volgograd, Universitetskiy Prospekt, 100); teacher, Private institution of additional education «Linguin» (400098, Volgograd, Lenin ave., 4 of. 1), e-mail: kristina_mkris@mail.ru
- MUSATOVA Oksana Alekseevna – PhD (Psychology), AP, Associate Professor of the Department of Humanities and Social Sciences, RTU MIREA (119454 Moscow, Vernadsky Av., 78), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8893-4059>, e-mail: muoxa@mail.ru
- PISAREVSKY Konstantin Leonidovich – senior lecturer of the department of pedagogy and psychology, Russian International Academy of Tourism (RIAT) (141420, Moscow region, Khimki, Skhodnya microdistrict, Oktyabrskaya st., 10), e-mail: Starway48@yandex.ru
- PLAKHOTNICHENKO Marina Mikhaylovna – candidate of psychological sciences, AP of the Department of Labor Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Plakhotnichenko.MM@tversu.ru
- PONASENKO Artem Vasilyevich – Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Russian and World Literature, Lugansk State Pedagogical University (2 Oboronnaya Street, Lugansk, 291011, Russia), e-mail: ponart0202@yandex.ru
- PRYAZHNIKOVA Elena Yuryevna – Professor, Doctor of Psychology, Professor in the Department of Educational Psychology and Development at Nizhnevartovsk State University (56 Lenin Street, Nizhnevartovsk, 628624); e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

- QU Shan – Master's Degree in Japanese Translation, Shenyang Institute of Technology, (PRC, 110127, Liaoning Province, Shenyang, Wanhua Street, №6-50), e-mail: 332001853@qq.com
- SEMCHUK Irina Vitalievna – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Scientific and Educational Center for Additional Professional Education, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, p. 1), e-mail: semchirina10@yandex.ru
- SOBOLEVA Aleksandra Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, AP, Associate Professor of the Department of English for Scientific Communication, Tomsk State University (634050, Tomsk, pr. Lenina, 36), e-mail: alex.art.tom@gmail.com
- STEPANYUK Ekaterina Ivanovna – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), AP, Acting Rector, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko (271118, Zaporizhzhia Oblast, Berdyansk, Svobody St., 101/1), e-mail: k_stepanyk@mail.ru, . ORCID: 0009-0004-0436-7691.
- STROINAYA Anastasia Vladimirovna – postgraduate student, Lomonosov Moscow State University (125009, Moscow, Mokhovaya str., 11, p. 9); e-mail: anastasiastroinaya@yandex.ru
- SYAS Yulia Yurievna – postgraduate student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (195251, St.Petersburg, Polytechnicheskaya, 29), e-mail: juliasyas@mail.ru
- TIMOFEEVA Tatiana Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, AP of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Volgograd State University (400062, Volgograd, Universitetskiy Prospekt, 100); AP of the Department of General and Clinical Psychology of the N.P. Grigorenko Institute of Public Health, Volgograd State Medical University of the Ministry Healthcare of the Russian Federation (4030031, Volgograd, Fallen Fighters Square, 1), e-mail: timofeeva@volsu.ru
- TYUTIN Innokenty Vitalievich – applicant for the degree of candidate of pedagogical sciences, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya St., 6), e-mail: invitt22@gmail.com
- ULYANINA Olga Alexandrovna – Doctor of Psychological Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Head of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education (125252, Moscow, 18 Zorge St., Bldg. 3); Professor, Department of Preschool, Primary and Special Education, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko (271118, Zaporizhzhia Oblast, Berdyansk, Svobody St., 101/1), ORCID: 0000-0001-9300-4825, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru
- UMANSKAYA Elvira Enzirovna – Director of the Center for Intellectual Culture and Sports «KAISSA» (127273, Moscow, Khachatryan st., 16), ORCID: 0009-0005-3908-8788, e-mail: 89151479832@mail.ru
- VOLKOVA Natalia Vladimirovna – Candidate of Social Psychology, AP of the Department of Management, HSE University (190121, Saint Petersburg, ul. Soyuza Pechatnikov, 16), e-mail: nv.volkova@hse.ru
- YUNGINA Anastasiia Nikolaevna – Postgraduate Student, Assistant Lecturer, Department of English Studies and Intercultural Communication, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (129226, Moscow, 2nd Selskohozyaystvenny Proezd, 4-1); e-mail: ungina.an307@gmail.com
- ZHALAGINA Tatyana Anatolyevna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Labor Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru
- ZHANG Danhua – Lecturer, Teacher in Chinese Language, Shenyang Institute of Technology (PRC, 113122, Liaoning Province, Shenyang City, Shenfu Reform and Innovation Demonstration Zone, Binhe Street, East Section, 1), e-mail: l310532364@qq.com
- ZHAO Linlin – Master of Russian Linguistics, Shenyang Institute of Technology (PRC, 110127, Liaoning Province, Shenyang, Wanhua Street, №6-50), e-mail: 121629099@qq.com

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, имеет 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 приставейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленном 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. *Приставейный 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

4(73), 2025

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 12.12.2025. Выход в свет 19.12.2025.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 24,06.

Тираж 500 экз. Заказ № 236.

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