ISSN 2073-1426

КГУ

Костромской государственный университет

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

4
2025

КГУ

Костромской
государственный
университет

ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

VESTNIK
OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2025 **№ 4**

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ
РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ (ПЕРЕЧЕНЬ ВАК),
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК, ПО СЛЕДУЮЩИМ ОТРАСЛЯМ:
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ,
19.00.00 – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ) С 2007 ГОДА

16+

ISSN 2073-1426

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА. СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА
доктор психологических наук,
кандидат педагогических наук, профессор,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

БУЙКИН СТЕПАН ВЯЧЕСЛАВОВИЧ
кандидат медицинских наук, проректор по научной работе,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

РАЙКИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА
доктор психологических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор,
Московский институт психоанализа, г. Москва

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
Институт психологии Российской Академии наук, г. Москва

МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
Институт психологии Российской Академии наук, Москва

МИКЛЯЕВА АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА
доктор психологических наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ГОРЬКОВАЯ ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА
доктор психологических наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный педиатрический
медицинский университет Министерства здравоохранения
Российской Федерации, г. Санкт-Петербург

ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва

НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА
доктор психологических наук, профессор,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва

БАЙБОРОДОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы РФ,
Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор,
Костромской государственный университет, г. Кострома

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
Московский городской педагогический университет, г. Москва

КИСЕЛЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, доцент,
Новосибирский государственный
педагогический университет, г. Новосибирск

ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск

ТАРХАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор,
Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль

THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL «VESTNIK OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY. SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. SOCIOKINETICS»

CHIEF EDITOR

ANNA GENNADYEVNA SAMOKHVALOVA
Doctor of Psychology,
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Kostroma State University, Kostroma

DEPUTY CHIEF EDITOR

STEPAN VYACHESLAVOVICH BUIKIN
Candidate of Medical Sciences, Vice-Rector for Research,
Kostroma State University, Kostroma

EXECUTIVE SECRETARY

MARIA ALEXANDROVNA RAIKINA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

EDITORIAL TEAM

MARIA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA
Doctor of Psychology, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

SVETLANA ABDURAKHMANOVNA KHAZOVA
Doctor of Psychology, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

KRYUKOVA TATYANA LEONIDOVNA
Doctor of Psychology, Professor,
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

ALEXANDER VALENTINOVICH MAKHNACH
Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

ANASTASIYA VLADIMIROVNA MIKLYAEVA
Doctor of Psychology, Professor,
Russian State Pedagogical University
named after A.I. Herzen, St. Petersburg

GORKOVAYA IRINA ALEKSEEVNA
Doctor of Psychology, Professor,
St. Petersburg State Pediatric Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
St. Petersburg

PODDYAKOV ALEXANDER NIKOLAEVICH
Doctor of Psychology, Professor,
National Research University
Higher School of Economics, Moscow

NARTOVA-BOCHAVER SOFIA KIMOVNA
Doctor of Psychology, Professor,
National Research University
Higher School of Economics, Moscow

BAIBORODOVA LYUDMILA VASILIEVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation,
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

ZAKHAROVA ZHANNA ANATOLIEVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kostroma State University, Kostroma

KUPRIYANOV BORIS VIKTOROVICH
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow City Pedagogical University, Moscow

KISELEVA ELENA VASILIEVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk

POLYAKOV SERGEY DANILOVICH
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ulyanovsk State Pedagogical University
named after I.N. Ulyanova, Ulyanovsk

TARKHANOVA IRINA YUREVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

ХАРЛАНОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА
доктор педагогических наук, профессор,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

СЕКОВАНОВ ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ
доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук, профессор,
Костромской государственный университет, г. Кострома

БОНДАРЬ ИГОРЬ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ
доктор биологических наук,
профессор Российской Академии наук,
Заведующий лабораторией физиологии сенсорных систем,
Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии
Российской Академии наук, г. Москва

АДЕЕВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА
кандидат психологических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ТИХОМИРОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ВОРОНЦОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ЩЕРБИНИНА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ВЕРИЧЕВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

СМИРНОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСЕЕВНА
кандидат культурологии, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

МАРТЫНОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат биологических наук (нейробиология, психофизиология), доцент, заместитель директора Института высшей нервной деятельности и нейрофизиологии Российской Академии наук, ведущий научный сотрудник Центра когнитивных исследований и принятия решений Института когнитивных нейронаук, PhD по психологии, социальные науки (Финляндия), г. Москва

КАРИМОВА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА
кандидат биологических наук, заведующий лабораторией прикладной физиологии высшей нервной деятельности человека ИВНД и НФ Российской Академии наук, старший научный сотрудник Научно-практического психоневрологического центра имени З.П. Соловьева Департамента здравоохранения, г. Москва

КАРПИНСКИЙ КОНСТАНТИН ВИКТОРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, г. Гродно, Белоруссия

АВАНЕСЯН ГРАНТ МИХАЙЛОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
Ереванский государственный университет,
г. Ереван, Армения

ТЕСЛЕНКО АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
Казахский гуманитарно-юридический университет,
г. Астана, Казахстан

ДУ ЮЙПЭН
доктор философии, доцент,
начальник Научного центра по изучению русской духовной культуры, Харбинский инженерный университет,
г. Харбин, Китайская Народная Республика

СУЙУНАЛИЕВА БУРУЛСУН ШАРШЕНОВНА
кандидат экономических наук,
доцент Академии управления при Президенте Кыргызской Республики, международный эксперт ООН по социальным вопросам, директор объединения юридических лиц «Ассоциация школ социальной работы»,
г. Бишкек, Киргизская Республика

УРАЗБАЕВА ДИЛБАР АБДУЛЛАЕВНА
доктор наук (DSci в области психологии), профессор,
декан факультета психологии и социальных наук Университета Ма'мун, г. Ургенч, Узбекистан

KHARLANOVA ELENA MIKHAYLOVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

SEKOVANOV VALERIY SERGEEVICH
Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate Mathematical Sciences, Professor,
Kostroma State University, Kostroma

BONDAR IGOR VYACHESLAVOVICH
Doctor of Biological Sciences,
Professor of the Russian Academy of Sciences,
Head of the Laboratory of Physiology of Sensory Systems,
Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

ADEEVA TATYANA NIKOLAEVNA
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

TIKHOMIROVA ELENA VIKTOROVNA
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

VORONTSOVA ANNA VALERIEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

SHCHERBININA OLGA STANISLAVOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

VERICHEVA OLGA NIKOLAEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

SMIRNOVA SVETLANA ALEKSEEVNA
Candidate of Cultural Studies, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

MARTYNOVA OLGA VLADIMIROVNA
Candidate of Biological Sciences (neurobiology, psychophysiology), Associate Professor,
Deputy Director of the Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology of the Russian Academy of Sciences,
Leading Researcher of the Center for Cognitive Research and Decision Making of the Institute
of Cognitive Neuroscience, PhD in Psychology,
Social Sciences (Finland), Moscow

KARIMOVA EKATERINA DMITRIEVNA
Candidate of Biological Sciences, Head of the Laboratory of Applied Physiology of Human Higher Nervous Activity,
Institute of Neuroscience and Neuroscience, Russian Academy of Sciences, Senior Researcher, Z.P. Solovyov Scientific and Practical Psychoneurological Center, Department of Health,
Moscow

KARPINSKY KONSTANTIN VIKTOROVICH
Doctor of Psychology, Professor,
Grodno State University named after Yanka Kupala,
Grodno, Belarus

AVANESYAN GRANT MIKHAILOVICH
Doctor of Psychology, Professor,
Yerevan State University,
Yerevan, Armenia

TESLENKO ALEXANDER NIKOLAEVICH
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kazakh Humanitarian and Law University,
Astana, Kazakhstan

DU YUPEN
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Head of the Scientific Center for the Study
of Russian Spiritual Culture, Harbin Engineering University,
Harbin, People's Republic of China

SUYUNALIEVA BURULSUN SHARSHENOVNA
PhD in Economics, Associate Professor
of the Academy of Public Administration under the President of the Kyrgyz Republic, UN international expert
on social issues, Director of the Association
of Legal Entities «Association of Schools of Social Work»,
Bishkek, Kyrgyz Republic

URAZBAYEVA DILBAR ABDULLAEVNA
Doctor of Sciences (DSci in Psychology), Professor,
Dean of the Faculty of Psychology and Social Sciences,
Ma'mun University, Urgench, Uzbekistan

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

6 Байбородова Л.В.
Особенности использования цифровых средств в образовательном процессе сельской школы

13 Данилова Л.Н.
Социальный портрет пользователей Интернета в ганском образовании

22 Барабанова Е.И.
Использование информационных образовательных технологий при обучении студентов иностранному языку в вузе

29 Бугайчук Т.В., Головина И.В., Халадов Х.-А.С., Ходырев А.М.
Факторы развития воспитательной среды педагогических вузов и новая типология студентов

39 Марфина Ж.В., Писаный Д.М., Вербовский А.В.
Преемственность воспитывающей среды как педагогическое условие формирования российской гражданской идентичности (на материалах ЛНР)

47 Воронцова А.В., Скрябина О.Б., Воронцов Д.Б.
Ландшафт практик воспитательной деятельности в вузах Российской Федерации: тенденции и динамика

58 Коваленко А.А., Райкина М.А.
Методика психолого-педагогического сопровождения построения жизненных стратегий студентами вузов

70 Гусева М.А.
Средневековые европейские богословы об учителях и наставниках (представления об «идеальном ученике и учителе», их отношениях)

76 Красавин Н.Д.
Уровень сформированности этнокультурной идентичности обучающихся сельских школ: критерии, тенденции, барьеры

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

82 Ли Цзин
Чат-боты как инструмент изучения иностранных языков в условиях цифровой трансформации

86 Нерсисян К.А.
Развитие устно-речевых умений у китайских студентов-нефилологов в разговорном клубе русского языка (в условиях неязыковой среды)

95 Федотова Н.Л., Го Ханьвэнь
Возможности использования инструментов искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного

104 Кучеревская М.О.
Развитие нормативно-правового обеспечения профориентационной работы в непрерывном художественном образовании системы «Дополнительное образование – вуз» в условиях функционирования современного российского образования

117 Щербинина О.С., Майорова Н.С., Грушецкая И.Н.
Трудности одаренных школьников в социальной сфере в период подготовки к конкурсным испытаниям и олимпиадам

ПСИХОЛОГИЯ

123 Павлей Л.В., Филатова Ю.С., Пивоваров В.И.
Особенности ценностно-смысловой сферы личности и профессиональное самоопределение подростков, обучающихся в медицинских классах

132 Смирнова О.С.
Половые и возрастные характеристики демонстративного потребления в подростковом и юношеском возрасте

139 Волкова Н.Э., Волкова Е.В., Бобровицкая А.И.
Жизнестойкость и когнитивная оценка трудных жизненных ситуаций у студентов

CONTENTS

PEDAGOGY

6 L.V. Bayborodova
Features of the use of digital tools in the educational process of rural schools

13 L.N. Danilova
Social portrait of internet users in ghanaian education

22 E.I. Barabanova
Usage of informative educational technologies in teaching foreign language to students of higher educational establishments

29 T.V. Bugaychuk, I.V. Golovina, Kh.-A.Sul. Khaladov, A.M. Khodyrev
Factors in the development of the educational environment of pedagogical universities and a new typology of students

39 Zh.V. Marfina, D.M. Pisanyi, A.V. Verbovskiy
The Continuity of the Educational Environment as a Pedagogical Condition for the Formation of Russian Civic Identity (Based on the Materials of the LPR)

47 A.V. Vorontsova, O.B. Skryabina, D.B. Vorontsov
The Landscape of Educational Practices in Universities of the Russian Federation: Trends and Dynamics

58 A.A. Kovalenko, M.A. Raikina
Methodology of psychological and pedagogical support for building life strategies by university students

70 M.A. Guseva
Medieval European theologians on teachers and mentors (ideas about the «ideal student and teacher», their relationships)

76 N.D. Krasavin
The level of development of ethnocultural identity of students in rural schools: criteria, trends, barriers

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

82 Li Jing
Chatbots as a tool for learning foreign languages in the context of digital transformation

86 K.A. Nersisian
Development of oral-speech skills of chinese students-non-philologists in the russian language conversation club (in a non-linguistic environment)

95 N.L. Fedotova, Guo H.
Possibilities of using artificial intelligence instruments in teaching Russian as a foreign language

104 M.O. Kucherevskaya
Development of regulatory and legal support for career guidance work in continuous artistic education of the system “Additional education - university” in the conditions of functioning of modern russian education

117 O.S. Shcherbinina, N.S. Mayorova, I.N. Grushetskaya
Difficulties faced by gifted schoolchildren in the social sphere during the preparation for competitive exams and olympiads

PSYCHOLOGY

123 L.V. Pavley, Yu.S. Filatova, V.Il. Pivovarov
Features of the value-semantic sphere of personality and professional self-determination of adolescents studying in medical classes

132 O.S. Smirnova
Sexual and age-related characteristics of demonstrative consumption in adolescence and youth

139 N.E. Volkova, E.V. Volkova, A.I. Bobrovitskaya
Hardiness and cognitive assessment of difficult life situations in students

147 Хазова С.А., Катасонова Ю.В.
Взаимосвязь типов пищевого поведения
и копинг-стратегий в период ранней взрослости
153 Каменская А.С.
Кратковременная и долговременная вынужденная разлука в романтических отношениях:
когнитивная оценка и стратегии совладания женщин
160 Попов Л.М.
Духовность, совесть, вера
как составляющие этической психологии

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
164 Адеева Т.Н., Дятлова Е.Н.
Симптомы несформированности высших психических функций у младших школьников с трудностями обучения
171 Шипова Н.С., Самохвалова А.Г., Чагина Л.Л., Рогова К.И.
Роль инклюзивной одежды в контексте качества жизни лиц с нарушениями здоровья

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
178 Веричева О.Н., Бойцова С.В., Юркин А.А.
Формирование готовности выпускников направления подготовки «Социальная работа» к социотехнологическому обеспечению национальной безопасности
и обороны
186 Державина А.Е.
Формирование визуальной грамотности
средствами цифрового образовательного контента цифровой образовательный среды «Моя школа»
192 Петрова Т.Л.
Диагностика исследовательской компетенции студентов СПО: итоги констатирующего эксперимента
198 Синицын И.С.
Проектирование модели оценки качества реализации образовательных программ высшего педагогического образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом
206 Белова Т.И.
Воспитывающая среда университета как условие формирования цифровой культуры будущего педагога

СОЦИОКИНЕТИКА
213 Баландин Д.Н.
Общественные объединения в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков

ПОРТРЕТЫ
227 Секованов В.С.
Дмитрий Абрамович Райков:
штрихи к портрету математика и педагога
233 Кудинов В.А.
А.Г. Кирпичник:
к истокам социокинетики

НАУЧНЫЕ СОБЫТИЯ
238 Сапоровская М.В., Тихомирова Е.В.
Современные направления исследования стресса и совладающего поведения: итоги VII Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы и устойчивость в мире неопределенности»
244 Захарова Ж.А., Козырева Т.В., Райкина М.А.
Социально-педагогическая
и психолого-педагогическая деятельность:
актуальные проблемы, достижения, инновации

248 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

147 S.Ab. Hazova, Yu.V. Katasonova
The relationship between types of eating behavior
and coping strategies in early adulthood
153 A.S. Kamenskaya
Short-term and long-term forced separation
in romantic relationships:
cognitive assessment and coping strategies for women
160 L.M. Popov
Spirituality, conscience, faith
as components of ethical psychology

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY
164 T.N. Adeeva, E.N. Diatlova
Symptoms of incompleteness of higher mental functions in younger schoolchildren with learning difficulties
171 N.S. Shipova, A.G. Samohvalova, L.L. Chagina, K.I. Rogova
The role of inclusive clothing in the context of quality of life of persons with disabilities

PROFESSIONAL EDUCATION
178 O.N. Vericheva, S.V. Boitsova, A.A. Yurkin
Formation of the readiness
of «Social work» graduates
to provide sociotechnological support
for national security and defense
186 A.Ev. Derzhavina
Formation of visual literacy through digital educational content of the digital educational environment «My School»
192 T.L. Petrova
Diagnostics of students' research competence:
results of the experimentation process
198 I.S. Sinitsyn
Design of a model for assessing the quality
of higher educational programmes
in teaching in terms of forming competencies
of future teachers in the field
of digital educational content
206 T.I. Belova
The educational environment of the university as a condition for the formation of a digital culture of future teachers

SOCIOKINETICS
213 D.N. Balandin
Public associations in the system of factors in the formation of ethnocultural identity of adolescents

PORTRAITS
227 V.S. Sekovanov
Dmitry Abramovich Raikov:
Touches on the Portrait of a Mathematician and Teacher
233 V.A. Kudinov
A.G. Kirpichnik:
To the Origins of Sociokinetics

SCIENTIFIC EVENTS
238 M.V. Saporovskaya, E.V. Tikhomirova
Contemporary Research Trends in Stress and Coping Behavior: Outcomes of the VII International Scientific-Practical Conference
"Psychology of Stress and Coping Behavior:
Resources and Resilience in a World of Uncertainty"
244 Zh.A. Zakharova, T.V. Kozyreva, M.A. Raikina
Socio-pedagogical
and psychological-pedagogical activity:
current problems, achievements, innovations

248 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF ARTICLES

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 6–12. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 6–12. ISSN 2073-1426
5.8.1 Общая педагогика история педагогики и образования
Научная статья
УДК 373.5.016:004
EDN AMETMA
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-6-12

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, lvbai@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9004-9785

Аннотация. В статье обосновывается актуальность цифровизации образования, дается краткий обзор исследований в этой области за последние годы, отмечается недостаточное освещение указанной проблемы в условиях сельской школы. Рассматриваются особенности образования на селе, обусловленные влиянием территориальных, экономических, социальных факторов, условия и способы получения образования сельскими школьниками, которые определяют возможности использования цифровых средств в учебно-воспитательном процессе. Особое внимание уделяется проблемам организации образовательного процесса в сельских малочисленных и малокомплектных школах, предлагаются конкретные способы решения ряда проблем обучения школьников с помощью цифровых средств и искусственного интеллекта при организации самостоятельной работы, для развития учебной мотивации и расширения сферы общения, социального взаимодействия сельских детей. Показаны возможности цифровых средств для снижения нагрузки учителя сельской школы, который работает в разновозрастных группах одновременно по разным образовательным программам, для индивидуализации образовательного процесса, адаптации методических материалов к обучению детей разного возраста и подготовленности, с проблемами здоровья. В то же время обозначаются риски для детей и педагогов при использовании цифровых средств, выделяются существующие проблемы цифровизации, подчеркивается роль педагогов как сопровождающих процесс обучения школьников в цифровой образовательной среде и повышающих воспитательный потенциал этих средств, необходимость оптимального их использования и обоснованность интеграции цифровизации в образовательный процесс.

Ключевые слова: сельская школа, цифровизация, образовательный процесс, искусственный интеллект, цифровые средства, малочисленность классов, разновозрастные группы, проблемы и риски цифровизации.

Для цитирования: Байбородова Л.В. Особенности использования цифровых средств в образовательном процессе сельской школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 6–12. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-6-12

Research Article

FEATURES OF THE USE OF DIGITAL TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF RURAL SCHOOLS

Lyudmila V. Bayborodova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, lvbai@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9004-9785

Annotation. The article substantiates the relevance of digitalization of education, provides a brief overview of research in this area in recent years, and notes the lack of coverage of this problem in rural schools. The article considers the features of education in rural areas due to the influence of territorial, economic, and social factors, the conditions and methods of education for rural schoolchildren, which determine the possibilities of using digital tools in the educational process. Special attention is paid to the problems of organizing the educational process in rural small and low-class schools, and specific ways are proposed to solve a number of problems of teaching schoolchildren using digital tools and artificial intelligence in organizing independent work, to develop educational motivation and expand the sphere of communication and social interaction among rural children. The paper shows the possibilities of digital tools to reduce the workload of rural school teachers who work in different age groups simultaneously in different educational programs, to individualize the educational

© Байбородова Л.В., 2025

process, adapt methodological materials to teach children of different ages and fitness, with health problems. At the same time, the risks for children and teachers when using digital tools are outlined, the existing problems of digitalization are highlighted, the role of teachers as accompanying the learning process of schoolchildren in a digital educational environment and increasing the educational potential of these tools is emphasized, the need for their optimal use and the validity of integrating digitalization into the educational process.

Keywords: rural school, digitalization, educational process, artificial intelligence, digital tools, small number of classes, age groups, problems and risks of digitalization.

For citation: Baiborodova L.V. Features of the use of digital tools in the educational process of rural schools. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 6–12. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-6-12

Введение. Важной особенностью современного образования становится его нацеленность на формирование человека, способного действовать в цифровом пространстве. Информационные средства активно развиваются и применяются в образовательном процессе, они существенно меняют подходы к его организации. Предполагается, что главным источником этих перемен станет не сама система образования, а развитие электронного обучения и его интеграция в учебно-воспитательный процесс. Это подтверждает и ряд документов, которые появились в последние годы, в частности Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Указ № 203], национальный проект «Экономика данных и цифровая трансформация государства» на 2025–2030 гг. [Национальный проект], Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [Распоряжение Министерства просвещения] и др.

За последние годы проведено достаточно много исследований и опубликованы научно-методические работы по развитию и внедрению информационных и цифровых технологий в сфере образования, по вопросам повышения эффективности образовательного процесса с использованием электронного обучения, обоснована роль цифровизации в деятельности школы и учителя. Данные труды описывают динамику развития электронного обучения, а также механизмы его интеграции в систему образования в целом.

Приведем для примера несколько публикаций за последние 2–3 года. А.В. Исаев и А.В. Свище показали, как можно использовать нейросети для персонализации обучения, интеллектуальных обучающих систем, автоматического оценивания и генерации заданий, роль нейросетей в повышении инклюзивности образования, доступности учебных ресурсов, снижении затрат и повышении эффективности. Авторы подчёркивают важность нейросетей как инструмента, предлагающего огромный потенциал для трансформации образования, делая его более персонализированным, эффективным и доступным, предупреждают о возможных рисках и ограничениях, чтобы обеспечить целесообразное и этичное использование этих технологий [Исаев: 118].

М.А. Галагузова и И.Н. Перекальский проводят анализ трансформации образования в условиях внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ), учитывая глобальные тенденции цифровизации и государственные инициативы в России, подчеркивается неизбежность внедрения ИИ в систему образования и необходимость разработки научно обоснованных стратегий, направленных на минимизацию негативных последствий [Галагузова: 84].

В.Б. Романовская рассматривает проблемы, вызываемые интеграцией в образовательный процесс нейронных сетей, выделяет риски и негативные стороны этого процесса [Романовская: 125]. О.А. Киреева также рассуждает о роли нейростей в системе образовании как источнике рисков, использование которых в образовательном процессе несет большое количество потенциальных опасностей, предлагает рекомендации для решения проблем, вызванных использованием нейронных сетей детьми.

В статье Т.М. Лебедевой и Л.М. Анпиловой также рассматривается использование нейросетей в образовательном процессе и их влияние на эффективность обучения школьников [Лебедева: 8]. Авторы подчеркивают, что нейросети открывают широкие возможности для развития учебных и творческих навыков, позволяют сделать процесс обучения персонализированным, представляют собой мощный инструмент, который помогает школьникам повысить мотивацию, развить самостоятельность и раскрыть творческий потенциал, отмечают, что что при всех преимуществах важно учитывать возможные риски – зависимость от технологий и влияние на здоровье.

Чаще всего публикации посвящены вузовскому уровню образования, в них представлены преимущества и недостатки использования нейронных сетей, есть материалы со статистическими данными [Прохорова: 300]. Опубликованных работ, непосредственно касающихся сельской школы, нами не обнаружено. По данной тематике есть сайт со статьей, посвященной сборке собственного сервера на основе Raspber-

ry Pi – это одноплатный компьютер, состоящий из материнской платы от обычного ПК, но уменьшенную до размеров банковской карты, на которой происходят вычисления, необходимые для решения образовательных задач, представлена краткая характеристика реализации технологии создания офлайн-нейросетей на базе Raspberry Pi [ИИ в сельской школе: 2025]. Данные материалы являются подробным руководством для директоров школ, учителей-энтузиастов, ориентирующим, как своими силами собрать собственную нейронную сеть в условиях сельских школ.

В связи с тем, что в изученных нами публикациях не представлено целостное описание рассматриваемой нами проблемы, мы определи следующую **цель статьи:** выявить особенности использования средств цифровизации в условиях сельской школы, которые помогают в решении проблем образовательной деятельности обучающегося и в профессиональной деятельности педагога.

Сельские образовательные организации очень разные по условиям своей деятельности и возможностям использования цифровых ресурсов. Эти возможности определяются влиянием многих территориальных, социально-экономических и природных факторов [Байбородова: 9] и зависят от:

– удаленности школы от районных, городских, областных центров (чем дальше, тем проблемнее создать цифровую среду);

– экономики и перспектив села, состояния местного производства;

– качественного и количественного состава учащихся и педагогов, способных использовать цифровые средства;

– ресурсов культурного, исторического наследия, природного окружения ближайшего социума, которые можно использовать для нравственного обогащения образовательного процесса и наполнения цифровых средств ценностным содержанием;

– наличия лидера, специалиста в образовательной организации, способного организовать современный образовательный процесс и создать цифровую образовательную среду;

– научно-методического и технического обеспечения сельской школы, доступности посещения педагогами курсов повышения квалификации, использовать цифровые средства в образовательном процессе.

Сегодня в сельской местности дети и молодежь получают общее образование в разных условиях и разными способами:

– в полнокомплектных, малочисленных и малокомплектных школах;

– агрошколах, школах-комплексах, школах-социокультурных центрах;

– кочевых школах (как правило, в северо-восточных районах);

– в условиях семейного образования [Кириченко: 94];

– в семейных школах в экопоселениях [Петряева, Кириченко, Дьякова: 21];

– дистанционных школах [Тараданова, Байбородова, Ефлова и др.: 173].

Очевидно, при таком разнообразии условий и способов получения образования обучающимися по-разному используются цифровые средства. Поскольку большая часть детей на селе обучается в малочисленных и малокомплектных школах (в некоторых регионах до 80 % таких школ), отметим ряд проблем и сложностей организации учебного процесса в таких условиях.

Как правило, эти школы удалены от городского и районного центра, обучение в них организуется в малочисленных классах или разновозрастных группах. В малочисленном классе учитель постоянно взаимодействует с каждым ребенком, контролируя его деятельность, что ведет к утрате его самостоятельности из-за излишней опеки и психологического давления на ученика, потере интереса к учению, снижению учебной мотивации.

В малочисленной начальной школе при изучении всех предметов учащиеся объединяются в разновозрастные группы, обучаясь одновременно по разным образовательным программам. В этом случае учителю сложно распределить время для взаимодействия с каждой возрастной группой детей, он часто не успевает объяснить каждому ребенку непонятый ему материал на уроке. Педагог должен спланировать занятие, на котором одновременно присутствуют дети разных классов, продумать организацию их самостоятельной работы, на каждый урок подобрать задания с учетом возраста детей, образовательных программ, что чрезвычайно перегружает учителя.

В таких условиях использование цифровых средств позволяет **решить ряд проблем ученика**:

– «снять» с ребенка психологическую напряженность в связи с излишним контролем за его деятельностью, организуя самостоятельную работу по заданиям, соответствующим его индивидуальным интересам и возможностям, тем самым развивая его учебную мотивацию;

– если ребенок не успел усвоить материал на уроке, не понял объяснение учителя, у него есть вопросы, он может получить ответы, используя ИИ, который будет объяснять столько раз, сколько потребуется, каждый раз подбирая новые аналогии;

– ученик может получить помощь при выполнении домашних заданий, например спросить, с чего начать решение задачи, и получить подсказку, с чего начать, какой первый шаг сделать;

– ИИ помогает подготовиться к контрольным работам, ОГЭ и ЕГЭ, когда ученик может задать во-

просы по теме, проверить ошибки, тренироваться при выполнении практических заданий.

Известно, что использование учителем цифровых средств всегда повышает интерес обучающихся к решению учебных задач. Особенно важно при этом предложить задания, которые предусматривают развитие творчества детей, не воспроизведение информации, а ее поиск и обработку. Для этого используются:

– «мозговой штурм», когда предлагается, например, собрать идеи для школьного проекта по какой-либо теме, который можно реализовать в условиях села;

– составление сценариев для школьного спектакля по определенным произведениям автора;

– создание иллюстраций, схем, инфографики или карт знаний по учебным темам, что делает материал более наглядным и доступным;

– составление квестов и викторин по теме или предмету для одноклассников или младших школьников;

– проведение занятий в виде конференции, дебатов, где школьники могут проявлять и развивать творчество, критическое мышление, используя обоснованную аргументацию.

Конечно, ребенку интересна интерактивная «живая» энциклопедия, когда он может вести диалог, не просто прочитать о каком-либо герое, а «поговорить» с ним, попросив ИИ отвечать от лица исторического персонажа, спросить о его мотивах, планах, ошибках. Это совершенно новый уровень погружения в предмет.

Одна из проблем сельских школьников – это дефицит социального взаимодействия, ограниченность контактов со сверстниками, что затрудняет процесс социализации детей. Цифровая среда позволяет расширить сферу общения сельских школьников, найти виртуальных друзей, участвовать в различных конкурсах, олимпиадах, осваивать новые программы, участвовать в различных дистанционных мероприятиях, стать участником сетевых сообществ, расширить поле самореализации, обогатить свой кругозор.

У педагогов сельских общеобразовательных организаций, в сравнении с городскими условиями, достаточно много **проблем**, которые в первую очередь связаны с их перегрузкой:

1. Ограничены возможности для профессионального развития из-за отдаленности от методических центров, сложностей общения с коллегами других школ; в малочисленных школах учитель остается чаще всего один на один со своими проблема в преподавании предмета, при этом чаще всего он обучает школьников по нескольким предметам, что увеличивает его нагрузку при подготовке к очередному учебному дню.

2. Особые трудности возникают при организации обучения в разновозрастных группах, когда надо одновременного обучать детей нескольких классов, организовать их самостоятельную деятельность, чтобы ребенок оптимально мог использовать учебное время на уроке.

3. Очевидна перегрузка учителя из-за многофункциональности его профессиональной деятельности, поскольку в большинстве сельских школ нет педагогов, психологов, приходится самостоятельно осуществлять психолого-педагогическую и социальную поддержку разных категорий детей из-за отсутствия коррекционных учреждений на селе, выполнять функции педагога дополнительного образования детей и всего населения.

Благодаря цифровым средствам и искусственному интеллекту можно снять с педагога огромный пласт рутинной работы, освободив время для саморазвития, творчества, живого общения с детьми. Прежде всего, можно сократить время на подготовку к занятиям, учебному процессу, используя следующие способы:

– генерация методических материалов: составить план-конспект урока в соответствии с ФГОС, придумать факты, чтобы увлечь учеников, разработать кроссворд по теме и т. п.;

– подготовка разноуровневых заданий – достаточно дать команду ИИ;

– проверка простых письменных работ: ИИ может проверить сочинение на наличие грамматических и пунктуационных ошибок, оценить структуру текста, оставив учителю только творческую и смысловую оценку;

– быстрый поиск информации – учитель может мгновенно получить ответ на любой фактологический вопрос прямо во время урока.

Кроме этого, имеются большие ресурсы для улучшения образовательного процесса на самом уроке, где есть реальная возможность индивидуализации обучения школьников, исключение опеки через построение индивидуальной образовательной траектории каждого ребенка, что особенно важно в разновозрастных группах, когда материал адаптируется под конкретного ученика: для сильного ученика ИИ может предложить задачи олимпиадного уровня, для слабого – разбить сложную тему на простейшие шаги, в разновозрастной группе – подобрать задания по теме с учетом возраста. Можно организовать в одном классе обучение детей разнообразных социальных групп, включая людей с физическими или умственными ограничениями, выстраивая их обучение по индивидуальным программам, подбирая с помощью ИИ специальные образовательные материалы, адаптируя их к нуждам людей с различными ограничениями.

С учетом запроса детей и их родителей, если школа не может предоставить соответствующую программу, можно организовать дополнительное об-

разование школьников в дистанционном формате, обеспечивая самообразование учащихся при сопровождении педагога.

Передовые практики показывают большие возможности цифровизации обучения для повышения качества и доступности образования сельских школьников, для совершенствования профессиональной деятельности педагогов. В то же время многими исследователями и практиками отмечаются **риски и недостатки использования цифровых средств**, которые необходимо учитывать педагогам при организации образовательного процесса [Галагузова: 84; Романовская: 125]:

– возникновение зависимости от цифровых технологий у обучающихся, преподавателей, что может привести к снижению влияния учебного процесса на формирование нравственных ценностей, снижению способности к самостоятельному мышлению, аналитической деятельности;

– утрата традиционных методов обучения, наполненных ценностно-смысловым содержанием, эмоциями, одновременно с внедрением цифровых, нейросетевых методик обучения ведет к потере ценностных смыслов образования, социально значимого общения, интеллектуального взаимодействия, что создает трудности в формировании духовно-нравственных ценностей, социальных навыков и эмоционального интеллекта обучающихся;

– повышается доступность получения обучающимися информации негативного, асоциального, агрессивного характера; кроме того, её избыточность может привести к синдрому «цифрового выгорания»;

– возможны потенциальные ошибки и недостоверные данные нейросети, что может привести к неправильным выводам и рекомендациям, особенно при использовании автоматизированных систем оценивания и прогнозирования.

В связи с объективной неизбежностью ряда рисков при использовании цифровых средств существенно возрастает **роль педагога** в образовательном процессе как воспитателя. Учитывая сохраняющийся на селе авторитет учителя, очень важен личный пример педагога как носителя и транслятора ценностей. Одна из его главных задач – актуализация нравственно-ценностных аспектов содержания образовательного процесса, выявление обучающимися ценностных смыслов осваиваемой информации при целеполагании, анализе, рефлексии.

Не менее важно обратить внимание на развитие у обучающихся критического и креативного мышления, потребности в творчестве. Учитель создает среду, где поощряются сомнения, нестандартные идеи, споры, поиск альтернативных решений. Его задача – научить детей «думать», а не «знать». С этой целью педагог предлагает выполнение творческих видов работ, требующих поиска информации, ее переработки и представления результатов работы в творческой форме.

В связи с тем, что у сельских школьников, особенно в малочисленных общеобразовательных организациях, существует дефицит общения, необходимо обратить особое внимание на организацию коммуникации и коллаборации. Учитель обеспечивает взаимодействие, групповую работу при целеполагании, планировании учебных занятий, при выполнении групповых заданий, использует взаимооценку, коллективный анализ занятия, учит детей договариваться, распределять роли, вместе достигать результата.

У школьников разный опыт в выполнении образовательных задач, возникают новые учебные проблемы, которые ребенок не может решить сам. В этом случае необходимо педагогическое сопровождение. Учитель помогает ученику самому ставить цели, находить пути их достижения, анализировать свои ошибки и успехи. Учитель – это наставник, тьютор, сопровождающий образовательное, индивидуально-личностное развитие ребенка.

Немало проблем и трудностей возникает у детей в семье, общении со сверстниками, другими учениками, и в этом случае ребенку нужна поддержка близкого человека, с кем можно посоветоваться и кому можно довериться. Поскольку на селе формируются более доверительные отношения педагогов и учащихся в связи с тем, что все жители хорошо знают друг друга, обстановку в семьях, это позволяет учителю лучше понимать детей, их эмоциональное состояние, сопереживать им, выстраивать доверительные отношения. По существу, учитель на селе – это защитник, основа человеческого тепла для ребенка.

В условиях сельской школы, как и городской, существуют **проблемы в использовании цифровых средств**, но в условиях села эти проблемы усугубляются. Прежде всего, еще не во всех сельских поселениях есть устойчивый интернет, отмечается ограниченная доступность цифровых средств, которая сочетается с их технической нестабильностью. Одна из главных проблем – это неподготовленность значительной части педагогов к использованию цифровых ресурсов, в ряде школ в основном работают пенсионеры, которые уже давно не повышали квалификацию. Следует также отметить противоречие между непрерывно возрастающими требованиями к доступности и качеству интеграции цифровых средств и запаздывающим характером разработок образовательных технологий. Разный уровень технической и методической обеспеченности, качества интернет-соединения и цифровой грамотности педагогов углубляют цифровое неравенство между обучающимися, что особенно остро проявляется в сельской «глубинке».

Заключение. Изучение проблемы цифровизации в условиях сельской местности убеждает в том, что дальнейшее внедрение цифровых средств, искусственного интеллекта в систему образования, общеобразовательные организации, в том числе на территориях сельских поселений, неизбежно. Однако в центре образовательного процесса должен оставаться ребёнок с его уникальной индивидуальностью и основной педагогический принцип использования цифровых средств – «не навреди» [Галагузова: 84].

Цифровые средства – это не замена учителя, а мощный инструмент в его арсенале, который позволяет сделать то, что раньше было физически невозможно: избавить учителя от рутинной работы и больше внимания уделять воспитанию детей и собственному профессиональному развитию.

Использование цифровых средств способствует разнообразию образовательной деятельности сельских детей, развитию мотивации обучающего, удовлетворению его запросов на образование, выстраиванию индивидуального образовательного пути.

Цифровые средства, искусственный интеллект – это инструмент расширения образовательных возможностей сельских школ, позволяющий преодолевать пространственную и социальную изоляцию, обеспечивая доступ к современным образовательным ресурсам, сетевым сообществам и практике взаимодействия с внешним миром.

В условиях цифровой среды сельский учитель утрачивает роль информатора и контролера, а становится наставником, консультантом, мотиватором, организатором и фасилитатором, целенаправленно формируя нравственные ценности, развивая творчество, креативность и коммуникативность сельских школьников, чаще всего занимая тьюторскую позицию.

Список литературы

Байбородова Л.В. Современные экономические и социальные условия образования сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2019. № 1. С. 9–23.

Галагузова М.А., Перекальский И.Н. Трансформация образования с внедрением искусственного интеллекта: постановка проблемы // Ценности и смыслы. 2024. № 1 (89). С. 84–94.

ИИ в сельской школе без интернета: Как Raspberry Pi и офлайн-нейросети могут спасти образование в глубинке. URL: https://radiotochki.net/blog/ai-magic/ii-v-selskoy-shkole-bez-interneta-kak-raspberry-pi-i-oflayn-neyroseti-mogut-spasti-obrazovanie-v-glubinke.html (дата обращения: 02.10.2025)

Исаев А.В., Свищев А.В. Актуальные тренды нейросетей в образовании // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 11–1 (98). С. 118–123.

Кириченко Е.Б. Возможности альтернативного образования в условиях сельской школы // Эффективные модели и практики организации дополнительного образования детей, проживающих в сельской местности, в условиях цифровизации и глобального технологического обновления: материалы междунар. науч.-практ. конф.; Ярославль, 14–15 марта 2022 г. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2022. С. 94–99.

Лебедева Т.М., Анпилова Л.М. Польза нейросети для эффективного обучения современного школьника // Форум молодых ученых. 2024. № 8 (96). С. 8–12.

Модели функционирования малокомплектных образовательных организаций: монография / И.И. Тараданова, Л.В. Байбородова, З.Б. Ефлова и др.; под общ. ред. И.И. Тарадановой. Москва: Гос. ун-т просвещения, 2024. 224 с.

Национальный проект «Экономика данных и цифровая трансформация государства» на 2025–2030 годы от 20 декабря 2024 г. URL: https://digital.gov.ru/target/naczionalnyj-proekt-ekonomika-dannyh-i-czifrovaya-transformacziya-gosudarstva (дата обращения: 02.10.2025).

Петряева Е.Ю., Кириченко Е.Б., Дьякова А.Г. Семейные школы в сельских экопоселениях // Педагогика сельской школы. 2025. № 3. С. 21–48.

Прохорова М.П., Шкунова А.А., Булганина С.В. Искусственный интеллект и нейросети в образовании глазами студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-2. С. 300–304.

О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/#1000 (дата обращения: 02.10.2025).

Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2020 г. № Р-44. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762/ (дата обращения: 02.10.2025).

Романовская В.Б., Романовская Л.Р. Нейросеть и актуальные проблемы университетского образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2024. № 1. С. 125–130.

References

Bayborodova L.V. *Sovremennye jekonomicheskie i social'nye uslovija obrazovanija sel'skih shkol'nikov* [Modern economic and social conditions of rural schoolchildren's education]. *Pedagogika sel'skoj shkoly* [Pedagogy of rural schools], 2019, no. 1, pp. 9–23. (In Russ.)

Galaguzova M.A., Perekalsky I.N. *Transformacija obrazovanija s vnedreniem iskusstvennogo intellekta:*

postanovka problemy [Transformation of education with the introduction of artificial intelligence: problem statement]. *Cennosti i smysly* [Values and Meanings], 2024, no. 1 (89), pp. 84–94. (In Russ.)

II v sel'skoj shkole bez interneta: Kak Raspberry Pi i oflajn-nejroseti mogut spasti obrazovanie v glubinke [AI in rural schools without the Internet: How Raspberry Pi and offline neural networks can save education in the countryside]. URL: https://radiotochki.net/blog/ai-magic/ii-v-selskoy-shkole-bez-interneta-kak-raspberry-pi-i-oflayn-neyroseti-mogut-spasti-obrazovanie-v-glubinke.html (access date: 02.10.2025). (In Russ.)

Isaev A.V., Svishchev A.V. *Aktual'nye trendy nejrosetej v obrazovanii* [Actual trends of neural networks in education]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences], 2024, no. 11-1 (98), pp. 118–123. (In Russ.)

Kirichenko E.B. *Vozmozhnosti al'ternativnogo obrazovanija v uslovijah sel'skoj shkoly* [The possibilities of alternative education in rural schools]. *Effektivnie modeli i praktiki organizatsii dopolnitelnogo obrazovaniya detei, prozhivayushchikh v selskoi mestnosti, v usloviyakh tsifrovizatsii i globalnogo tekhnologicheskogo obnovleniya: materiali mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; Yaroslavl, 14–15 marta 2022 g.* [Effective models and practices of organizing additional education for children living in rural areas in the context of digitalization and global technological renewal: Proceedings of the international scientific and practical conference, Yaroslavl, March 14–15, 2022]. Yaroslavl, K.D. Ushinsky YaGPU Publ., 2022, pp. 94–99. (In Russ.)

Lebedeva T.M., Anpilova L.M. *Pol'za nejroseti dlja jeffektivnogo obuchenija sovremennogo shkol'nika* [The use of neural networks for effective teaching of modern schoolchildren]. *Forum molodyh uchenyh* [Forum of Young Scientists], 2024, no. 8 (96), pp. 8–12. (In Russ.)

Modeli funkcionirovanija malokomplektnyh obrazovatel'nyh organizacij: monografija [Models of functioning of small-scale educational organizations: a monograph], Taradanova I.I., Bayborodova L.V., Eflova Z.B. et al., under the gen. ed. of I.I. Taradanova. Moscow, State University of Enlightenment Publ., 2024, 224 p. (In Russ.)

Natsionalnii proekt «Ekonomika dannikh i tsifrovaya transformatsiya gosudarstva» na 2025–2030 g. ot 20 dekabrya 2024 g. [National project "Data Economy and Digital Transformation of the State" for 2025–2030, dated December 20, 2024]. URL: https://digital.gov.ru/target/naczionalnyj-proekt-ekonomika-dannyh-i-czifrovaya-transformacziya-gosudarstva (access date: 02.10.2025) (In Russ.)

On approval of methodological recommendations for the introduction of modern digital technologies into basic general education programs: Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation, dated May 18, 2020, no. R-44. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762/ (access date: 02.10.2025). (In Russ.)

On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030: Decree of the President of the Russian Federation, dated May 9, 2017, no. 203. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/#1000 (access date: 02.10.2025). (In Russ.)

Petryaeva E.Yu., Kirichenko E.B., Dyakova A.G. *Semejnye shkoly v sel'skih jekoposelenijah* [Family schools in rural eco-settlements]. *Pedagogika sel'skoj shkoly* [Rural school pedagogy], 2025, no. 3, pp. 21–48. (In Russ.)

Prokhorova M.P., Shkunov A.A., Bulganina S.V. *Iskusstvennyj intellekt i nejroseti v obrazovanii glazami studentov* [Artificial intelligence and neural networks in education through the eyes of students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of modern pedagogical education], 2024, no. 85-2, pp. 300–304. (In Russ.)

Romanovskaya V.B., Romanovskaya L.R. *Nejroset' i aktual'nye problemy universitetskogo obrazovanija* [Neural network and actual problems of university education]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Bulletin of the Nizhny Novgorod Lobachevsky University], 2024, no. 1, pp. 125–130. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 31.10.2025; одобрена после рецензирования 10.11.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 31.10.2025; approved after reviewing 10.11.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 13–21. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 13–21. ISSN 2073-1426
5.8.1 Общая педагогика история педагогики и образования
Научная статья
УДК 37:004
EDN ANHUJJ
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-13-21

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА В ГАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Данилова Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, yar-da.l@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1272-401X

Аннотация. Информатизация образования Ганы, наблюдающаяся в XXI в., осуществляется в условиях решения, казалось бы, несовместимых проблем цифровизации образования и ликвидации неграмотности населения. Результаты информатизации общества отражаются в степени распространения Интернета в стране, целевой аудитории пользователей и их демографических характеристиках. Исследование нацелено на выявление уровня внедрения Интернета в образовательную систему Ганы и анализ её пользователей среди учащихся. Исследование проведено на основе культурологического подхода и методов контент-анализа, интервьюирования, сравнительно-педагогического анализа, а также сравнительно-статистического метода, благодаря которому были сопоставлены данные отдельных мониторингов по интернетизации Африки, и в частности Ганы. Исследование характеризует цифровой опыт и компетенции учащихся данного государства, знания о котором востребованы при их обучении на территории Ганы в рамках программ культурно-просветительской деятельности России и в российских вузах.

Ключевые слова: образование в Западной Африке, образование в Гане, сравнительная педагогика, африканистика, информатизация образования, цифровизация образования, цифровые компетенции.

Для цитирования: Данилова Л.Н. Социальный портрет пользователей Интернета в ганском образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 13–21. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-13-21

Research Article

SOCIAL PORTRAIT OF INTERNET USERS IN GHANAIAN EDUCATION

Larisa N. Danilova, Dr. Sc. (Pedag.), Assossiate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia, Yaroslavl, yar-da.l@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1272-401X

Abstract. Education informatization in Ghana observed in the 21st century is carried out in solving the seemingly incompatible problems of digitalization of education and elimination of illiteracy among the population. The results of society informatization are reflected in the extent of the Internet wideness in the country, in the target users and their demographic characteristics. The study aims to identify the level of Internet adoption in the Ghanaian educational system and to analyze its users among students. The study was based on cultural approach and such methods as content analysis, interviewing, comparative pedagogical analysis, as well as a comparative statistical method, due which were compared the data of several monitorings on internetization topic which studied Africa and in particular Ghana,. The study characterizes digital experience and digital competencies of the Ghanaian student. This knowledge can be in demand while their teaching in Ghana in the framework of Russia's cultural and educational programs and in Russian universities.

Keywords: education in West Africa, education in Ghana, comparative education, African studies, informatization of education, digitalization of education, digital competencies.

For citation: Danilova L.N. Social portrait of internet users in ghanaian education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 13–21. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-13-21

© Данилова Л.Н., 2025

По оценкам DataReporta, в январе 2024 г. в мире насчитывалось 5,35 млрд интернет-пользователей, что составляло более 66 % всего населения[1]. С 2023 г. эти показатели выросли на 1,8 %. Сравнение ежегодного прироста числа пользователей показывает, что распространение Интернета в мире растет в геометрической прогрессии. Самая лучшая интеграция Интернета наблюдается в Европе и США (в скандинавских странах, к примеру, свыше 97 %)[2]; самый низкий уровень отмечен в развивающихся странах, в том числе африканских. Однако если в Восточной Африке интеграция составляет только 27 %, то в ряде других регионов показатели значительно выше, и повсеместно наблюдается рост использования Интернета.

В 2015 г. ООН разработала и утвердила комплекс целей устойчивого развития. Документ представляет собой 17 глобальных целей, с учётом которых государства выстраивают свои национальные стратегии. Эти цели (экономические, социальные и экологические) включают в себя: повсеместную ликвидацию нищеты и голода, обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования, обеспечение гендерного равенства, содействие неуклонному экономическому росту, создание прочной инфраструктуры, меры по борьбе с изменением климата, обеспечение доступа к правосудию для всех и т. д.[3] Очевидно, что прямо или косвенно Интернет выступает средством достижения каждой их них.

Республика Гана совместно с ООН также работает над реализацией целей устойчивого развития, направленных на преодоление национальных проблем социально-экономического блока. При этом Гана относится к государствам Западной Африки, где Интернет широко используется в самых разных сферах: в торговле, маркетинге и банковском секторе, в управлении, в сфере развлечений и СМИ. Очень востребованным является освоение его возможностей в медицине и образовании.

Достижения в цифровом преобразовании экономики и социальной жизни стали особенно заметны во время пандемии, выявившей роль Интернета и активизировавшей интеграцию новых технологий в Гане. Относительная успешность реагирования образовательной системы на данный вызов была обусловлена многолетней деятельностью правительства в направлении информатизации. Правовую основу этой работы ещё в 2003 г. заложила «Политика Ганы в области ИКТ для ускоренного развития», одной из стратегий которой было объявлено «распространение доступа к Интернету для всех образовательных учреждений, включая школы, университеты и колледжи» [The Ghana ICT: 39]. В 2015 г. Министерством образования была разработана концепция «Политики в области ИКТ в образовании», и, хотя Интернет упоминается в тексте только несколько раз, там уточняется, что он является информационным инструментом наравне с другими «новыми» (компьютерами, спутниковыми и беспроводными технологиями) и традиционными (в виде радио, телевидения и телефона) [Ministry of Education: 7].

Концепция послужила основой для планирования Национальной стратегии развития образования на 2018–2030 гг., Стратегии цифрового обучения на 2018–2023 гг. и ряда других документов, нацеленных на интеграцию новых технологий в образование на уровне работы в классе. Это требовало создания инфраструктуры, обновления задач, содержания, форм, методов обучения, профессионального развития учителей, пересмотра принципов педагогического процесса. Так, Интернет, ИКТ, цифровые технологии постепенно входили в образовательную систему, и, когда она столкнулась с локдауном в 2020 г., в отличие от систем многих развивающихся стран, уже имела определённый задел в данной области. Почти год ганские образовательные учреждения функционировали в удалённом режиме с помощью Интернета, телевидения и радиоконтента. Данный опыт позволил собрать информацию о сложностях массового дистанционного образования: финансовых, компетентностных, технических и пр., а также однозначно подтвердил значение Интернета в организации образования в современном мире и роль государства в обеспечении им ганских учащихся. Поэтому с 2020 г. задача информатизации образования заметно актуализировалась, и правительство сегодня понимает её как сквозное направление развития всей образовательной системы.

Для понимания продвижения Ганы в решении данной задачи важно знать, насколько распространено использование Интернета в стране и кто является его основными пользователями. Исследования показывают, что республика довольно контрастна в данном отношении, характеризуясь значимыми достижениями и серьёзными препятствиями к интернет-доступу одновременно, что отражается на функционировании и качестве образования.

Базой исследования послужили результаты опросов различных международных и ганских организаций, затрагивающих отдельные аспекты использования Интернета в стране с 2018 г., с особым акцентом на текущее состояние интернетизации и образовательную сферу: данные международного сравнения по доступности мобильного Интернета ассоциации GSM, рейтинги сервисов VPN Surfshark, Paradigm Initiative и DataReportal, сведения Всемирного банка, данные Статистической службы Ганы, а также данные ганских эмпирических исследований в школах и вузах.

По данным Всемирного банка ещё за 2016 г., среди африканских стран, имевших более 8 технологи-

ческих хабов, Гана занимала 6-е место[4]. Её интернет-провайдеры развивают свои технологии, расширяя доступ к Интернету, быстрыми темпами переходя от GPRS к 4G. Это увеличивает скорость передачи данных, энергоэффективность и пропускную способность для носителей, обеспечивая граждан хорошим подключением, что в свою очередь позволяет глубже интегрировать цифровые технологии в повседневную жизнь, в том числе и в образование.

В сравнении с другими африканскими странами статистика Ганы в интеграции Интернета демонстрирует серьёзные достижения. Согласно рейтингу Surfshark, значительно лучший уровень распространения Интернета, чем в Гане, наблюдается только в Марокко, Тунисе, ЮАР и Кении. Ещё примерно 6 стран отличаются сопоставимым с ней результатом интеграции[5]. Вместе эти государства представляют группу африканских лидеров. Уровень проникновения Интернета в Гане динамично увеличивается. По данным DataReportal, сейчас он составляет свыше 69,7 %[6].

Так, из отчёта GSMA известно, что в 2022 г. смартфонами в городах владело 62 % жителей [Shanahan, Bahia: 21]. Наиболее положительным прогресс в области Интернета выглядит в подсчётах экономистов Всемирного банка: пользователями являются 69 % населения; Интернетом через смартфоны и компьютеры пользовалось 80 % городских жителей[7]. Национальные данные близки к сведениям GSMA – 68 % горожан[8]. Несмотря на весомые статистические различия, важно, что ганские показатели проникновения Интернета в любом случае значительно выше, чем в большинстве стран Южной, Центральной и Восточной Африки. Различия в численности пользователей выявлены также в соответствии с размерами городов: в столице она более 90 %, в крупных университетских городах– от 80 %, в небольших городах сопоставима с сельской местностью[9].

Что касается сельского населения с доступом к Интернету, то данные разнятся – от 20 % до выше 56 %. Показатели выглядят скромно, если не учитывать, что средняя численность интернет-пользователей по всей Африке за 2021 г. была всего 38 %[10], поэтому достижения у Ганы есть и здесь. Примечательно, что слышали о глобальной сети 93 % горожан и 83 % сельских жителей Ганы (в Эфиопии, к примеру, это только 46 % на селе) [Shanahan, Bahia: 21]. Численность пользователей больше всего растёт именно за счёт жителей районов.

В целом установлена прямая зависимость численности пользователей от географии проживания: самые высокие показатели на юге (где как раз и сосредоточены основные крупные города), самые низкие – в северных горных регионах. Неравенство в использовании Интернета в городе и на селе обусловлено разницей в соответствующей инфраструктуре, цифровых навыках, навыках грамотности чтения и в большой степени – в уровне доходов граждан. В 2022 г. в Интернет большинство населения выходило со смартфонов (68 %) и только около 7 % – с компьютеров или планшетов[11]. Мобильная связь является более востребованной, чем широкополосная сеть, особенно в районах, что также обусловлено факторами цены и географии.

Все исследования показывают, что цифровые технологии (прежде всего – телефоны) и Интернет прочно интегрируются в экономику и повседневную жизнь ганцев: они делают покупки через сеть, оплачивают налоги, совершают денежные переводы, общаются, развлекаются. Однако в стране ещё много проблем с доступностью. Отчёт некоммерческой организации Paradigm Initiative, специализирующейся на расширении цифровых возможностей для африканской молодёжи, показал, что из общего населения 34 млн чел. более 10 млн ганцев в прошлом году не пользовалось Интернетом, т. е. более 30 %[12].

Основной целевой интернет-аудиторией является молодёжь. Опрос более 1600 ганцев в 2022 г. показал, что основные пользователи – население 15–40 лет (по разным данным – 70–80 %[13]). Для детского возраста показатели не превышают 50 %[14], что довольно много для Африки. Наименьшее число пользователей, однако, насчитывается среди людей старше 40 лет. К сожалению, опросы не представляют детальной возрастной дифференциации, и остаётся неясным, как различается отношение к Интернету в отдельных старших возрастных группах, поскольку очевидно, что оно будет очень разниться для поколения X и бэбибумеров. Мировые исследования показывают, что поколения X, Y и Z являются активными пользователями и X мало уступают двум другим. Существует немного ганских работ, где затрагиваются вопросы национального соотношения информатизации и теории поколений, но и они показывают, что представители возрастной группы 40–55 являются стабильными потребителями онлайн-услуг, социальных сетей и прочего, хоть и менее активными в сравнении с молодёжью.

Примечательным является уровень гендерного равенства в структуре интернет-пользователей. Заметим, что данные по этому вопросу также разнятся. Ещё в 2020 г. международная организация World Wide Web, занимающаяся развитием глобальной сети, подсчитала, что в Интернет Ганы выходило только на 6 % меньше женщин, чем мужчин[15]. Данные другого крупного опроса, уже за 2023 г., свидетельствуют о различии в 26 %[16]. Учитывая, что есть страны, где эта разница доходит до 40 %, в Гане она является некритичной. Более того, гендерные отличия во владении собственным мобильным телефоном составляют только 7 %, следовательно, сама возможность вы-

йти в онлайн у многих женщин есть, однако в силу разных причин кто-то ею не пользуется. Установлено, что знания женщин о возможностях Интернета ограничены, что многие из них либо не слышали о глобальной сети (сельские районы, старший возраст), либо видят в нём только средство досуга и общения. Всё это ограничивает их способность пользоваться возможностями, которые цифровые технологии предоставляют для трудоустройства, участия в гражданском обществе, образования, предпринимательства и многого другого.

Фактором, тормозящим распространение Интернета в Гане (особенно в сельской местности и среди старших поколений), продолжает оставаться стоимость цифровых устройств, включая телефоны, и стоимость соединений. Согласно международному рейтингу Surfshark, в 2022 г. Гана была на 109-м месте по доступности Интернета. Методика строилась на изучении стоимости минимальных тарифов для широкополосного и мобильного Интернета по отношению к средней зарплате в отдельных странах. Установлено, что для покупки 1 Gb мобильного Интернета ганец должен работать почти 9 мин., для оплаты широкополосной связи – более 18 ч. Самая низкая стоимость соединений была в Израиле: 5 сек. и 19 мин. работы соответственно, и, конечно, она немыслима для африканских стран, однако даже по континентальным меркам показатели Ганы выше среднего (к примеру, в соседнем Котд`Ивуаре месячный доступ к фиксированному широкополосному интернету обойдётся в 65 ч. работы[17]. При этом на континенте по доступности сети Гана входила в двадцатку, что открывало возможности для использования Интернета и цифровых технологий в образовании.

Сама образовательная система выступает инструментом внедрения Интернета. Интересно, что в группе граждан с высшим образованием им пользуется абсолютное большинство[18], однако только 26 % всех ганских пользователей, по данным 2021 г., не имели даже начального образования[19], следовательно, уровень образования является важным фактором интеграции Интернета. Он объясняется лучшими перспективами трудоустройства, которые даёт в Африке среднее и профессиональное образование, возможностью решения профессиональных задач с помощью глобальной сети, использованием информации в ходе обучения, одновременным формированием цифровых компетенций и мотивацией для внедрения технологий в свою жизнь.

Интернет, несомненно, содействует продуктивной организации образования и развитию учащихся, создавая возможность искать информацию, выполнять задания в другой форме, совершенствовать навыки чтения, формировать цифровые навыки, проявлять творчество. Для африканских стран особенно важно, что сеть представляет собой действенное средство выравнивания образовательных шансов учащихся и борьбы с хроническими проблемами типа обеспечения всеобщего начального образования. Поэтому с начала 2003 гг. ведётся медленная информатизация школ и вузов.

При всех дефицитах можно утверждать, что Интернет уже неплохо распространён среди населения. Цифровые граждане в среднем проводят в сети более 3 часов в день. Самыми популярными порталами в сети являются спортивные ставки, новостные ленты, социальные сети. На январь 2023 г. в социальных сетях было зарегистрировано около 6,6 млн ганцев, что составляло свыше 19 % процентов населения. Самым популярным мессенджером является Whatsapp (83 % пользователей), значительно превосходя Facebook, Snapchat, Instagram, Telegram, Twitter и Tiktok[20]. Второй после Whatsapp привлекательной платформой признаётся YouTube (более популярна среди мужчин).

Примечательно, что, как и в остальном мире, главной причиной выхода в Интернет для ганцев является поиск информации, а это всё же соотносится с самообразованием. Однако информация отличается, и в образовании нередки ситуации, когда студенты, имеющие смартфоны или планшеты, не обладают даже базовыми цифровыми компетенциями, востребованными в учёбе. Общение с ганцами показывает, что в университетах есть студенты, которые не умеют создавать документы в Microsoft Word или PowerPoint, пользоваться электронной почтой, поскольку большинство из них воспринимают смартфоны и ноутбуки только как устройства для доступа к развлечениям и соцсетям. Это же подтверждают и внутренние исследования: часть студентов бакалавриата, приезжающая из сельских районов без доступа в Интернету, испытывают трудности в учёбе из-за неумения взаимодействовать с ИКТ [Ofori et al.: 3].

Ситуация объясняется тем, что сегодня Африка находится в ситуации смешения типов общества, когда проблемы и уклад традиционного общества сочетаются с экономикой индустриального и глобальными вызовами постиндустриального общества. В итоге образование Ганы испытывает весьма специфичные трудности при информатизации образования. Большую озабоченность, например, вызывает ограниченный цифровой опыт учащихся.

В 2018 г. проводились международные сравнительные исследования цифрового опыта студентов, выясняющие, насколько технологии используются в образовании конкретных стран, как студенты умеют ими пользоваться, каковы их предпочтения и мнения на этот счёт; это давало представление о готовности молодого кадрового поколения к деятельности

в цифровом мире XXI в. Группа JISC запустила один и тот же опросник в Великобритании[21], Австралии и Новой Зеландии[22], общее число респондентов подходило к 100 тыс. Африканские авторы предложили эту же анкету студентам из Ганы, что позволило им сопоставить ответы ганцев с зарубежными данными [Armah, Westhuizen: 23].

Выяснилось, что почти из 2 тысяч опрошенных студентов старших курсов вузов в 2018 г. имели принтер только 7 % (в сравнении, например, с 51 % британской выборки), но ноутбуком владели уже 61 % респондентов (93 % в Великобритании), а 23 % имели планшеты (35 %). Что касается смартфонов, то их доля была самой высокой из всех гаджетов – 74 % [Armah, Westhuizen: 23]. Последнее обстоятельство подтверждает вывод о том, что образовательный уровень коррелирует в Гане с использованием Интернета. В сравнении с иностранцами, конечно, ганцы уступали по личному владению цифровой техникой, что обусловлено экономическим фактором; однако данные показывают, что уже в 2018 г. компьютерная техника и телефоны с выходом в Интернет были у большинства учащихся профессионального и дополнительного профессионального образования. Логично, что в настоящее время это число, а значит, и доступность цифровой техники ещё выше.

Оценивая доступ к такой технике в самих университетах, 47 % ганских студентов отмечали возможность использовать настольные компьютеры, 13 % – ноутбуки (против 40 % и 11 % в Великобритании), что нельзя считать значимым различим в технической оснащённости образовательного процесса вузов двух стран. Разница, однако, наблюдалась в предоставлении планшетов (13 % ответов в Гане и только 4 % в Британии) [Armah, Westhuizen: 23]. Вероятно, она объясняется большей долей гаджетов в личном пользовании британских студентов, с одной стороны, и большей оптимальностью планшетов для образовательных учреждений в сравнении с ноутбуком, с другой стороны. Оценивая качество предоставления цифровых услуг в вузах (включая опыт использования техники, программное обеспечение, образовательную среду), в Гане хорошим и отличным его назвало 54 % отвечавших (в Британии 66 %, что также не составляет значимого различия).

Свежие исследования показывают, что обеспеченность цифровыми устройствами возрастает. Опрос 2023 г. установил, что смартфонами владеет уже 96 % студентов, ноутбуками – более 85 %. Даже принтеры имеет уже 50 % студентов [Senyo Loglo: 230].

Однако более важным является вывод, что, несмотря на растущий доступ к Интернету, он по-прежнему мало используется в учебном процессе. В частности, согласно новой статистике о доступности телефонов, именно мобильная технология обучения могла бы стать инновационной и целесообразной в ганских университетах. Однако на основе ответов студентов ранжированный список задач, для которых они чаще всего использовали телефон, выглядит так: отправка сообщений другим студентам, поиск информации для выполнения домашних заданий, проектов, исследований и пр., посещение образовательной платформы университета. Другие причины выхода в Интернет не имели отношения к образованию («соцсети» – более популярный ответ, чем «поиск информации для подготовки к занятиям») [Senyo Loglo: 231]. В 2021 г., уже с опытом дистанционного образования после COVID-19, опрос преподавателей ведущего университета страны показал, что они неохотно используют соцсети и онлайн-инструменты для совместной работы, хотя умеют ими пользоваться; при этом часть педагогов включают в свою работу презентации [Labarrete: 59]. Несмотря на то, что политика интеграции ИКТ в Гане была запущена в 2003 г., признаётся, что она не была успешна и процессы информатизации в сфере высшего образования «все ещё находятся в зачаточном состоянии» [Adarkwah, Huang: 1484]. Эти пробелы представляют собой проблему устаревших форматов обучения и в то же время – возможность для расширения использования цифровых форматов.

В мировых рейтингах высшего образования африканские страны занимают нижние позиции (например, по версии QS, место Университета Ганы – около 1200). Одной из причин является низкий приоритет приобретения и эффективность использования передовых технологий. Вузы Ганы обеспечены ИКТ слабее, чем в странах Запада, где техникой с выходом в Интернет владеет практически каждый студент. Это подтверждают и другие исследования: в вузах не везде есть электронные библиотеки, электроснабжение ненадёжное, пропускная способность Интернета слабая, специалистов в области ИТ не хватает, компетентность самих педагогов требует развития, цифровому обучению также уделяется мало внимания, доступ к компьютерной технике есть не у всех студентов, наблюдается сопротивление педагогов переходу от традиционных методов обучения к современным. Фактически все дефициты можно классифицировать как проблемы, связанные с недостаточностью инфраструктуры, человеческих ресурсов или информированности.

Ещё более острые и разнообразные проблемы наблюдаются на уровне общего образования. Стратегия цифровизации школы наталкивается на препятствия, не свойственные высшему образованию. Одна из них, к примеру, – отсутствие электричества. По сведениям 2020 г., к электроснабжению были подключены только 44 % начальных, 64 % основных и 76 % старших школ по стране [Bridging: 3]. Одновременно Ин-

тернет был проведён только в 8 % начальных школ и почти в 40 % старших [Tsapali, Louis, Kalifa: 59]. Разумеется, доля учреждений, подключаемых к сети и электричеству, постепенно растёт, но полное покрытие по стране возможно ещё нескоро (несмотря на планы правительства достичь этого до 2030 г.).

К таким проблемам инфраструктуры, типичным для большинства стран Африки, относится и феномен школ без стен. По стране есть около 5 тысяч сельских школ, размещённых под тенью деревьев, под навесами или в не предназначенных для учёбы строениях [Bridging: 4]. Логично, что они также обычно не имеют света и связи. Материальные проблемы усугубляются сложностью обслуживания техники. К концу 2022/23 учебного года только 15 % начальных школ и 13 % основных имели функционирующие средства ИКТ [Bridging: 3]. Всё это, конечно, не касается частных ученых заведений. Они подключены к Интернету, снабжены цифровой техникой, которая применяется в обучении, создаются цифровые библиотеки. Такое расхождение между частными и сельскими школами, однако, ещё больше увеличивает социальное неравенство.

Ограничением в использовании Интернета в учебном процессе является официальный запрет школьникам пользоваться своими телефонами и другими гаджетами в школе (под угрозой наказания, вплоть до исключения). Это значит, что даже в городских школах, где многие ученики имеют технику, использование мобильной технологии обучения недоступно. Что касается педагогов, то они также мало используют возможности личных гаджетов для организации занятий. Исследование 2021 г. в одном регионе Ганы показало, что смартфонами владело большинство учителей, но на педагогический процесс это почти не влияло. По мнению авторов опроса, это связано со слабой информированностью учителей о возможностях телефона [Abaidoo, Atidaa Akurigo: 143].

Чтобы обеспечивать школы ИКТ, государство запустило 2 больших проекта. Один из них – программа «Умные школы», направленная на модернизацию содержания образования, средств и методов обучения в соответствии с цифровыми вызовами. Главной мерой программы является раздача учащимся старших классов более миллиона планшетов с загруженным программным обеспечением, не требующих выхода в Интернет (чтобы обойти проблему неэлектрифицированности). Другая мера подразумевает создание по стране 100 кластерных старших школ с инновационным образовательным пространством. В рамках второго крупного – проект по обеспечению персональными ноутбуками учителей, который государство реализует с 2021 г., оплачивая 70 % стоимости.

В высшем образовании с 2020 г. запущен проект предоставления бесплатного Wi-Fi в университетах. Это дало правительству возможность, с одной стороны, выявить трудности в предоставлении данной услуги перед её внедрением в сотнях государственных старших средних школах и педагогических колледжах, с другой – позволило обеспечить вузы системами электронного обучения на случай новых пандемий.

Государство, некоммерческие организации и международные структуры прилагают усилия по снятию имеющихся барьеров и расширению доступности Интернета за счет субсидий, установки специальных цен на сопутствующие товары и спонсорской помощи. Правительство предоставило лицензию 5G инфраструктурной компании следующего поколения (NGIC) на предоставление доступных услуг мобильной широкополосной связи 5G по всей стране. Инициатива направлена на то, чтобы продвинуть Гану к полностью оцифрованному обществу к 2030 г. Правительство ведёт комплексную модернизацию образования, делая акцент на внедрение современных цифровых устройств и Интернета в образовательные процессы.

Изложенное позволяет сделать выводы об интернет-потребителях в Гане и составить два типа социальных портрета пользователя. Первый – исходя из территориального местонахождения индивидуума в Гане, второй – на основе текущего статуса учащегося.

Почти 70 % ганцев являются пользователями Всемирной сети. На присоединение и частоту выхода в Интернет влияют такие факторы, как район проживания и тип поселения, возраст и пол потребителя, его образование и материальное положение. Число пользователей значительно выше на юге страны, где размещено больше городов, в том числе университетских. Наиболее активным среди них является население в возрасте 18–40 лет – период жизни, на который приходится получение профессионального образования, профессиональная социализация, финансовая самостоятельность, создание семьи, социальная активность. Несколько большую активность в сети проявляют мужчины в силу большей степени финансовой независимости, самостоятельности решений, образованности и специфики гендерных интересов. Доступ к Интернету в большей степени важен для людей с образованием, поскольку элементарная неграмотность является препятствием к его использованию. Подавляющее число ганцев с высшим образованием является пользователями сети, обладая сформированной мотивацией на поиск информации и общение, а также финансовыми возможностями на оплату расходов. Стоимость Интернета в Гане довольно высока, поэтому именно достаток пользователя определяет число цифровых устройств, которое он может себе позволить, и тип связи. В итоге склады-

вается следующий портрет: типичный пользователь в Гане – это проживающий в одном из крупных городов юга Ганы молодой мужчина с общим образованием, проводящий в Интернете с помощью телефона до 3 часов в день, в основном – для того, чтобы звонить, писать сообщения в Whatsapp, узнавать новости.

Из ганцев, охваченных образовательной системой, типичный интернет-пользователь – это студент вуза: молодой человек в возрасте 19–23 лет из семьи среднего достатка, обучающийся в одном из государственных университетов на юге государства. Он владеет смартфоном и ноутбуком (или лэптопом), первый из которых использует для поиска информации во время семинарских занятий, второй – для поиска в рамках подготовки домашних заданий, научных проектов, курсовых работ и пр. Чаще, однако, студент использует Интернет для развлечения (музыка, игры, видео на YouTube), а также является активным пользователем соцсетей типа Facebook, Instagram и LinkedIn. В образовательном процессе он почти не взаимодействует с преподавателями посредством Интернета, хотя заинтересован в цифровых моделях обучения. У него хорошо развиты базовые цифровые навыки (умение пользоваться электронной почтой, социальными сетями, мессенджерами, текстовым редактором, сохранять и копировать информацию и пр.), однако отсутствуют средние (работа со специализированными программами типа Excel, владение языками программирования) и тем более продвинутые навыки.

Информацию об умениях и интересах среднестатистического студента-пользователя следует учитывать при интеграции ганских студентов в российские вузы в рамках академической мобильности. Учебное взаимодействие с помощью популярных и знакомых им соцсетей, использование заданий базового уровня цифровых навыков будет доступными и понятными педагогическими средствами. Выводы о недостаточном распространении цифровой техники и подключения к Интернету в ганских вузах и школах следует принимать во внимание при планировании работы с обучающимися на территории самой Ганы. Такая работа ведётся в направлении распространения в стране русского языка и российской культуры в соответствии с Концепцией гуманитарной политики РФ за рубежом.

Примечания

[1] DataReportal. Internet use in 2024. URL: https://datareportal.com/reports/digital-2024-deep-dive-the-state-of-internet-adoption (access date: 17.06.2024).

[2] Там же.

[3] Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017. United Nations. URL: https://ggim.un.org/documents/a_res_71_313.pdf (access date: 20.07.2024).

[4] Kelly T., Firestone R. How tech hubs are helping to drive economic growth in Africa. World Bank Press, 2016. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/626981468195850883/pdf/102957-WP-Box394845B-PUBLIC-WDR16-BP-How-Tech-Hubs-are-helping-to-Drive-Economic-Growth-in-Africa-Kelly-Firestone.pdf (access date: 27.06. 2024).

[5] Digital Quality of Life Index 2022. URL: https://surfshark.com/dql2022/ (access date: 10.07.2024).

[6] DataReportal. Digital 2024: Ghana. URL: https://datareportal.com/reports/digital-2024-ghana (access date: 17.06. 2024).

[7] Dabalenjustice A., Mensah T. Ten Facts About Digital Technology Adoption in Ghana. World Bank Blogs, 2023. URL: https://blogs.worldbank.org/en/africacan/ten-facts-about-digital-technology-adoption-ghana (access date: 11.07.2024).

[8] Kpessa-Whyte M., Dzisah J. Digitalisation of Basic Services in Ghana: State of Policies in Action and Lesson for Progress. INCLUDE, 2022. URL: https://includeplatform.net/wp-content/uploads/2022/10/Digitalisation-of-Basic-Services-in-Ghana-State-of-Policies-in-Action-and-Lesson-for-Progress.pdf (access date: 10.07.2024).

[9] Dabalenjustice A., Mensah T. Ten Facts About Digital Technology Adoption in Ghana. World Bank Blogs, 2023. URL: https://blogs.worldbank.org/en/africacan/ten-facts-about-digital-technology-adoption-ghana (access date: 11.07. 2024).

[10] International Telecommunication Union. Measuring digital development: Facts and Figures, 2023. URL: https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/d-ind-ict_mdd-2023-1-pdf-e.pdf (access date: 01.07. 2024).

[11] Dabalenjustice A., Mensah T. Ten Facts About Digital Technology Adoption in Ghana. World Bank Blogs, 2023. URL: https://blogs.worldbank.org/en/africacan/ten-facts-about-digital-technology-adoption-ghana (access date: 11.07.2024).

[12] LONDA 2023 – Digital Rights and Inclusion in Africa Report. URL: https://paradigmhq.org/wp-content/uploads/2024/06/Ghana-Country-Report.pdf (access date: 21.06.2024).

[13] Kpessa-Whyte M., Dzisah J. Digitalisation of Basic Services in Ghana: State of Policies in Action and Lesson for Progress. INCLUDE, 2022. URL: https://includeplatform.net/wp-content/uploads/2022/10/Digitalisation-of-Basic-Services-in-Ghana-State-of-Policies-in-Action-and-Lesson-for-Progress.pdf (access date: 10.07.2024).

[14] Dabalenjustice A., Mensah T. Ten Facts About Digital Technology Adoption in Ghana. World Bank Blogs, 2023. URL: https://blogs.worldbank.org/en/africacan/ten-facts-about-digital-technology-adoption-ghana (access date: 11.07.2024).

[15] World Wide Web Foundation. Women's rights online: Closing the digital gender gap for a more equal world, 2020. URL: https://webfoundation.org/

docs/2020/10/Womens-Rights-Online-Report-1.pdf (access date: 10.07.2024).

[16] GSMA. The Mobile Gender Gap Report, 2023. URL: https://www.gsma.com/r/wp-content/uploads/2023/07/The-Mobile-Gender-Gap-Report-2023.pdf (access date: 29.06. 2024).

[17] Digital Quality of Life Index 2022. URL: https://surfshark.com/dql2022/ (access date: 10.07.2024).

[18] Kpessa-Whyte M., Dzisah J. Digitalisation of Basic Services in Ghana: State of Policies in Action and Lesson for Progress. INCLUDE, 2022. URL: https://includeplatform.net/wp-content/uploads/2022/10/Digitalisation-of-Basic-Services-in-Ghana-State-of-Policies-in-Action-and-Lesson-for-Progress.pdf (access date: 10.07.2024).

[19] Dabalenjustice A., Mensah T. Ten Facts About Digital Technology Adoption in Ghana. World Bank Blogs, 2023. URL: https://blogs.worldbank.org/en/africacan/ten-facts-about-digital-technology-adoption-ghana (access date: 11.07.2024).

[20] DataReportal. Digital 2023: Ghana. URL: https://datareportal.com/reports/digital-2023-ghana (access date: 11.07.2024).

[21] Beetham H., Newman T., Knight S. Digital experience insights survey 2018: findings from students in UK further and higher education. JISC, 2018. URL: https://repository.jisc.ac.uk/6967/1/Digital_experience_insights_survey_2018.pdf (access date: 9.07.2024).

[22] Beetham H., Newman T., Knight S. Digital experience insights survey 2018: findings from Australian and New Zealand university students. JISC, 2018. URL: https://repository.jisc.ac.uk/7202/1/digital-experience-insights-survey-anz-2018.pdf (access date: 9.07.2024).

Список литературы

Abaidoo N., Atidaa Akurigo M. The Use of the Mobile Phone Technology as an Instructional Tool for Lesson Delivery at Abura Asebu Kwamankese District. Journal of Education and Practice, 2021, vol. 12 (9), pp. 138–148. https://doi.org/10.7176/JEP/12-9-15

Adarkwah M.A., Huang R. Technology addiction, abduction and adoption in higher education: Bird's eye view of the ICT4AD policy in Ghana 20 years on. British Journal of Educational Technology, 2023, vol. 54, pp. 1484–1504. https://doi.org/10.1111/bjet.13352

Armah J. Westhuizen D.V.D. Digital experiences of higher education students in Ghana: how does it compare. Mpumalanga, 2019, pp. 21–25.

Bridging The ICT Facilities Gap In Ghana's Public Basic Education System: A Fundamental Step Towards Digital Literacy. Africa Education Watch, 2024, vol. 30, pp. 1–5.

Labarrete R.A.A. A Proposed Module for the Course Modalities and Assessment of Learning in Post-Baccalaureate Diploma in Alternative Learning System (PB-DALS). European Journal of Education and Pedagogy, 2021, vol. 2 (3), pp. 56–62. https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.3.42

Ministry of Education. ICT in education policy. Accra, The Government, 2015, 49 p.

Ofori Atakorah P., Honlah E., Atta Poku J.P., Frimpong E., Achem G. Challenges to online studies during COVID-19: The perspective of Seventh-day Adventist College of Education students in Ghana. Cogent Education, 2023, vol. 10, no. 1. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2162680

Senyo Loglo F. Media Usage Patterns of African Higher Education Students: A Ghanaian Perspective. Ubiquity Proceedings, 2023, vol. 3 (1), pp. 326–333. https://doi.org/10.5334/uproc.104

Shanahan M., Bahia K. The State of Mobile Internet Connectivity. London, GSMA Press Publ., 2023, 81 p.

The Ghana ICT for Accelerated – Development [ICT4AD] Policy. Accra, The Government Press Publ., 2003, 95 p.

Tsapali M., Louis M., Kalifa D. Country-Level Research Review. EdTech in Ghana, 2021, no. 3, pp. 1–92.

References

Abaidoo N., Atidaa Akurigo M. The Use of the Mobile Phone Technology as an Instructional Tool for Lesson Delivery at Abura Asebu Kwamankese District. Journal of Education and Practice, 2021, vol. 12 (9), pp. 138–148. https://doi.org/10.7176/JEP/12-9-15

Adarkwah M.A., Huang R. Technology addiction, abduction and adoption in higher education: Bird's eye view of the ICT4AD policy in Ghana 20 years on. British Journal of Educational Technology, 2023, vol. 54, pp. 1484–1504. https://doi.org/10.1111/bjet.13352

Armah J. Westhuizen D.V.D. Digital experiences of higher education students in Ghana: how does it compare. Mpumalanga, 2019, pp. 21–25.

Bridging The ICT Facilities Gap In Ghana's Public Basic Education System: A Fundamental Step Towards Digital Literacy. Africa Education Watch, 2024, vol. 30, pp. 1–5.

Labarrete R.A.A. A Proposed Module for the Course Modalities and Assessment of Learning in Post-Baccalaureate Diploma in Alternative Learning System (PB-DALS). European Journal of Education and Pedagogy, 2021, vol. 2 (3), pp. 56–62. https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.3.42

Ministry of Education. ICT in education policy. Accra, The Government, 2015, 49 p.

Ofori Atakorah P., Honlah E., Atta Poku J.P., Frimpong E., Achem G. Challenges to online studies during COVID-19: The perspective of Seventh-day Adventist College of Education students in Ghana. Cogent Education, 2023, vol. 10, no. 1. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2162680

Senyo Loglo F. Media Usage Patterns of African Higher Education Students: A Ghanaian Perspective. Ubiquity Proceedings, 2023, vol. 3 (1), pp. 326–333. https://doi.org/10.5334/uproc.104

Shanahan M., Bahia K. The State of Mobile Internet Connectivity. London, GSMA Press Publ., 2023, 81 p.

The Ghana ICT for Accelerated – Development [ICT4AD] Policy. Accra, The Government Press Publ., 2003, 95 p.

Tsapali M., Louis M., Kalifa D. Country-Level Research Review. EdTech in Ghana, 2021, no. 3, pp. 1–92.

Статья поступила в редакцию 29.05.2025; одобрена после рецензирования 09.08.2025; принята к публикации 09.08.2025.

The article was submitted 29.05.2025; approved after reviewing 09.08.2025; accepted for publication 09.08.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 22–28. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 22–28. ISSN 2073-1426
5.8.1 Общая педагогика история педагогики и образования
Научная статья
УДК 378:004
EDN AQROLY
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-22-28

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Барабанова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского, Липецк, Россия, elena_barabanova@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-2445-742X

Аннотация. Статья посвящена анализу использования информационных ресурсов в образовательном процессе в вузе. Целью работы является описание реализации интерактивных образовательных технологий при обучении иностранным языкам студентов педагогических специальностей. Рассматриваются понятия «электронное обучение», «коммуникативная компетенция», «цифровая образовательная платформа» и «информационные ресурсы». Автор выделяет и обосновывает термин «информационные технологии» для совершенствования умений и навыков студентов в процессе изучения иностранного языка, при котором преподаватель и студенты являются субъектами образования. Применение таких информационных технологий, как блоги, мессенджеры, видео- и аудиоредакторы в процессе обучения повышает мотивацию к изучению иностранного языка, а также совершенствует организаторские и коммуникативные компетенции студентов. Автор приводит примеры и анализирует различные сервисы и ресурсы: компьютерные программы, подкасты, видеоматериалы. Отмечается широкий спектр возможностей применения данных средств для отработки и закрепления материала.

Ключевые слова: информационные ресурсы, интерактивные образовательные технологии, инновации, сервисы, коммуникативная компетенция, электронное образование, дистанционное обучение, методические приемы.

Для цитирования: Барабанова Е.И. Использование информационных образовательных технологий при обучении студентов иностранному языку в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 22–28. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-22-28

Research Article

USAGE OF INFORMATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Elena I. Barabanova, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Semyonov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogic University, Lipetsk, Russia, elena_barabanova@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-2445-742X

Abstract. The subject of the paper is informative resources in education. The topic of the work is related to the usage of interactive technologies in English language classes for students of pedagogical specialties. The aim of the work is to describe the ways of applying interactive technologies in English. The terms “electronic education”, “communicative competence” and “informative resources” are considered in the article. Besides, the author picks out the term “interactive technology” to mean the improving of students’ abilities in the learning process in which the teacher and students are the subjects of education. The author concludes that in the process of applying interactive technologies the students’ motivation to learn English increases and their organizational and communicative abilities are improved. The author analyzes different services and resources, for example, computer programs, websites, e-mail which are widely used in the process of education nowadays.

Keywords: informative resources, interactive educational technologies, innovations, services, communicative competence, electronic education, distance learning, methodological techniques.

For citation: Barabanova E.I. Usage of informative educational technologies in teaching foreign language to students of higher educational establishments. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 22–28. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-22-28

© Барабанова Е.И., 2025

Обучение иностранному языку направлено, прежде всего, на последовательное развитие личности студента, воспитание культуры межличностного общения на межкультурном уровне, на формирование потребности осуществлять свое речевое и неречевое поведение с учетом национально-культурных особенностей страны изучаемого языка. Поэтому возможности информационных технологий как помощника в изучении языка в плане социально-культурного развития личности являются уникальными: сетевые ресурсы помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей и стремлений обучаемых.

Реализация требований, предъявляемых ФГОС, предполагает необходимость использования информационных образовательных технологий в образовательном процессе в вузе, способствующих развитию познавательной и творческой активности обучающихся, а также уменьшению количества времени, расходуемого на репродуктивные методы обучения.

Цифровые образовательные ресурсы и платформы уже давно перестали быть новшеством и для педагогов, и для обучающихся, и для администраций высших учебных заведений. Все это убедительно свидетельствует о необходимости проведения дополнительных научных разработок и изысканий по обозначенной теме.

Как отмечают лингвисты, использование информационных технологий – это наиболее эффективный шаг в вопросе совершенствования качества обучения в вузе. Кроме того, именно применение ИТ позволяет образовательной организации системно и эффективно решать задачи, обозначенные в профильной федеральной программе «Развитие образования». Использование информационных образовательных ресурсов и платформ в данном контексте представляется наиболее подходящим и актуальным [Солдатова].

Вопросу внедрения в российскую практику использования информационных образовательных ресурсов и платформ посвящено множество работ отечественных авторов. Так же широко применение цифровых образовательных ресурсов и платформ освещено в зарубежных источниках, где цифровизация образования началась гораздо раньше, чем в России [Груздева, Тукенова: 369]. Тем не менее остается множество неисследованных или недостаточно исследованных проблем в данной области.

Под цифровой образовательной платформой традиционно понимается совокупность различных электронных инструментов, с помощью которых достигаются ключевые цели образовательного процесса. В числе подобных инструментов выделяют: систему управления обучением, виртуальную учебную среду, систему управления курсами, систему управления учебным контентом [Бабина и др.: 165].

На сегодняшний день в сфере образования постоянно вводятся инновации, которые позволяют любому человеку за минимальное количество времени получить большой объем информации, обучаясь и развиваясь в любой области при помощи дистанционного обучения. Существует множество систем и технологий дистанционного обучения, и поэтому при внедрении в практику работы учреждения или отдельного педагога дистанционных технологий возникает вопрос выбора конкретной системы дистанционного обучения [Цифровые ресурсы: 14].

Появилось так называемое электронное обучение, говоря о котором авторы приводят определение Гарсиа Пеналво, куратора междисциплинарной программы по образованию в обществе знаний университета Саламанки: «Электронное обучение представляет собой использование новых технологий в образовании, адаптированное к потребностям и возможностям обучающихся, базирующееся на синхронной или асинхронной коммуникации» [Jiménez et al.: 210].

Положительной стороной использования новых информационных технологий представляется: повышение интереса обучающегося к изучению иностранных языков, мотивации; развитие творческого мышления, побуждение к самостоятельному обучению, где студент играет главную роль в процессе изучения иностранных языков.

Известно, что основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной компетенции, которая предполагает умение участвовать в коммуникации на языке. Анализируя возможности интернет-коммуникации в процессе обучения, логично разделить их на две основные группы.

Первая – это группа технических возможностей, включающая динамичный режим общения, мгновенную передачу интересующей информации любого объема, осуществление контроля над сообщением, использование и модификацию информации, применение индикаторов эмоционального состояния отправителя.

Вторая – это группа учебных возможностей для изучения языка, которая включает:

– осуществление мотивированного и приближенного к реальному общения;

– дополнительную языковую практику;

– аутентичное общение студентов со сверстниками, преподавателями, специалистами в любой интересующей сфере;

– создание комфортных психологических условий для самовыражения и демонстрации собственных результатов деятельности;

– знакомство с культурой страны изучаемого языка при непосредственном общении с его носителем;

– получение рассылок с различных научно-исследовательских серверов по изучению иностранного языка в соответствии со специальностью студента.

Таким образом, коммуникация может осуществляться синхронно и асинхронно. К средствам синхронной коммуникации относятся средства общения, позволяющие общаться в режиме реального времени (чат, форум, видео- и аудиоконференции), к средствам асинхронной – средства общения, позволяющие обмениваться информацией с задержкой во времени (форумы, электронная и аудиопочта, сайты, блоги, вики).

Среди используемых в учебном процессе наиболее эффективными являются асинхронные средства коммуникации, так как студентам предоставляется возможность подумать, прежде чем дать ответ. Средством асинхронной коммуникации, приобретающим все большую популярность не только среди студентов, но и среди преподавателей являются блоги.

Блог (англ. blog, или web log, «сетевой журнал или дневник событий») – это веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа [Merriam-Webster Dictionary].

Для блогов характерны недлинные записи временной значимости, отсортированные в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху). Отличия блога от традиционного дневника обусловливаются средой: блоги обычно публичны и предполагают сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором (в отзывах к блог-записи или в своих блогах).

Как только текст опубликован в сети, он может быть прочитан через мгновение, и этот момент коммуникации является необратимым, даже если позже сообщение будет отредактировано или удалено. Тем не менее блог представляется эффективным средством обучения английскому языку. При использовании блогов преподавателями обеспечивается возможность создания реальной аудитории для студенческого письма. Это средство позволяет студентам излагать свои мысли более свободно, а преподавателям – внедрять информационные технологии в учебный процесс.

Электронная почта представляет собой асинхронный инструмент, позволяющий обмениваться письмами, а также прикреплять файлы. Студенты могут быстро взаимодействовать не только между собой, но и с преподавателем. В процессе обучения иностранным языкам данный инструмент способствует коммуникации между обучаемыми в определенном контексте, например в ситуации реального диалога.

Видеохостинг Youtube – сайт, содержащий огромное количество материалов, включая документальные фильмы, сериалы, клипы, – позволяет загружать, воспроизводить и использовать видео с целью не только продемонстрировать характерные особенности иностранного языка в разных странах, но и использовать материалы сайта при изучении тем, связанных с историей, культурой, социальными вопросами англоговорящих стран. Кроме того, можно в любой момент остановить видео, чтобы прояснить определенную мысль или концепт, а также смотреть его столько раз, сколько будет необходимо. Также, используя видео, можно выполнять различные задания: заполнять пропуски в тексте песни, смотреть небольшие отрывки сериалов или фильмов и отвечать на вопросы. Также в рамках видеохостинга создаются специализированные каналы, посвященные вопросам грамматики иностранного языка и культуры стран изучаемого языка.

Российская социальная сеть «ВКонтакте» предлагает широкий спектр материалов для изучения иностранных языков, в частности английского языка. Можно использовать аудио- и видеоисточники, текстовые файлы, а также создать свою обучающую группу.

Мессенджер WhatsApp – одно из самых популярных приложений для обмена текстовыми сообщениями, видео- и аудиофайлами. Мессенджер поддерживает голосовую связь. Посредством данного приложения может осуществляться не только коммуникация между студентами и преподавателем, но и между самими студентами в созданной группе. Помимо коммуникации «WhatsApp» обеспечивает преподавателю возможность быстро проверить выполнение фонетических упражнений на иностранном языке, так как обучаемый записывает сделанное фонетическое задание и отправляет его как голосовое сообщение.

Видеоредактор Windows Movie Maker позволяет работать с видео, аудио, добавлять название, субтитры. Программа предлагает инструменты для создания видео и их редактирования, использования на уроке иностранного языка, так как ученики с легкостью могут самостоятельно создавать видеоролики. Обычно видео длится не более 4 минут, что способствует сохранению повышенного внимания обучающегося.

Звуковой редактор Audacity с большим набором функций позволяет записывать и редактировать аудиофайлы, добавлять различные эффекты. Так, преподаватель и ученики могут записывать подкасты с целью практиковать навыки аудирования, говорения, воспроизводить часть аудио, чтобы догадаться о его содержании, записывать коммуникативные ситуации.

Более того, используя интернет-ресурсы, преподаватель не только знакомит учащихся с аутентичными материалами, но и мотивирует их на участие в ком-

муникативных заданиях, а также на работу в группе. Форумы или электронная почта способствуют созданию реальной коммуникативной ситуации.

Таким образом, используя информационные ресурсы сети интернет, можно эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятиях по английскому языку:

– формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;

– совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети интернет;

– совершенствовать умения в письменной речи на индивидуальной или групповой основе;

– пополнять активный и пассивный словарный запас;

– обогащать культуроведческие знания, включающие в себя речевой этикет, особенности речевого поведения и культуры в условиях общения;

– формировать устойчивую мотивацию к говорению на основе систематического использования «живых» материалов путем обсуждения актуальных проблем.

Для дистанционного обучения в высшем учебном заведении также могут быть использованы различные онлайн-инструменты. Их достоинства и недостатки определяются исходя из конкретных целей применения и существенно зависят от технических возможностей и опыта пользователей.

Дистанционное обучение с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей может оказаться единственным способом обучения иностранному языку для таких категорий, как:

– обучающиеся, проживающие в отдаленных местностях и не имеющие возможности посещать учебное заведение;

– обучающиеся с ОВЗ;

– студенты, вынужденные часто менять место жительства.

Круг потенциальных потребителей дистанционного обучения выглядит достаточно широким, а востребованность нового направления, как известно, является одним из лучших аргументов в защиту его перспективности [Гершунский: 118].

Поэтому обучающий компьютер уже является необходимым инструментом, который организует самостоятельную работу учащихся и управляет ею, особенно в процессе тренировочной работы с языковым и речевым материалом [Маслыко: 169]. Это и определяет характер используемых упражнений и методических приемов:

1. Вопросно-ответный диалог. Суть работы обучаемого состоит в том, чтобы прослушать вопрос и дать ответ, используя в качестве основы и схемы языковой материал, содержащийся в вопросе.

2. Диалог с выборочным ответом. Для ответа обучаемый выбирает один из ряда предлагаемых вариантов.

3. Диалог со свободно конструируемым ответом. Такой диалог обеспечивается всеми возможными вариантами ответов на каждый поставленный вопрос, с тем чтобы последний мог «узнать» и оценить правильность ответа.

4. Упражнения на заполнение пропусков. Компьютер предлагает обучаемому текст или набор предложений с пропусками. Необходимо заполнить пропуски, используя подсказку в виде русских слов, которые нужно перевести на иностранный язык и употребить в нужной форме. Можно также заполнить пропуски словами или словосочетаниями, выбирая их из предложенных компьютером.

5. Упражнения для самоконтроля и владения словарём. При этом возможны варианты таких упражнений:

а) предлагается список слов для перевода;

б) предлагается соотнести два списка слов (русских и иностранных) и найти эквивалентные пары этих слов в обоих языках;

в) предлагается соотнести два списка иностранных слов и установить пары синонимов или антонимов;

г) предлагается список иностранных слов и перечень дефиниций этих слов. От обучаемого требуется соединить каждое слово с соответствующей ему дефиницией.

6. Компьютерные программы:

1) Word stock (программа для работы со словарем). Обучаемый может записать до 1000 слов с их определениями и примерами. В любое время он может посмотреть слово или проверить свое знание лексики: на экране демонстрируется определение слова и следует вопрос о самом слове. Пример с пробелом служит подсказкой. Программа исключительно проста в работе и является идеальной для индивидуального обучения, а также для занятий в группе и обмена информацией.

2) MatchMaster (программа на подбор соответствий). Эта универсальная программа пользуется постоянным спросом. Обучаемый должен правильно соединить лексические единицы (от слова до абзаца в три строки) правой и левой колонок. Выбор проводится путем просмотра обеих колонок с использованием стрелочек-индикаторов.

3) Choicemaster (программа на выбор вариантов). Это простая в работе программа для создания упражнений на множественный выбор. Программист может установить 3–5 вариантов выбора или разное количество для каждого примера и при необходимости включить индикаторы ошибок, регистрирующие каждое неверное действие. Вопросы могут демонстрироваться по порядку или вразброс.

При составлении упражнений преподавателю не обязательно придерживаться определенного количества вопросов. После выполнения упражнения могут быть добавлены вопросы. Для этого применяется программа «Редактор». Работающий с компьютером может выбрать проверяющий и обучающий режимы. При первом обучаемый до конца выполнения упражнения не знает, какие из его ответов правильны. Второй режим обеспечивает немедленный ответ и действие индикатора ошибок.

4) Clozemaster (программа на заполнение пропусков). Программа позволяет преподавателю или обучаемому вводить, записывать на диск или редактировать тексты объемом до 50 строк. Обучаемый просматривает текст с пронумерованными пробелами, заполняет их. Тексты на разных языках с пробелами могут быть получены в печатном виде. Обучаемые могут в удобное время сверить результаты своей работы с данными компьютера.

5) Crossword Master (программа на заполнение кроссворда). Программа позволяет создавать, записывать и решать на компьютере кроссворды, а также обеспечивает режим работы для двух обучаемых. Кроссворд может быть любого типа – обучающий или развлекательный, со словами, придуманными тут же или взятыми из текста.

6) Юнисаб (программа на подстановку). В демонстрируемом тексте предварительно отобранные слова или выражения одно за другим выделяются более ярким изображением. Обучаемый должен подставить вместо них другие слова или выражения.

7) Юнилекс (программа для работы со словарем к тексту). В программе составляется список всех слов текста по алфавиту и указывается частотность употребления каждого слова. Список может быть записан на диск или выдан в печатном виде. Он может быть использован в подготовке лексических пояснений к определенным текстам.

8) GapMaster (программа на заполнение пропусков). Программа позволяет преподавателю вводить большие тексты и определять элемент, который должен быть опущен – приставки, суффиксы, слова или выражения. При необходимости он может установить разрешение на другой, тоже правильный ответ. Обучаемый может заполнять пробелы в любой последовательности и выбирать проверяющий или обучающий режим. Каждый ответ может сопровождаться ключом, который появляется при любом ответе. Эта программа часто выбирается преподавателями для контроля формируемых навыков употребления языковых единиц.

9) Pinpoint (программа на догадку). Программа представляет собой широко известную игру по восстановлению темы текста через минимум контекста. Она включает 60 текстов-образцов на различные темы. В программе используется одна из шести тем, показанных на экране, и демонстрируется одно слово из этого текста. Остальные слова этого текста опущены. Обучаемый, используя минимум информации, должен угадать, какая тема из шести подходит к этому тексту. Он может запрашивать дополнительные слова до тех пор, пока не отгадает тему.

10) Spritz (программа на скоростное чтение). Текст демонстрируется на экране частями по 8 строк в течение определенного времени (обучаемый может выбрать время предъявления: от 1 минуты до 9 секунд – для очень медленного чтения; 9 секунд – для тренировки оперативной памяти). Цель упражнения – тренировка быстрого чтения с общим охватом содержания. После каждой страницы или всего текста могут быть предъявлены вопросы на множественный выбор.

Текст может быть использован для проверки навыков чтения с общим охватом содержания без ограничения времени.

11) TestMaster (программа на тестирование в вопросно-ответной форме). Это универсальная, простая в употреблении программа для любого предмета на любом уровне. Преподаватель может заготовить цепочки пар «вопрос – ответ» любой длины, предусмотрев возможные правильные варианты ответов. Обучаемый должен отпечатать полный ответ. Он может отвечать на вопросы в любой последовательности, а также работать в проверяющем и обучающем режимах.

Таким образом, компьютер помогает организовать эффективную работу обучаемых по овладению иностранным языком, являясь интерактивной платформой для реализации педагогических и методических целей обучения, активизируя роль самого студента на занятии.

Говоря о достоинствах работы обучающихся с информационно-коммуникационными технологиями, следует отметить широкий ряд достоинств, среди которых: общекультурное развитие обучающихся; повышение мотивации учащихся и их интереса к предмету; возможность реализации индивидуального подхода к обучению; большие возможности наглядного предъявления материала; активизация навыков самостоятельной работы, что обуславливает целесообразность включения ИКТ в образовательный процесс как можно чаще.

Бесспорно, включение занятий с использованием современных технологий в образовательный процесс помогает заинтересовать студентов и внести элемент новизны, формирует мотивацию к изучению культуры англоговорящих народов, помогает сочетать контроль и самоконтроль изучающих иностранный язык.

Использование информационных образовательных технологий и платформ в настоящее время – это

приоритетное направление современного образования, которое может стать одним из самых многообещающих прорывов образовательных методик в повышении успеваемости и усвоении иноязычного материала.

Список литературы

Абдрафикова А.Р., Абдуллин А.И. Эффективность внедрения и использования интернет-ресурсов на основе информационно-коммуникационных технологий: (На примере интернет-ресурсов Duolingo, Lingualeo, Eliademy и Stepic) // Международный исследовательский журнал. 2017. № 6. С. 112–114.

Александров А.Ю., Верещак С.Б., Иванова О.А. Цифровизация российского образовательного пространства в контексте гарантий конституционного права на образование // Высшее образование в России. 2019. № 15 (147). С. 512–523.

Бабина С.И., Акулов А.О., Нестеров А.Ю., Халиулина В.В. Роль дистанционных образовательных технологий в повышении качества обучения в магистратуре // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 17 (158). С. 165–173.

Глазова Е.Ю., Шепелева Н.Ю. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях в Костромском государственном университете // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 132–139.

Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. Москва: Педагогика, 1997. С. 118–122.

Груздева М.Л., Тукенова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. 2019. № 19 (158). С. 369–378.

Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига: Эксперимент, 1995. С. 53–62.

Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Москва: Эксмо, 1998. С. 169–187.

Солдатова Г.Т. Анализ развития образовательных платформ. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28257/1/978-5-8295-0623-_2019_027.pdf.

Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. С. 538.

Jiménez P. et al. La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “melendiendias”. Revista Fuentes, 2016, no. 18 (2), pp. 209–223.

Calderón I.D. Language didactics and communication: Research field and teacher training. Praxis & Saber, 2018, no. 9 (21), pp. 151–178.

Chandler P. Sweller J. Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. Cognition and Instruction, 1991, vol. 8, vol. 4, pp. 293–332.

Merriam-Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/file.

References

Abdrafikova A.R., Abdullin A.I. *Effektivnost' vnedreniya i ispol'zovaniya internet-resursov na osnove informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii (Na primere internet-resursov Duolingo, Lingualeo, Eliademy i Stepic)* [Efficiency of Implementation and Use of Internet Resources Based on Information and Communication Technologies (On the Example of Internet Resources Duolingo, Lingualeo, Eliademy and Stepic)]. *Mezhdunarodnyi issledovatel'skii zhurnal* [International Research Journal], 2017, vol. 6, pp. 112–114. (In Russ.)

Aleksandrov A.Yu., Vereshchak S.B., Ivanova O.A. (2019) *Tsifrovizatsiya rossiiskogo obrazovatel'nogo prostranstva v kontekste garantii konstitutsionnogo prava na obrazovanie* [Digitalization of the Russian educational space in the context of guarantees of the constitutional right to education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2019, vol. 15 (147), pp. 512–523. (In Russ.)

Babina S.I., Akulov A.O., Nesterov A.Yu., Khaliulina V.V. *Rol' distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii v povyshenii kachestva obucheniya v magistrature* [The role of distance learning technologies in improving the quality of education in the magistracy]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Vocational education in Russia and abroad], 2018, vol. 17 (158), pp. 165–173. (In Russ.)

Glazova E.Yu., Shepeleva N.Yu. *Sovremenny`e metody` i texnologii prepodavaniya inostranny`x yazykov na neyazy`kovy`x special`nostyax v Kostromskom gosudarstvennom universitete* [Modern Methods and Technologies of Teaching Foreign Languages in Non-Linguistic Specialties at the Kostroma State University]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Vestnik Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023, vol. 29, no. 1, pp. 132–139. (In Russ.)

Gershunsky B.S. *Komp`yuterizaciya v sfere obrazovaniya: problemy` i perspektivy`* [Computerization in Education: Problems and Prospects]. Moscow, 1997, pp. 118–122. (In Russ.)

Gruzdeva M.L., Tukenova N.I. *Analiz sovremennogo sostoyaniya issledovanii i razrabotok v oblasti postroeniya informatsionno-obrazovatel'nykh sred vysshikh uchebnykh zavedenii* [Analysis of the current state of research and development in the field of building informa-

tion and educational environments of higher educational institutions]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University], 2019, vol. 19 (158), pp. 369–378. (In Russ.)

Klarin M.V. *Innovacii v mirovoj pedagogike* [Innovations in World Pedagogy]. Riga, E`ksperiment Publ., 1995, pp. 53–62. (In Russ.)

Maslyko E.A. *Nastol`naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazy`ka* [Teacher's Handbook of Foreign Languages]. Moscow, 1998, pp. 169–187. (In Russ.)

Soldatova G.T. *Analiz razvitiya obrazovatel'nykh platform* [Analysis of the development of educational platforms]. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28257/1/978-5-8295-0623-0_2019_027.pdf (access date: 12.02.2023). (In Russ.)

Tsifrovye resursy dlya organizatsii obrazovatel'nogo protsessa i otsenki dostizhenii obuchayushchikhsya v distantsionnom formate: obzor tsifrovykh resursov dlya distantsionnogo obrazovaniya [Digital resources for organizing the educational process and evaluating the achievements of students in a distance format: a review of digital resources for distance education]. N. Novgorod, Minin University Publ., 2020, 538 p. (In Russ.)

Jiménez P. et al. La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “melendiendias”. Revista Fuentes, 2016, no. 18 (2), pp. 209–223.

Calderón I.D. Language didactics and communication: Research field and teacher training. Praxis & Saber, 2018, no. 9 (21), pp. 151–178.

Chandler P. Sweller J. Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. Cognition and Instruction, 1991, vol. 8, vol. 4, pp. 293–332.

Merriam-Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/file.

Статья поступила в редакцию 18.07.2025; одобрена после рецензирования 22.09.2025; принята к публикации 2209.2025.

The article was submitted 18.07.2025; approved after reviewing 22.07.2025; accepted for publication 22.09.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 29–38. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 29–38. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования
УДК 37.04
EDN BJBRUZ
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-29-38

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И НОВАЯ ТИПОЛОГИЯ СТУДЕНТОВ

Бугайчук Татьяна Владимировна, доктор политических наук, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, ведущий научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, mischenko@inbox.ru, https:// orcid.org/0000-0001-6936-613X

Головина Инна Валентиновна, кандидат химических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, igolovina1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-5341-8537

Халадов Хож-Ахмед Султанович, кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, haladov70@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9053-3112

Ходырев Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, a.khodyrev@yspu.org, https://orcid.org/0000-0002-9009-8296

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление ключевых факторов развития и закономерностей функционирования воспитательной среды современного педагогического вуза. Теоретико-методологической основой исследования выступили положения личностно-деятельностного, аксиологического и системно-деятельностного подходов. Исследование опирается на результаты опроса 1308 студентов педагогических вузов пяти регионов России (Вологда, Оренбург, Пермь, Псков, Ярославль). С применением факторного анализа выявлена двухфакторная структура среды, определяющая взаимодействие с ней студентов: «ориентация на студентов» и «условия для реализации активности». На основе этих факторов методом кластерного анализа построена новая типология студентов, выделяющая три типа: «вовлеченные» (позитивное восприятие и среды, и возможностей), «нереализованные» (позитивное отношение к среде при дефиците привлекательных возможностей) и «отчужденные» (негативное восприятие среды, несмотря на признание наличия возможностей) студенты. Установлены статистически значимые различия между типами студентов в ценностно-смысловой сфере, учебной мотивации и духовном благополучии. Выявлена негативная динамика вовлеченности студентов в воспитательную среду вуза от младших курсов к старшим, с критическим спадом на четвертом курсе. На основе результатов сформулированы системные закономерности развития воспитательной среды, предлагающие научную основу для дифференцированного подхода к проектированию воспитательной среды, целенаправленно формирующей ценностно-ориентированную позицию будущего педагога.

Ключевые слова: воспитательная среда, педагогический вуз, профессиональное становление, типология студентов, факторы развития воспитательной среды, закономерности развития воспитательной среды.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания на НИР № 073-03-2025-069/5 от 9 июля 2025 г. по теме исследования «Методическое сопровождение создания новой воспитательной среды подготовки будущего учителя в педагогическом вузе» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 125071608656-1)

Для цитирования: Бугайчук Т.В., Головина И.В., Халадов Х.-А.С., Ходырев А.М. Факторы развития воспитательной среды педагогических вузов и новая типология студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 29–38. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-29-38

© Бугайчук Т.В., Головина И.В., Халадов Х.-А.С., Ходырев А.М., 2025

Research Article

FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AND A NEW TYPOLOGY OF STUDENTS

Tatyana V. Bugaychuk, Doctor of Political Science, Candidate of Psychology, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, Leading Researcher at the Laboratory for Research on Modern Directions of Education Development, State University of Education, Moscow, Russia mischenko@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-6936-613X

Inna V. Golovina, PhD in Chemistry, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory for Research on Modern Directions of Education Development, State University of Education, Moscow, Russia igolovina1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-5341-8537

Khozh-Akhmed Sul. Khaladov, PhD in Philosophy, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory for Research on Modern Directions of Education Development, State University of Education, Moscow, Russia haladov70@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9053-3112

Aleksandr M. Khodyrev, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, Senior Researcher at the Laboratory for Research on Modern Directions of Education Development, State University of Education, Moscow, Russia a.khodyrev@yspu.org, https://orcid.org/0000-0002-9009-82966

Abstract. This article presents the results of an empirical study aimed at identifying key factors in the development and functioning of the educational environment at a modern pedagogical university. The theoretical and methodological framework for the study is based on the principles of the personal-activity, axiological, and system-activity approaches. The study is based on a survey of 1,308 students at pedagogical universities in five regions of Russia (Vologda, Orenburg, Perm, Pskov, and Yaroslavl). Using factor analysis, a two-factor structure of the environment was identified that determines student interactions with it: «student orientation» and «conditions for active participation». Based on these factors, a new typology of students was constructed using cluster analysis. It identifies three types: «engaged» (positive perceptions of both the environment and opportunities), «unfulfilled» (positive attitudes toward the environment despite a lack of attractive opportunities), and «alienated» (negative perceptions of the environment despite acknowledging the presence of opportunities). Statistically significant differences were found between the student types in terms of value-semantic values, academic motivation, and spiritual well-being. A negative trend in student engagement in the educational environment at the university was identified from their junior to senior years, with a critical decline in their fourth year. Based on the results, systemic patterns of educational environment development were formulated, offering a scientific basis for a differentiated approach to designing an educational environment that purposefully shapes the value-oriented position of future teachers.

Keywords: educational environment, pedagogical university, professional development, student typology, factors in educational environment development, patterns of educational environment development.

Acknowledgments. This work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state assignment for research and development no. 073-03-2025-069/5 dated July 9, 2025, on the research topic "Methodological Support for the Creation of a New Educational Environment for the Preparation of Future Teachers in a Pedagogical University" (EGISU NIOKTR registration number 125071608656-1).

For citation: Bugaychuk T.V., Golovina I.V., Khaladov H.-A.S., Khodyrev A.M. Factors in the Development of the Educational Environment of Pedagogical Universities and a New Typology of Students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 29–38. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-29-38

В современных условиях ученые-теоретики и педагоги-практики единодушны во мнении, что роль и потенциал воспитательной среды учебного заведения исключительно важны. Однако далеко не всякая среда педагогического вуза объективно способствует профессиональному и личностному развитию будущих педагогов, ориентированных на традиционные российские ценности и стремящихся к обретению целостной профессиональной идентичности.

Л.С. Выготский метко сформулировал главную цель педагогики в известной книге «Педагогическая психология», сыгравшей большую роль в развитии психологической и педагогической науки: «Научная педагогика начинает свою работу не с установления высших идеалов, законов, но с изучения фактического развития воспитываемого организма и фактического взаимодействия между ним и воспитывающей его средой» [Выготский: 7]. Этот тезис акцентирует два краеугольных камня любого педагогического исследования: необходимость глубокого изучения самого воспитанника (в нашем случае студента – будущего педагога) и средового контекста, оказывающего на него формирующее влияние. Развивая эту мысль, Л.С. Выготский подчеркивал: «И в бурсе, и в старой гимназии, и в кадетском корпусе, и в институте для благородных девиц, как и в школах Греции, сред-

невековья и Востока, воспитывали всегда не учителя и наставники, но та школьная социальная среда, которая устанавливалась для каждого отдельного случая» [Выготский: 59]. Среда выступает не пассивным фоном, а активным, зачастую решающим субъектом воспитательного процесса. Таким образом, под новой воспитательной средой педагогического вуза мы будем понимать основной инструмент государственной образовательной политики, который через ценностно-ориентированные и патриотически-ориентированные условия, механизмы, факторы, средства воспитания будущих педагогов направлен на развитие новых личностных и профессиональных качеств студентов педагогических вузов, которые в дальнейшем будут применяться ими в воспитательной работе со своими обучающимися – будущими гражданами нашей страны. Но мы видим противоречие между осознаваемой высокой значимостью воспитательной среды педагогического вуза и недостаточной изученностью конкретных факторов, определяющих ее эффективность в современных условиях [Гукаленко], а также отсутствием типологий студентов, позволяющих реализовать дифференцированный подход к ее проектированию.

Цель статьи – представить результаты эмпирического исследования, направленного на выявление актуального состояния, ключевых факторов развития и закономерностей становления будущих педагогов в воспитательной среде педагогического вуза. Результаты работы создают эмпирическую основу для проектирования новой воспитательной среды педагогических вузов, адекватной вызовам времени.

Эмпирическое исследование было проведено на выборке 1308 студентов педагогических вузов пяти регионов России. Применялись: авторская анкета, опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина [Сенин], «Шкала духовного благополучия» [Бакушкин; Ершова], методика диагностики учебной мотивации [Бадмаева]. Использовались факторный, кластерный анализ и ANOVA.

Результаты исследования. Проведенный факторный анализ выявил два интегральных фактора, которые оказывают влияние на формирование воспитательной среды педагогического вуза и детерминируют изменения отношения студентов к воспитательной среде вуза. Суммарная доля объясненной дисперсии составила 31 %, что является статистически значимым и содержательно интерпретируемым результатом для исследований в области педагогики и психологии, где на субъективное восприятие среды влияет широкий спектр латентных переменных [Швецова].

Первый фактор – *ориентация на студентов* – раскрывает значимость внимания к потребностям и интересам студентов и их учета при формировании воспитательной среды вуза. Фактор включает в себя следующие характеристики среды (с наибольшими факторными нагрузками): удобство и эффективность организации воспитательной деятельности, информационное сопровождение воспитательных мероприятий, проведение мероприятий различной направленности, доброжелательная и поддерживающая атмосфера, свобода выражения мнений и позиций, возможность участвовать в формировании воспитательной среды и т. п. Информативность данного фактора составляет 19 %.

Второй фактор – *условия для реализации активности* – подчеркивает значимость регулярной организации разноформатных мероприятий и предоставления студентам возможностей принимать в них участие. На положительном полюсе данного фактора располагаются такие формы реализации активности студентов, как научные публикации, посещение памятных и исторических объектов, театральные постановки, исследовательские проекты, инициативные группы и клубы, воспитательные беседы и дискуссии, обратная связь и анкетирование, мастер-классы по искусству и ремеслам и т. д. Информативность данного фактора составляет 12 %.

Содержательно первый фактор («Ориентация на студентов») отражает реализацию в среде вуза принципов личностно-деятельностного [Выготский; Леонтьев; Рубинштейн; Сериков] и аксиологического подходов [Бичева, Филатова; Кирьякова 2006; Сластенин, Чижакова]. Личностно-деятельностный подход позволяет рассматривать становление студента как субъекта деятельности, а аксиологический – фокусируется на формировании ценностно-смысловых ориентиров [Ходырев]. Данный фактор является операционализацией понятия «субъект-субъектных отношений» [Сластенин, Чижакова], создающей психологически благополучную среду как базис для личностного и профессионального становления [Бугайчук].

Специфика применения личностно-деятельностного подхода в рамках нашего исследования позволяет рассмотреть становление личности студента как субъекта своей жизнедеятельности и будущего профессионала, с учетом ценностных ориентаций, жизненного опыта, социально-воспитательных условий вуза [Медведев; Жуланова].

Аксиологический подход ориентирует на рассмотрение результатов профессиональной подготовки в контексте формирования ценностно-смысловых ориентиров будущего педагога. Он отражает социально-гуманитарную роль образования как фундамента культуры, обогащающего и транслирующего духовно-нравственный опыт, сохраняя и развивая гуманитарный потенциал личности как высшей общественной ценности в обеспечении достойного

будущего [Бичева; Филатова]. В этой связи значимыми явились положения отечественных исследований А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина, А.В. Кирьяковой, Р.А. Валеевой, Л.А. Гулюк, И.В. Головиной, А.К. Крупченко, Т.Ю. Медведевой, Г.А. Папуткова, Х.-А.С. Халадова, А.М. Ходырева [Кирьякова 2006; Кирьякова 2017; Валеева, Шигапова; Гулюк, Головина, Крупченко и др.; Крупченко; Халадов; Медведева и др.]. Также содержание второго фактора («Условия для реализации активности») непосредственно вытекает из ключевых постулатов системно-деятельностного подхода [Выготский; Леонтьев]. Он отражает потенциал среды предоставлять «вызовы», адекватные зоне ближайшего развития будущего педагога. Данный фактор можно рассматривать как средовое условие для реализации принципа событийности (В.И. Слободчиков, см: [Слободчиков]), где воспитание происходит через проживание значимых совместных деятельностей.

Выявление данной двухфакторной структуры имеет фундаментальное научное значение. Она эмпирически подтверждает теоретический тезис о том, что эффективная воспитательная среда должна представлять собой диалектическое единство поддержки и вызова (Л.С. Выготский). Фактор «Ориентации на личность» обеспечивает необходимую психологическую опору и чувство принадлежности, без которых любая активность может вызывать сопротивление или протекать формально. Фактор «Условий для активности» создает содержательное поле для самореализации и профессиональных проб, без которого поддержка рискует выродиться в патернализм.

С практической точки зрения выявленные факторы предоставляют управленческим командам вузов не интуитивные, а верифицированные эмпирически ориентиры для проектирования и диагностики среды. Это позволяет целенаправленно выстраивать политику развития, смещая фокус с экстенсивного наращивания мероприятий на качественное проектирование интегрированной системы, которая одновременно обеспечивает эмоциональное принятие и содержательный вызов для личности будущего педагога. Данная двухфакторная модель задает систему координат для перехода от управления отдельными воспитательными событиями к управлению целостной средой развития профессиональной идентичности будущего учителя.

Для выделения закономерностей развития воспитательной среды педагогических вузов были определены типы личности студентов педагогических вузов по критерию их взаимодействия с воспитательной средой вуза. Именно типология студентов новой воспитательной среды позволяет дать ей более определённую характеристику и обеспечивает возможность выделить общие закономерности развития среды.

После анализа выявленных факторов было осуществлено понижение размерности пространства и перевод значений всех наблюдаемых показателей в двумерное пространство факторов. Затем был проведен кластерный анализ методом K-Means Clustering. С помощью кластерного анализа были выделены три типа личности студентов.

Студенты первого кластера – *нереализованный тип* – отличаются повышенными значениями по фактору ориентации воспитательной среды вуза на студентов и низкими значениями по фактору условий для реализации активности. Данный тип студентов положительно характеризует созданную в вузе воспитательную среду, ее доброжелательность и комфортность. Они ощущают достаточное внимание к своим потребностям, поддержку со стороны преподавательского состава и других студентов, довольно высоко оценивают проводимую воспитательную работу по различным направлениям. Они адаптированы к вузу и учебно-воспитательному процессу, комфортно себя чувствуют в коллективе, активно интересуются проводимыми мероприятиями и вузовскими событиями. Вместе с тем студенты этого типа ощущают нехватку собственной реализации, отмечают дефицит субъективно привлекательных форматов и видов мероприятий, недостаток их разнообразия и возможностей для выбора. В категориях эмоционального отношения и возможностей данный тип может быть описан как «хорошее отношение + недостаток предоставляемых возможностей» (или «хочу, но не могу»).

Студенты второго кластера – *отчужденный тип* – характеризуются низкими значениями по фактору ориентации на студентов и средними значениями по фактору условий для реализации активности. Студенты отчужденного типа характеризуются слабо выраженным чувством принадлежности к своему вузу: они не ощущают себя его частью, мало вовлечены в его жизнь и по большей части негативно оценивают его воспитательную среду. Атмосфера, созданная в вузе, представляется им недостаточно доброжелательной и поддерживающей, а студенты – недостаточно вовлеченными в воспитательную работу. При этом они признают, что в вузе есть достаточные условия для проявления студенческой активности и всем студентам предоставляются необходимые возможности для самореализации через участие в разноформатных мероприятиях. Ключевая особенность данного типа – фрустрация потребностей в принадлежности и принятии. Оперируя категориями эмоционального отношения и имеющихся возможностей, можно условно обозначить сущность данного типа как «непринятие среды + достаточность возможностей» (или «не хочу, но могу»).

Студенты третьего кластера – *вовлеченный тип* – характеризуются повышенными значениями по фак-

тору ориентации на студентов и высокими значениями по фактору условий для реализации активности. Студенты этого типа характеризуются выраженным позитивным восприятием как созданной в вузе среды, так и имеющихся условий для самовыражения и самореализации. Для таких студентов характерны ярко выраженное чувство принадлежности к своему вузу и высокая вовлеченность в его жизнь. Именно такие студенты, как правило, и составляют студенческий актив: им интересно погружаться в самые разные активности, вовлечь в них других, придумать и организовать что-то новое и интересное, активно формировать жизнь вуза и его воспитательную среду. Кратко данный тип личности может быть охарактеризован как «хорошее отношение + широкие возможности» (или «хочу и могу»).

Проведенная типологизация студентов по критерию включенности в воспитательную среду позволяет осуществить содержательный анализ особенностей ценностно-смысловой, мотивационной и духовной сфер личности в рамках каждого кластера. Сопоставление профилей типов студентов по методикам «ОТеЦ», «Шкала духовного благополучия» и опроснику учебной мотивации дает возможность верифицировать и углубить психологический портрет «вовлеченных», «нереализованных» и «отчужденных» студентов, выявив системные взаимосвязи между их отношением к среде и личностными характеристиками.

На рисунке 1 представлены ценностные ориентации студентов разных кластерных групп (рис. 1).

У студентов «нереализованного» типа отмечается достаточно развитая система ценностных ориентиров. Так, наиболее высокую значимость для них имеют ценности достижений (8,84 стенов), высокого материального положения (8,34 стенов) и сохранения собственной индивидуальности (8,33 стенов). Остальные терминальные ценности также определяются ими как довольно важные и значимые (7 стенов и более).

Студенты «вовлеченного» типа демонстрируют сходные особенности ценностной системы: практически все терминальные ценности имеют высокую значимость, а среди ключевых приоритетов также отмечаются достижения (9,08 стенов), высокое материальное положение (8,63 стенов), сохранение собственной индивидуальности (8,54 стенов).

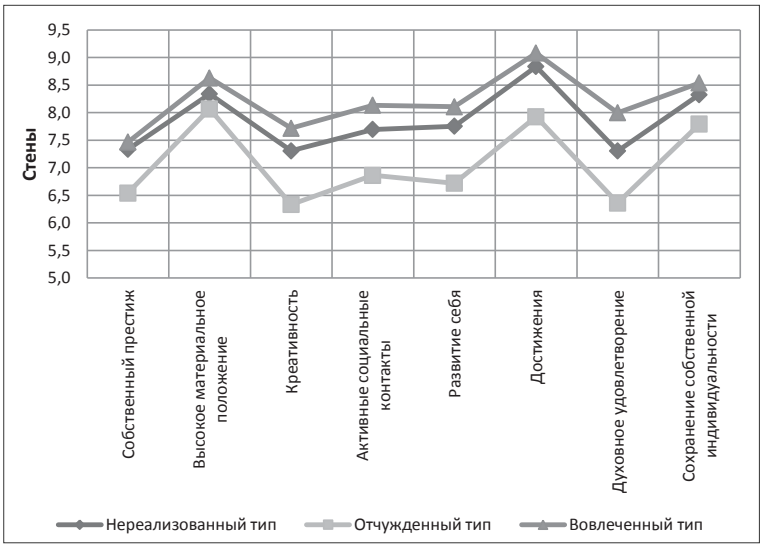


Рис. 1. Средние показатели значимости терминальных ценностей у студентов педагогических специальностей с разным типом личности

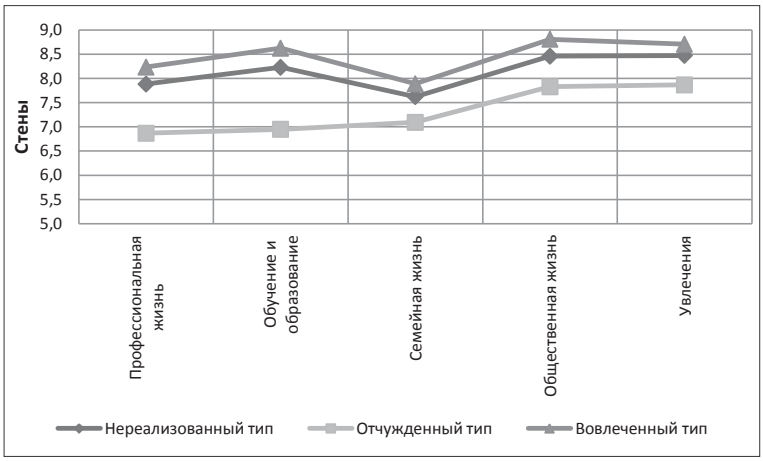


Рис. 2. Средние показатели значимости жизненных сфер у студентов педагогических специальностей с разным типом личности

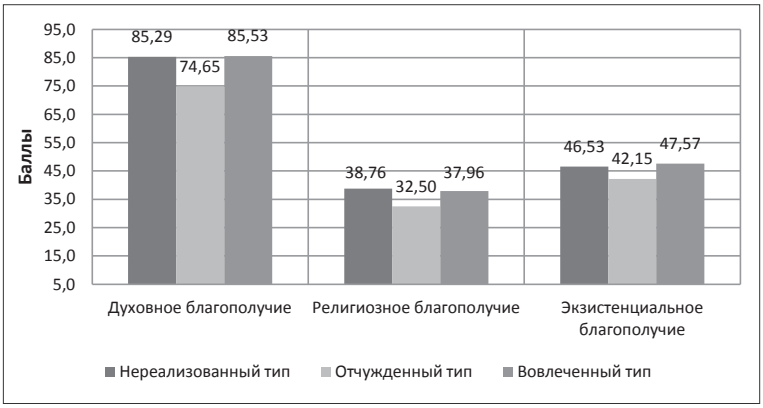


Рис. 3. Средние показатели духовного благополучия и его составляющих у студентов педагогических специальностей с разным типом личности

Студенты «отчужденного типа» характеризуются более дифференцированной системой ценностных ориентаций. При сохранении наиболее выраженного ценностного отношения к достижениям (7,93 стенов), материальному благополучию (8,07 стенов) и сохранению индивидуальности (7,79 стенов), остальные терминальные ценности имеют для них умеренную (среднюю) значимость.

Средние оценки значимости основных жизненных сфер студентами выделенных кластерных групп (рис. 2) свидетельствуют о сформированном ценностном отношении ко всем сферам жизни. Для студентов «вовлеченного» и «нереализованного» типов высокую значимость имеют все жизненные сферы (при этом сфера семейной жизни располагается на последнем месте). У студентов «отчужденного» типа более приоритетными выступают сферы увлечений и общественной жизни, а другие сферы имеют умеренную значимость.

Проверка статистической значимости различий между кластерными группами студентов по ценностным показателям проводилась с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA. Установлено, что студенты с разными типами личности характеризуются статистически достоверными различиями по значимости всех терминальных ценностей и жизненных сфер ($p < 0,001$). При сходных ценностных приоритетах (достижения, высокое материальное положение и сохранение собственной индивидуальности) студенты разных типов отличаются степенью иерархичности личностной ценностной структуры.

У студентов «вовлеченного» и «нереализованного» типов наблюдается максимально широкий спектр ценностных ориентаций, что подразумевает ценностное отношение ко многим жизненным сферам, целям и явлениям. Это можно рассматривать как проявление их активного ценностного поиска, погружения в самопознание и познание окружающего мира, «примеривания» к себе различных жизненных целей и желания вложить личностные ресурсы для достижения как можно большего их количества. Негативной стороной данного процесса является возможное размытие ценностей и их высокая изменчивость, возникновение трудностей с принятием важных решений, развитие чувства потерянности и дезориентации в силу отсутствия четких приоритетов.

Для студентов «отчужденного» типа характерна более выраженная иерархичность системы ценностей и более сформированные в ней приоритеты. Они воспринимают окружающую действительность более «сфокусированно» и избирательно, сквозь призму своих ключевых приоритетов и возможности их реализовать. Предположительно, именно этот фокус восприятия, его «смысловая рамка» (фрейм) и детерминируют у студентов отчужденного типа негативные интерпретации текущей воспитательной среды вуза. Не находя в вузе приемлемых для себя способов и путей реализации своих сравнительно немногочисленных ценностных приоритетов, такие студенты занимают позицию отторжения среды, ее непринятия и критики.

На рисунке 3 представлены средние показатели духовного благополучия студентов выделенных кластерных групп.

Показатель духовного благополучия и его отдельных составляющих (религиозного и экзистенциального благополучия) во всех кластерах студентов имеет средний уровень выраженности. Студенты всех типов в целом удовлетворены своей жизнью, ее смысловой наполненностью, своими отношениями с Богом. Они не испытывают ярко выраженного беспокойства о своем будущем, позитивно оценивают свои перспективы и верят в свои возможности преодолевать возникающие трудности.

Сравнительный анализ (ANOVA) показал, что студенты с разным типом личности характеризуются статистически значимыми различиями по всем показателям духовного благополучия ($p < 0,001$). Самый низкий уровень духовного благополучия наблюдается у студентов «отчужденного» типа. Они ощущают значимо меньшую удовлетворенность своей жизнью, ее целями и смыслом, чаще отмечают у себя негативные переживания по поводу своего настоящего и будущего, ощущают меньшую поддержку от высших сил. Это вполне ожидаемо и позволяет предпо-

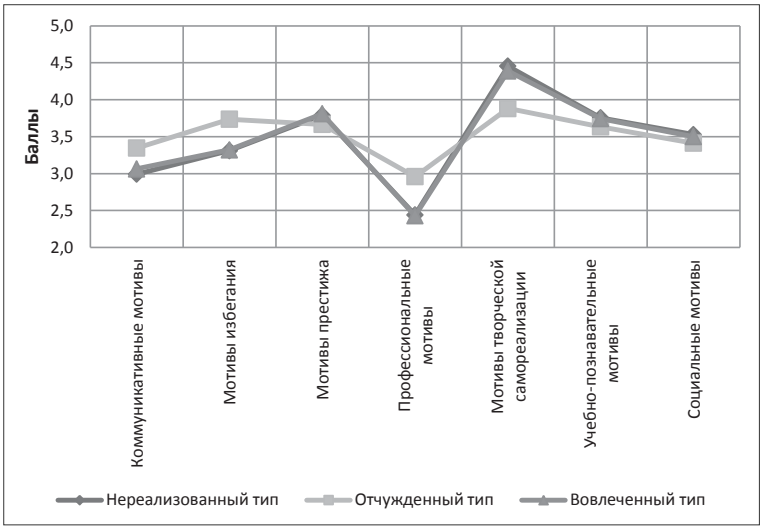


Рис. 4. Средние показатели учебной мотивации у студентов педагогических специальностей с разным типом личности

ложить, что недостаток внутреннего благополучия проецируется студентами на внешнюю (воспитательную) среду, вследствие чего внимание акцентируется, прежде всего, на имеющихся у нее недостатках и дефицитах.

На рисунке 4 представлены средние показатели учебной мотивации студентов с разным типом личности.

Мотивационные профили студентов «вовлеченного» и «нереализованного» типов максимально идентичны. Наиболее выраженными мотивами учебной деятельности у них выступают мотивы творческой самореализации, а наименее выражены профессиональные мотивы. Данный факт подтверждает выдвинутую выше гипотезу о том, что студенты этих кластерных групп находятся в активном поиске себя и своего места в мире, настойчиво ищут все доступные способы самовыражения и самореализации.

У студентов «отчужденного» типа заметно более высокую значимость имеют коммуникативные мотивы, мотивы избегания и, что особенно важно, профессиональные мотивы. В свою очередь, мотивы творческой самореализации имеют для них несколько меньшее значение.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA подтверждают, что студенты с разным типом личности обладают различной системой учебной мотивации ($p < 0{,}001$; $p < 0{,}05$). Учебная мотивация студентов «вовлеченного» и «нереализованного» типов включает в себя несколько значимых мотивов, наиболее важными из которых выступают: познание нового и поиск ответов на актуальные проблемы общества и жизни людей, занятие творческой деятельностью, а также достижение лидирующих учебных позиций и получение одобрения окружающих. Студенты «отчужденного» типа характеризуются более сглаженным мотивационным профилем, в котором все учебные мотивы имеют важное и при этом умеренное значение. Существенным отличием является тот факт, что профессиональная мотивация у студентов данного типа выражена значимо выше. Также они демонстрируют и более высокую заинтересованность в установлении и поддержании социальных контактов, повышении уверенности в себе и завоевании уважения окружающих, что еще раз подтверждает фрустрацию у студентов отчужденного типа потребностей в признании и принятии.

Интересным представляется рассмотрение и динамического аспекта взаимодействия студентов с воспитательной средой вуза на протяжении обучения в нем. Для этого приведем данные о представленности студентов разных кластерных групп на разных курсах обучения.

Общая линия изменений отношения и взаимодействия студентов с воспитательной средой заключена в постепенном нарастании неудовлетворенности и критического отношения к текущей воспитательной среде. Так, от первого к четвертому курсу последовательно снижается доля студентов «вовлеченного» типа, то есть происходит довольно существенное сокращение доли студентов-активистов, погруженных в общественную жизнь, воспитательную деятельность и положительно оценивающих имеющиеся в вузе возможности для проявления активности (с 45 % на 1-м курсе до 27 % на 4-м курсе). На пятом курсе доля «вовлеченных» студентов несколько увеличивается (до 36 %), но все равно не достигает исходных значений первого курса.

Доля студентов «нереализованного» типа (положительно оценивающих среду, но ощущающих дефицит возможностей для проявления собственной активности) имеет меньшую изменчивость, но также свидетельствует о нарастающем неудовлетворении студентов. На 2–3-м курсах студентов данного типа выявляется минимальное количество (35 %),

однако на 4-м и 5-м курсах их доля снова возрастает и даже несколько превышает входные показатели (41 % на 1-м курсе и 44 % на 5-м курсе).

Доля студентов «отчужденного» типа от первого к пятому курсу кратно возрастает и к концу вузовского обучения составляет 32 % (при 14 % на первом курсе).

Анализ представленной динамики показывает, что наиболее проблемными с точки зрения реализации воспитательной работы и создания оптимальной воспитательной среды являются третий и особенно четвертый курсы обучения. Так, на четвертом курсе фиксируется минимальная доля «вовлеченных» студентов, максимальная доля студентов «отчужденного» типа и повышение доли студентов нереализованного типа. К 3–4-му курсам студенты, как правило, уже полностью адаптировались к вузу и его требованиям, накопили значительный опыт участия в различных вузовских мероприятиях и максимально критично воспринимают воспитательную среду. С нашей точки зрения, немаловажное значение здесь имеет и рутинность вузовской жизни в сочетании с нормативными учебно-профессиональными кризисами. К середине обучения у студентов естественным образом уходит ощущение новизны происходящего, могут появиться сомнения в верности выбранной профессии, более ощутимым становится повторяющийся годовой цикл воспитательной работы, что может существенно снизить искренний интерес и мотивированность на участие в проводимых мероприятиях (особенно если участие в них становится обязательным, а проведение – формальным).

Таким образом, выявлены три типа студентов с учетом выделенных факторов, по-разному взаимодействующих со средой: тип «вовлеченные» студенты («хочу и могу») высоко оценивают и заботу вуза, и возможности для деятельности, активно участвуют в жизни вуза, чувствуют себя его частью; тип «нереализованные» студенты («хочу, но не могу») ощущают заботу и комфорт, но не видят интересных для себя возможностей проявить активность, испытывают разочарование от невозможности самореализоваться; тип «отчужденные» студенты («не хочу, но могу») не чувствуют связи с вузом, негативно оценивают атмосферу, хотя признают наличие возможностей для деятельности, держатся в среде обособленно, определяют необходимость реализации дифференцированного подхода в воспитательной работе вуза.

Проведенное исследование позволило выявить закономерности развития воспитательной среды педагогического вуза. Установлена закономерность дифференцированного воздействия среды, проявляющаяся в формировании трех типологических групп студентов – будущих педагогов («вовлеченные», «нереализованные», «отчужденные»), что опровергает унифицированный подход и подтверждает необходимость адресного педагогического сопровождения. Выявлена иерархическая закономерность, которая заключается в том, что для «нереализованных» и «отчужденных» студентов эмоциональное принятие (фактор 1) является базовым условием, без которого даже объективные возможности для самореализации (фактор 2) не становятся действенными стимулами. Также обнаружена закономерность интегративного эффекта, где максимальный воспитательный результат достигается при системной интеграции поддержки и вызова, порождающей сформированную субъектную позицию («вовлеченный» тип).

Еще одна выявленная закономерность заключается в том, что восприятие педагогической деятельности как служения значимо различается в типологических группах, что указывает на тесную связь между характеристиками среды и формированием профессиональной идентичности и ценностно-смысловых ориентиров будущей педагогической деятельности. Установленная негативная тенденция сокращения доли «вовлеченных» студентов к старшим курсам (особенно на четвертом) требует разработки специальных мер по поддержанию мотивации.

Таким образом, эффективное проектирование воспитательной среды должно основываться на принципе дифференциации, приоритете эмоционального принятия студентов в среде, обеспечении интеграции поддержки и вызова, целенаправленном формировании ценностно-смысловых оснований профессии и учете динамики профессионального становления. Выявленная система закономерностей составляет научную основу для создания целостной системы управления развитием воспитательной средой как активного фактора становления будущего педагога, открывает путь к смене парадигмы в организации воспитательной деятельности педагогического вуза – к целостному управлению средой развития профессиональной идентичности, основанному на понимании ее структурных факторов и закономерностей взаимодействия с различными типами будущих педагогов.

Список литературы

Источники

Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. Москва: АСТ – Астрель: Люкс, 2005. 670 с.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 432 с.

Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей: руководство. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1991. 19 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введе-

ние в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

Швецова С.В. Прикладная статистика для психологов: учеб. пособие. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2003. 130 с.

Исследования

Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2004. 151 с.

Бакушкин И.А., Ершова Р.В. Русскоязычная адаптация опросника «Шкала духовного благополучия» (Spiritual Well-Being Scale) // Перспективы науки и образования. 2025. № 2 (68). С. 393–409. https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.25

Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 2. С. 3. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-3

Бугайчук Т.В. Воспитательная среда педагогического университета и формирование педагогической идентичности студентов // Интеграция в психологии: теория, методология, практика: сб. ст. VIII Всерос. конф. с междунар. участием (1 июня 2025 г.) / под науч. ред. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2025. С. 94–98.

Валеева Р.А., Шигапова Э.М. Гуманизация воспитания: интеграция ценностей национальных традиций: монография. Казань: Отечество, 2012. 213 с. EDN: YVNDEH

Гукаленко О.В. Гражданская позиция педагога в реализации задач социального образования детей и молодежи на основе традиционных российских ценностей // Педагогика. 2023. Т. 87, № 9. С. 23–32. EDN: YVNDEH

Гулюк Л.А., Головина И.В., Крупченко А.К., Медведева Т.Ю., Халадов Х.-А.С. Государственная образовательная политика: ценностно-целевые ориентиры современного педагога // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 4. С. 13–20. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2023_91_4_13

Кирьякова А.В. Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 3 (70). С. 11–19. https://doi.org/10.21510/1817-3292-2017-3-11-19

Кирьякова А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 11. С. 6–14.

Крупченко А.К., Халадов Х.-А.С., Медведева Т.Ю., Папуткова Г.А., Головина И.В. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 3. С. 1. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-1

Медведев А.М., Жуланова И.В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 2. С. 20. URL: https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf (дата обращения: 17.08.2025).

Сериков В.В. Личностно-деятельностный подход в образовании: теория и технология реализации: монография. Волгоград: Перемена, 2023. 268 с.

Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2003. 192 с.

Ходырев А.М. Динамика ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у студентов педагогических и непедагогических специальностей в период обучения в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 74–86. https://doi.org/10.15293/1813-4718.2503.07

References

Badmaeva N.Ts. *Vliianie motivatsionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostei: monografiia* [The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: monograph]. Ulan-Ude, Buryat State University Publ., 2004, 151 p. (In Russ.)

Bakushkin I.A., Ershova R.V. *Russkoiazychnaia adaptatsiia oprosnika «Shkala dukhovnogo blagopoluchiia» (Spiritual Well-Being Scale)* [Russian-language adaptation of the “Spiritual Well-Being Scale” questionnaire]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia* [Perspectives of Science and Education], 2025, no. 2 (68), pp. 393–409. https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.25 (In Russ.)

Bicheva I.B., Filatova O.M. *Perspektivy professional'noi podgotovki pedagogov: aksiologicheskii podkhod* [Prospects for professional training of teachers: an axiological approach]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Minin University Bulletin], 2018, vol. 6, no. 2, p. 3. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-3 (In Russ.)

Bugaichuk T.V. *Vospitatel'naia sreda pedagogicheskogo universiteta i formirovanie pedagogicheskoi identichnosti studentov* [Educational environment of a pedagogical university and the formation of students' pedagogical identity]. *Integratsiia v psikhologii: teoriia, metodologiia, praktika: sb. st. VIII Vseros. konf. s mezhdunar. uchastiem (1 iiunia 2025 g.)* [Integration in psychology: theory, methodology, practice: collection of articles of the VIII All-Russian conference with international participation (June 1, 2025)], ed. by V.A. Mazilov. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2025, pp. 94–98. (In Russ.)

Gukalenkoя O.V. *Grazhdanskaia pozitsiia pedagoga v realizatsii zadach sotsial'nogo obrazovaniia detei i molodezhi na osnove traditsionnykh rossiiskikh tsen-*

nostei [The civic position of a teacher in implementing the tasks of social education for children and youth based on traditional Russian values]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2023, vol. 87, no. 9, pp. 23–32. (In Russ.)

Guliuk L.A., Golovina I.V., Krupchenko A.K., Medvedeva T.Iu., Khaladov Kh.-A.S. *Gosudarstvennaia obrazovatel'naia politika: tsennostno-tselevye orientiry sovremennogo pedagoga* [State educational policy: value-target guidelines of a modern teacher]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* [Municipal Education: Innovations and Experiment], 2023, no. 4, pp. 13–20. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2023_91_4_13 (In Russ.)

Khodyrev A.M. *Dinamika tsennostno-smyslovykh orientirov professional'no-lichnostnogo stanovleniia u studentov pedagogicheskikh i nepedagogicheskikh spetsial'nostei v period obucheniia v vuze* [Dynamics of value-semantic guidelines of professional and personal development among students of pedagogical and non-pedagogical specialties during their studies at a university]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2025, no. 3, pp. 74–86. https://doi.org/10.15293/1813-4718.2503.07 (In Russ.)

Kir'iakova A.V. *Aksiologicheskie dominanty podgotovki pedagogov v universitete* [Axiological dominants of teacher training at the university]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan], 2017, no. 3 (70), pp. 11–19. https://doi.org/10.21510/1817-3292-2017-3-11-19 (In Russ.)

Kir'iakova A.V. *Razvitie aksiologicheskogo potentsiala lichnosti v usloviiakh universitetskogo obrazovaniia* [Development of the axiological potential of the individual in the context of university education]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], 2006, no. 11, pp. 6–14. (In Russ.)

Krupchenko A.K., Khaladov Kh.-A.S., Medvedeva T.Iu., Paputkova G.A., Golovina I.V. *Tsennostnye orientatsii kak osnova stanovleniia aksiologicheskogo profilia grazhdanskoi identichnosti pedagoga* [Value orientations as the basis for the formation of the axiological profile of a teacher's civic identity]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Minin University Bulletin], 2023, vol. 11, no. 3, p. 1. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-1 (In Russ.)

Medvedev A.M., Zhulanova I.V. *Deiatel'nostnyi podkhod kak orientir sovremennogo obrazovaniia: iskhodnoe soderzhanie i riski reduktsii* [The activity approach as a benchmark of modern education: initial content and risks of reduction]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiia* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2021, vol. 9, no. 2, p. 20. URL: https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf (access date: 17.08.2025) (In Russ.)

Serikov V.V. *Lichnostno-deiatel'nostnyi podkhod v obrazovanii: teoriia i tekhnologiia realizatsii: monografiia* [Personality-activity approach in education: theory and implementation technology: monograph]. Volgograd, Peremena Publ., 2023, 268 p. (In Russ.)

Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuiu aksiologiiu: ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Introduction to pedagogical axiology: textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow, Akademiia Publ., 2003, 192 p. (In Russ.)

Valeeva R.A., Shigapova E.M. *Gumanizatsiia vospitaniia: integratsiia tsennostei natsional'nykh traditsii: monografiia* [Humanization of education: integration of the values of national traditions: monograph]. Kazan, Otechestvo Publ., 2012, 213 p. EDN: YVNDEH (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.08.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 19.08.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 39–46. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 39–46. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования
УДК 37.04
EDN DQHYAK
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-39-46

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛАХ ЛНР)

Марфина Жанна Викторовна, доктор филологических наук, доцент, ректор, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия, info_lu@lgpu.org, https://orcid.org/0000-0002-5838-4954

Писаный Денис Михайлович, доктор педагогических наук, доцент, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия, mypostdmp@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-1317-5217

Вербовский Александр Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия, sasha13.ru@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4308-7121

Аннотация. Статья посвящена вопросам преемственности воспитывающей среды в отечественном образовательном пространстве в контексте формирования и укрепления российской гражданской идентичности. Авторами осуществлен анализ научной и педагогической литературы, нормативно-правовой базы, а также педагогической практики в образовательных учреждениях Луганской Народной Республики. Собственно преемственность воспитывающей среды рассматривается в трех плоскостях. Так, прослеживается диалектика влияния на формирующиеся личности обучающихся основных агентов социализации: семьи, дошкольных и внешкольных учреждений, школы, высших учебных заведений, общественных движений, религиозных организаций. Показано, что консолидирующую роль в ценностно-смысловом наполнении воспитывающих воздействий на молодое поколение со стороны различных агентов социализации выполняет государство. Кроме того, преемственность воспитывающих воздействий показана сквозь призму важных аспектов содержания дошкольного, школьного (основного и среднего общего), а также высшего образования. Особое внимание уделено учебным предметам и дисциплинам социально-гуманитарного цикла. Наконец, воздействие воспитывающей среды рассмотрено в контексте формирования традиционных духовно-нравственных ценностей (таких как семья, труд и коллективизм, приоритет материального над духовным, патриотизм и гражданственность, историческая память и преемственность поколений). Выявлены важные тенденции региональной специфики формирования российской гражданской идентичности. Делается вывод, что преемственность воспитывающей среды в образовательном пространстве Луганской Народной Республики является важным педагогическим условием формирования у молодого поколения общероссийской гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, патриотическое воспитание, преемственность воспитывающей среды, педагогические условия, образование, агенты социализации, традиционные духовно-нравственные ценности.

Для цитирования: Марфина Ж.В., Писаный Д.М., Вербовский А.В. Преемственность воспитывающей среды как педагогическое условие формирования российской гражданской идентичности (на материалах ЛНР) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 39–46. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-39-46

© Марфина Ж.В., Писаный Д.М., Вербовский А.В., 2025

Research Article

THE CONTINUITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF RUSSIAN CIVIC IDENTITY (BASED ON THE MATERIALS OF THE LPR)

Zhanna V. Marfina, Doctor of Philological Sciences, Assistant Professor, Rector, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, info_lu@lgpu.org, https://orcid.org/0009-0009-1317-5217

Denis M. Pisanyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Luhansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, mypostdmp@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-1317-5217

Alexandr V. Verbovskiy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Luhansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, sasha13.ru@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4308-7121

Abstract. The article is devoted to the issues of continuity of the educational environment in the domestic educational space in the context of the formation and strengthening of Russian civic identity. The authors have analyzed scientific and pedagogical literature, the regulatory legal frameworks, as well as pedagogical practice in educational institutions of the Lugansk People's Republic. The continuity of the educational environment is considered in three planes. Thus, the dialectics of the influence of the main agents of socialization on the developing personalities of students are traced: the family, preschool and extracurricular institutions, schools, higher educational institutions, social movements, and religious organizations. It is shown that the state plays a consolidating role in the value-based content of the educational influences on the younger generation from various agents of socialization. In addition, the continuity of educational influences is shown through the prism of important aspects of the content of preschool, school (primary and secondary general), and higher education. Special attention is paid to academic subjects and disciplines of the social and humanitarian cycle. Finally, the educational environment is examined in the context of the formation of traditional spiritual and moral values (such as family, work, and collectivism, the priority of the material over the spiritual, patriotism and citizenship, historical memory, and the continuity of generations). Important trends in the regional specifics of the formation of Russian civic identity have been identified. It is concluded that the continuity of the educational environment in the educational space of the Lugansk People's Republic is an important pedagogical condition for the formation of the Russian civic identity among the younger generation.

Keywords: civic identity, patriotic education, continuity of the educational environment, pedagogical conditions, education, socialization agents, traditional spiritual and moral values.

For citation: Marfina Zh.V., Pisanyi D.M., Verbovskiy A.V. The Continuity of the Educational Environment as a Pedagogical Condition for the Formation of Russian Civic Identity (Based on the Materials of the LPR). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 39–46. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-39-46

Специалистами-гуманитариями установлено, что гражданская (политическая) идентичность – это социальный конструкт, который формируется в течение длительного времени с помощью широкого спектра технологий и средств. Сам процесс формирования государства (особенно многонационального) является продолжительным и сложным. В ходе этого процесса власть и общество взаимодействуют в разных плоскостях: военной (защита граждан от внешних угроз), экономической (становление единого внутреннего рынка, материальное обеспечение функционирования всех остальных сфер жизни), политической (организация власти и становление гражданского общества), культурной (концентрированное выражение духовных ценностей, их «трансляция» при помощи религиозных организаций, научных и образовательных учреждений, произведений искусства).

От прочности сформированной гражданской идентичности во многом зависит и безопасность страны, и благосостояние граждан, и внутренний мир, и общественная гармония. В начале XXI в. международная обстановка характеризуется обострением противоречий между геополитическими «центрами силы». Многие специалисты-гуманитарии уверены, что именно сейчас идет формирование нового мирового порядка, что выражается переходом от монополярного мира (каким он был в первое десятилетие после окончания «холодной войны») к многополярному миру.

Этот глобальный процесс сопровождается увеличением числа конфликтных ситуаций в мире, а также расширением содержательно-смыслового наполнения современных конфликтов. Так, качественно новой угрозой для безопасности государств (особенно с полиэтническим составом населения) выступает «гибридная агрессия», при которой силы, враждебные конкретному государству, ведут целенаправленную подрывную деятельность для разрушения общества изнутри. «Ареной» этого противоборства становится информационное поле, а главным объектом «гибридной агрессии» выступает неокрепшее подрастающее поколение.

Такая ситуация содержит очень серьёзный вызов для системы образования. Следовательно, создание

и укрепление единого ценностно-смыслового поля для всех ступеней образования – важная задача государственной политики. Анализ практического педагогического опыта в этой сфере имеет научную и социальную актуальность.

Вопросам формирования гражданской идентичности в целом и педагогическим условиям эффективности этого процесса в частности был посвящен ряд научно-педагогических работ. Среди трудов по смежным проблемам, способствующим выработке теоретико-методологических ориентиров и частично – фактологическому наполнению нашего исследования, можно выделить ряд публикаций.

Так, эмоционально-психологический контекст воспитания ребенка на различных возрастных этапах был проанализирован в статье выдающегося советского психолога Л.И. Божович [Божович: 24]. Крупным специалистом по патриотическому воспитанию (результатом которого является формирование гражданской идентичности) в рамках детских и молодежных общественных движений является проф. В.А. Кудинов [Кудинов: 160].

Формирование социокультурной и гражданской идентичности обучающихся, детерминированное воспитательным пространством школы, входит в сферу научных интересов проф. М.В. Шакуровой. Одна из последних публикаций, в которой эта проблема развивается коллективом воронежских ученых, – коллективная монография А.Н. Манихина, М.В. Шакуровой и В.С. Остапенко [Манихин: 5]. Этнокультурный детерминизм образовательного пространства, влияющий на социализацию обучающейся личности, рассмотрен в диссертации И.В. Кожанова [Кожанов: 3]. Концептуальные аспекты формирования идентичности школьником на материале социально-гуманитарных предметов рассмотрены в публикациях проф. О.Ф. Турянской и доц. Д.М. Писаного [Турянская: 140].

Вопросам преемственности воспитывающей среды по линии «детский сад – школа» посвящена кандидатская диссертация С.Н. Дмитриевой [Дмитриева: 3]. Аналогичный комплекс проблем в историческом образовании по линии «школа – педагогический вуз» отражен в статье И.Ю. Даниловой [Данилова: 154]. В одной из наших предыдущих публикаций анализировались аспекты научно-исследовательской работы обучающейся молодежи, способствующие поддержанию преемственности и конструктивного диалога в патриотическом воспитании по линии «школа – вуз» [Писаный: 60].

Тем не менее комплексная теоретическая оценка преемственности воспитывающей среды как педагогического условия формирования гражданской идентичности молодой личности в отечественном научно-педагогическом пространстве пока не проводилась. К тому же специфика данных процессов на исторических территориях Российской Федерации, вошедших в состав государства осенью 2022 г., на данный момент изучена очень мало.

Цель данной статьи – на материалах педагогической практики Луганской Народной Республики раскрыть ведущие тенденции преемственности воспитывающей среды как педагогического условия формирования российской гражданской идентичности.

В качестве методов исследования нами применялись обобщение, сравнение, элементы классификации, анализ нормативно-правовых актов, изучение документации образовательных учреждений, анализ педагогической практики.

Данная проблема может быть рассмотрена в нескольких плоскостях (разрезах). Преемственность воспитывающей среды прослеживается в воспитательных воздействиях: различных агентов социализации; различных ступеней образования; кроме того, «во главу угла» можно поставить и важнейшие духовно-нравственные ценности, «транслируемые» в публичном дискурсе.

Начнем с **агентов социализации**. Как известно, *воспитание начинается в семье*. Этот институт относится к первичным агентам социализации. Родители младенца, а также другие родственники выступают его «проводниками» в большой и сложный взрослый мир. Огромный отпечаток в развитии формирующейся личности оставляют сложившиеся в семье традиции (хозяйственные и трудовые, бытовые и культурные). Именно в семье ребенок находит первые примеры для подражания.

Даже предки, которых уже нет в живых, могут преподать молодому поколению важные жизненные уроки. В этой связи уместно вспомнить историю сына ефрейтора Святкина из фильма режиссера Леонида Быкова «Аты-баты, шли солдаты» (1976), которому в детском доме вручали орден погибшего отца, а также стихотворение А.Т. Твардовского «Сыну погибшего воина» (1950) [Твардовский: 1]. Познание истории своего рода способствует формированию первичного представления об Отечестве. Об этом ярко свидетельствуют составляемые школьниками генеалогические древа своих семей.

Социализации детей дошкольного возраста способствуют *детские сады*. Именно здесь большая часть детей впервые приобщается к коллективу. Воспитатели учат осуществлять целенаправленные наблюдения за окружающей природой и миром вещей, побуждают мыслить и делать выводы. Изготовление поделок, музыкальные и танцевальные занятия способствуют выявлению талантов. Спектр обучающих и воспитывающих воздействий в дошкольных учреждениях направлен на формирование эмоцио-

нально окрашенного образа Родины. Все это происходит при тесном взаимодействии с родительской общественностью.

Итак, в дошкольном возрасте под воздействием означенных выше социокультурных факторов у ребенка укрепляется потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Таковой для детей становится учеба в школе [Божович: 26]. Именно школа является тем агентом социализации, с которым непосредственно связаны 2/3 детства. И основные знания, эмоционально-ценностные отношения, а также опыт практической деятельности, нужный будущему гражданину, закладывается именно здесь. О потенциале школы в формировании гражданской идентичности будет сказано далее.

У многих детей в школьном возрасте ярко проявляются определенные группы способностей. Это служит основанием для выбора *внешкольных учреждений*. Например, спортивные секции, музыкальные и художественные школы, театральные студии, лаборатории и кружки научно-технической направленности и т. д. Успехи в этих учреждениях служат основанием для отправки на соревнования различных уровней, обязательным спутником которых выступает государственная символика. «Любимой Родине мы посвящаем свой рекорд» – гласит надпись возле бассейна «Юность». На входе в стадион «Авангард» размещены портреты выдающихся спортсменов и тренеров, ковавших спортивную славу Луганского края в различные исторические периоды. То есть развитие способностей обучающихся в рамках внешкольных учреждений помогает сформировать эмоционально-ценностное отношение к Отечеству, чувство гордости за причастность к важным аспектам культурной жизни Родины.

В настоящее время ученые и педагоги однозначно негативно оценивают «вакуум», сложившийся в сфере воспитательной работы в начале 90-х годов. В условиях современных геополитических и социокультурных вызовов естественным и закономерным является возрождение массового *детско-юношеского общественного движения*. РДДМ «Движение первых»[1] в своей деятельности старается одновременно учитывать лучшие традиции советской пионерской организации и соответствовать духу и возможностям времени при организации конкретных общественно полезных акций.

Еще одним важным агентом социализации являются СМИ. *Средства массовой информации* не зря называют «четвертой властью». В первую очередь потому, что они удовлетворяют потребности индивидов и социальных групп в достоверных сведениях о событиях, происходящих в нашей стране и в мире. Медийный дискурс выступает «рупором» государственной политики. Вот почему информационные «мегатренды» также выступают средством формирования гражданской идентичности.

Одним из путей укрепления патриотизма в среде молодого поколения служат материалы о героическом прошлом нашей Родины, которые готовятся в том числе с привлечением представителей научно-педагогической общественности. Интенсификация и систематизация работы в этом направлении регламентируется Указом Президента «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» от 08.05.2024 № 314. Согласно этому документу, «целями государственной политики в области исторического просвещения являются формирование общероссийской гражданской идентичности и укрепление общности Русского мира на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей»[2].

Российское государство-цивилизацию много веков отличает религиозная терпимость. Уважительное отношение власти к *традиционным религиям России*, поддержание конструктивного диалога с представителями духовенства – важное условие гражданского мира. Установления (заповеди) традиционных религий России выступают важным моральным регулятором, препятствующим распространению различных социальных девиаций. В отношении главных человеческих добродетелей, а равно и пороков, важнейшие нормы религии совпадают с соответствующими сегментами правового поля (то есть позиции Закона Божьего и закона человеческого во многом сходны).

Об этом свидетельствует реакция духовенства на острые общественные проблемы. В качестве примеров можно привести «Молитву о мире», которая по благословению Святейшего Кирилла, Патриарха Московского и всея Руси, читается в православных храмах с лета 2014 г., а также «Молитву во время губительного поветрия и смертоносныя заразы», которая произносилась в церквах во время пандемии коронавируса в 2020 г.

И конечно же, нужно отметить *консолидирующую роль государства*, которое способствует объединению усилий всех агентов социализации по патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности молодого поколения. Конкретным примером такой координации служат усилия профильных министерств по формированию единого образовательного пространства.

Преемственность воспитывающих воздействий в плане патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности прослеживается и **между разными ступенями образования**. Региональный компонент учебной и воспитательной работы с детьми и молодежью способствует усилению у обучающихся чувства сопричастности к Русскому миру и Российскому государству-цивилизации.

Так, на этапе педагогической поддержки развития детей *в дошкольных учреждениях* познавательная активность в конечном итоге должна привести к восприятию образа Родины как ценности (этот образ эмоционально детерминирован соответственно возрастным особенностям). Также в дошкольных учреждениях происходит переход от простой познавательной деятельности к элементарным формам социальной активности. Оптимизировать эти формы в учреждениях дошкольного образования в ЛНР призвана программа развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста «Орлята-Дошколята» (региональный компонент дошкольного образования Луганской Народной Республики). Её внедрение «позволяет реализовать преемственность в воспитании на уровне дошкольного и начального образования. Обеспечение преемственности дошкольного и начального образования предполагает создание единого образовательного пространства, следование единой стратегии, согласование целей и задач воспитания на каждом из образовательных уровней»[3].

Обращение к содержанию начального образования позволяет отметить, что педагоги, работающие в 1–4 классах, по сути, являются «универсальными» специалистами, поскольку излагают основы знаний практически по всем предметам. Конкретные примеры учебных занятий с обучающимися начальной школы, содержание которых соотнесено с формами работы, представлены в таблице 1.

На этапах основного (5–9) и среднего (10–11) *школьного образования* особую роль в патриотическом воспитании и формировании гражданской идентичности играют учебные предметы социально-гуманитарного цикла. Важные аспекты этой роли раскрыты в таблице 2.

Учеба органически дополняется внеурочной деятельностью и внеклассной работой. На уровне школьного образования ценностные смыслы регионального компонента этой работы отражены в воспитательной программе «Луганский характер», в которой «социокультурными маркерами» подготовки к достойному выполнению гражданского долга выступают почетные звания «сентябрят» (начальная школа), «пионеров» (основная школа) и «тружеников» (средняя школа)[4].

На уровне *высшего образования* воспитательный потенциал филологических, исторических и обществоведческих учебных дисциплин сохраняется и реализуется на более высоком методическом уровне.

Таблица 1

Примеры воспитательного потенциала учебных предметов в начальной школе

Класс	Предмет	Пример темы	Форма работы
1 класс	Русский язык / Лит. чтение	Родная семья, дом, улица	Чтение, пересказ, мини-сочинение, рисунки
1 класс	Музыка	Народные и патриотические песни, марши	Разучивание, коллективное исполнение
1 класс	Окружающий мир	Моя малая Родина	Экскурсия, рисунки, рассказы детей
2 класс	Музыка	Песни о Родине	Разучивание, хоровое пение
2 класс	Окружающий мир	Природа России, народы, праздники	Проекты, выставки рисунков
2 класс	ИЗО / Технология	Символика (флаг, герб)	Аппликации, творческие мастерские
3 класс	Окружающий мир	Государственная символика России	Презентации, групповая работа, задания
3 класс	Русский язык / Лит. чтение	Произведения о Родине, героях	Чтение наизусть, инсценировки, сочинения
4 класс	Окружающий мир / ОРКСЭ	Государство, герои, гражданин	Проекты, классные часы, встречи с ветеранами
4 класс	Музыка / ИЗО	Концерты, выставки	Совместные проекты, творческие работы

Таблица 2

Важные тенденции воспитательного потенциала учебных предметов социально-гуманитарного цикла

Предметы	Аспекты воспитательного потенциала
Русский язык, литература	Обучение правилам грамотной взаимоуважительной коммуникации. Интериоризация эталонов одобряемого и осуждаемого поведения, ресурсом к чему выступают персонажи творческого наследия классиков.
История	Без прошлого нет будущего. Знание истории своей Родины (в общемировом контексте) помогает «усвоить уроки» прошлого, развить эмпатию, проникнуться чувством солидарности, укрепить ощущение сопричастности к историческим судьбам, а значит – и к настоящему нашего Отечества, и к его будущему.
Обществознание	Знание закономерностей общественной жизни помогает сформировать ценностное отношение к природе, личности человека, хозяйству и культуре, политике и законам. Содержательное наполнение предмета позволяет укрепить направленность обучающихся на осознанный выбор общественно одобряемого поведения, характеризующего гражданина и патриота.

В собственно воспитательном плане это дополняется комплексом мероприятий (например, кураторские часы, выступления художественной самодеятельности, волонтерское движение, осуществляемое в форме студенческих отрядов различной направленности).

Воспитательный потенциал имеют и некоторые формы научно-исследовательской деятельности. Примером могут служить университетские историко-краеведческие конкурсы, проводимые под эгидой ЛГПУ (в частности, «Улицы моего города», «Молодогвардейцы и герои СВО в истории моего города»). Конкурсы играют роль своеобразных диалоговых площадок, где происходит консолидация *воспитывающих социокультурных* воздействий на обучающуюся молодежь по линии «школа – вуз» [Писаный: 66].

Регулярное проведение таких мероприятий создает организационно-педагогические условия для увековечивания памяти о наших выдающихся земляках, героически защищавших Родину, а также проявлявших трудовую доблесть и внесших весомый вклад в развитие отечественной культуры. Участие школьников и студентов в наших конкурсах позволяет сформировать и развить начальные навыки научно-исследовательской работы, а также создает ситуацию успеха. Все это свидетельствует об органическом единстве общегосударственного и регионального компонентов в патриотическом воспитании обучающейся молодежи и преемственности воспитывающей среды.

В завершение статьи считаем нужным отметить преемственность воспитывающей среды, детерминированную **конкретными духовно-нравственными ценностями**. Как известно, в последние десятилетия в обществах «коллективного Запада» наметились признаки настоящего «расчеловечивания». А как еще можно назвать мощную общественную поддержку и законодательную легализацию действий, объективно противоречащих законам природы и здравому смыслу (эвтаназию, однополые браки, множество гендерных идентификаций, движение «квадроберов» и т.д. и т.п.)? И в этом «параде абсурдов» западные страны не «замыкаются на себе», они активно используют некоммерческие организации (например, до недавнего времени печально известное агентство USAID) для продвижения таких «инициатив».

Ответ на эти вызовы в отечественном правовом поле был аккумулирован в Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 № 809[5].

В числе важнейших ценностей названы:

– семья;

– коллективизм и коллективный труд;

– приоритет духовного над материальным;

– гражданственность и патриотизм, историческая память и преемственность поколений.

Отношение подрастающего поколения к этим явлениям как к вечным ценностям формируется педагогами на всех ступенях образования. В дошкольных учреждениях происходит становление эмоционально окрашенных представлений (которое до этого начинается в семье).

В процессе обучения в школе становление этих ценностей объясняется с рациональных позиций. Язык и литература помогают интериоризировать образы, вошедшие в «культурный код» нашей цивилизации (герои и антигерои, образцы одобряемого и осуждаемого поведения, персонифицированные в наследии классиков). История помогает извлекать выводы из реальных фактов прошлого нашей страны и мира в целом. Обществознание учит делать осознанный выбор в сторону добра, справедливости, законопослушности в реальных жизненных ситуациях современности.

В системе же высшего образования воспитывающее воздействие учебных дисциплин (равно как и внеаудиторная общественно полезная работа) направлены на становление системы «духовно-нравственных координат» будущего работника и семьянина. В обобщенном концентрированном виде результаты нашего теоретического анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Основные ценностно-смысловые измерения преемственности воспитывающей среды

Линии преемственности воспитывающей среды	Агенты социализации	Ступени образования	Конкретные духовно-нравственные ценности
Сущность	Единым фронтом выступают: – семья; – детские сады; – школа; – внешкольные учреждения; – общественные движения; – СМИ; – религиозные организации	Преемственность обеспечивается между образованием: – дошкольным; – начальным; – основным; – средним; – высшим	Укрепление в ходе образования ценностного отношения к: – семье; – коллективному труду; – приоритету духовного над материальным; – патриотизму; – исторической памяти и преемственности поколений
Важные общие закономерности: консолидирующая роль государства; неразрывная связь обучения и воспитания; органическое дополнение общегосударственного компонента региональным			

Выводы. Таким образом, анализ научной литературы, нормативно-правовых актов и педагогической практики в образовательных учреждениях Луганской Народной Республики позволяет утверждать, что преемственность воспитывающей среды является важным педагогическим условием формирования российской гражданской идентичности в единстве трех её главных компонентов: когнитивного (более глубокие знания о славном прошлом Родины), аффективного (формирование эмоционально-ценностных отношений к изученным страницам прошлого и современности) и поведенческого / деятельностного (все описанные проявления активности обучающихся представляют собой акты осознанного выбора в пользу конструктивной работы на благо Отечества сообразно возрастным возможностям и доступному спектру социальных ролей).

Примечания

[1] Устав Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» (редакция 2): утв. Съездом Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи: протокол № 1 от 18–19 дек. 2022 г. URL: https://будьвдвижении.рф/media/documents/Устав_РДДМ_ред_2_ФИНАЛ.pdf, свободный (дата обращения: 02.04.2023).

[2] Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения: Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/ (дата обращения: 18.10.2025).

[3] Об утверждении программы развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста «Орлята-Дошколята» (Региональный компонент дошкольного образования Луганской Народной Республики): приказ МОН ЛНР от 05.03.2025 г. № 202-од. URL: https://ds-medvezhonok-alchevsk-r181.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/28/124/Prikaz_i_Programma_Orlyata_doshkolyata.pdf

[4] Воспитательная программа «Луганский характер» // Центр развития образования (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет». URL: https://rcro.lgpu.org/luganskij-xarakter/ (дата обращения: 25.08.2025).

[5] Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019 (дата обращения: 18.03.2024).

Список литературы

Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 24–28.

Данилова И.Ю. Разработка модели преемственности формирования исторического знания в системе «школа – вуз» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 154–157.

Дмитриева С.Н. Реализация принципа преемственности в условиях учебно-воспитательного комплекса «детский сад – школа»: дис. … канд. пед. наук. Якутск, 2006. 210 с.

Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Уфа, 2018. 44 с.

Кудинов В.А. Детское движение по обе стороны линии фронта // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 1. С. 160–164.

Махинин А.Н., Шакурова М.В., Остапенко В.С. Российская идентичность сегодня: проблемы и ресурсы формирования (социально-педагогический контекст): монография. Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2022. 188 с.

Писаный Д.М., Вербовский А.В. Изучение военного наследия Ворошиловградщины как ресурс формирования гражданской идентичности школьников (по материалам историко-краеведческого конкурса) // Проектно-ориентированная теория и практика развития экономических субъектов, общества и государства в условиях геополитических реальностей: сб. ст. по итогам Междунар. межвуз. науч.-практ. конф.; Санкт-Петербург, 16–17 мая 2025 г. Санкт-Петербург, 2025. С. 60–67.

Твардовский А.Т. Солдатский сын (стихотворение). URL: https://slavradio.org/articles/kak-skazyvali-nashi-dedy/synu-pogibshego-voina-tvardovskiy/ (дата обращения: 15.08.2025).

Турянская О.Ф., Писаный Д.М. Концептуальные основы формирования социокультурной идентичности школьников средствами исторического знания // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4 (114). С. 137–141. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-4113-137-141

References

Bozhovich L.I. *Ehtapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze* [Stages of Personality Formation in Ontogenesis]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1978, vol 4, pp. 24–28. (In Russ.)

Danilova I.Yu. *Razrabotka modeli preemstvennosti formirovaniya istoricheskogo znaniya v sisteme «shkola – vuz»* [Development of a Model of Continuity in the Formation of Historical Knowledge in the School –

University System]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2023, vol. 79-1, pp. 154–157. (In Russ.)

Dmitrieva S.N. *Realizaciya principa preemstvennosti v usloviyakh uchebno-vospitatel'nogo kompleksa «detskij sad – shkola»: dis. ... kand. ped. nauk.* [Implementation of the Principle of Continuity in the Educational Complex Kindergarten-School: Dissertation for the Candidate of Pedagogical Sciences]. Yakutsk, 2006, 210 p. (In Russ.)

Kozhanov I.V. *Formirovanie grazhdanskoj identichnosti lichnosti v processe ehtnokul'turnoj socializacii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of Personal Civic Identity in the Process of Ethnocultural Socialization in the System of Continuous Education: Abstract of Dissertation for the Doctor of Pedagogical Sciences]. Ufa, 2018, 44 p. (In Russ.)

Kudinov V.A. *Detskoe dvizhenie po obe storony linii fronta* [Children's Movement on Both Sides of the Front Line]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2015, vol 1, pp. 160–164. (In Russ.)

Makhinin A.N., Shakurova M.V., Ostapenko V.S. *Rossijskaya identichnost' segodnya: problemy i resursy formirovaniya (social'no-pedagogicheskij kontekst): monografiya* [Russian Identity Today: Problems and Resources of Formation (Social and Pedagogical Context): monograph]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2022, 188 p. (In Russ.)

Pisanyj D.M., Verbovskij A.V. *Izuchenie voennogo naslediya Voroshilovgradshchiny kak resurs formirovaniya grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov (po materialam istoriko-kraevedcheskogo konkursa*) [The Study of the Military Heritage of the Voroshilovgrad Region as a Resource for the Formation of Schoolchildren's Civic Identity (Based on the Materials of the Historical and Local Studies Competition)]. *Proektno-orientirovannaya teoriya i praktika razvitiya ehkonomicheskikh sub"ektov, obshchestva i gosudarstva v usloviyakh geopoliticheskikh real'nostej: sb. st. po itogam Mezhdunar. mezhvuz. nauch.-prakt. konf.; Sankt-Peterburg, 16–17 maya 2025 g.* [Project-Oriented Theory and Practice of the Development of Economic Subjects, Society, and the State in the Context of Geopolitical Realities: Collection of Articles Based on the Results of the International Interuniversity Scientific and Practical Conference; Saint Petersburg, May 16–17, 2025]. Saint Petersburg, 2025, pp. 60–67. (In Russ.)

Tvardovskij A.T. *Synu pogibshego voina (stikhotvorenie) – ehlektronnyj resurs* [The son of a fallen soldier (a poem) – electronic resourse]. URL: https://slavradio.org/articles/kak-skazyvali-nashi-dedy/synu-pogibshego-voina-tvardovskiy/ (access date: 15.08.2025). (In Russ.)

Turyanskaya O.F., Pisanyj D.M. *Konceptual'nye osnovy formirovaniya sociokul'turnoj identichnosti shkol'nikov sredstvami istoricheskogo znaniya* [Conceptual Foundations of Forming the Sociocultural Identity of Schoolchildren through Historical Knowledge]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education.], 2025, vol. 4 (114), pp. 137–141. (In Russ.) https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-4113-137-141

Статья поступила в редакцию 04.09.2025; одобрена после рецензирования 10.11.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 04.09.2025; approved after reviewing 10.11.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 47–57. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 47–57. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования
УДК 378
EDN EQGOHA
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-47-57

ЛАНДШАФТ ПРАКТИК ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ДИНАМИКА

Воронцова Анна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, annavorontsova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-9706-1082

Скрябина Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, olgaskryabina@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-6575-395X

Воронцов Дмитрий Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, d-vorontsov@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0003-1427-0602

Аннотация. В статье излагаются результаты исследования, направленного на анализ ландшафта воспитательной деятельности в вузах Российской Федерации. Исследование выполнено на материале 2014 практик, представленных на Всероссийский конкурс лучших практик реализации молодежной политики и воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования за период 2022–2024 гг. Методологическую основу работы составил исследовательско-конструктивный подход, а в качестве инструментов исследования применялись контент-анализ, семантический анализ и статистическая обработка данных, включая метод углового преобразования Фишера. Эмпирическую базу исследования сформировали структурированные описания воспитательных практик, предоставленные 214 вузами страны. Проведенный анализ позволил выявить ряд устойчивых тенденций, характеризующих современное состояние воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования: организационное доминирование практик, инициируемых и реализуемых службами проректоров; ориентация содержания практик на личностные изменения студентов при сохранении преобладающего мероприятийного формата; а также определенный уровень внутренней замкнутости воспитательной системы вуза. На основе полученных результатов авторами определены ключевые векторы развития воспитательной работы в высшей школе: совершенствование методологии целеполагания и методического обеспечения воспитательных практик, расширение участия профессорско-преподавательского состава в воспитательном процессе и разработка объективного инструментария для оценки его эффективности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, воспитательная практика, воспитание в университете, содержание и технологии современного воспитания, анализ практик, оценка эффективности воспитания, Всероссийский конкурс лучших практик.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации FZEW-2023-0008 по теме «Исследовательско-конструктивный подход как интегративное основание реализации молодёжной политики и воспитательной деятельности в вузе».

Для цитирования: Воронцова А.В., Скрябина О.Б., Воронцов Д.Б. Ландшафт практик воспитательной деятельности в вузах Российской Федерации: тенденции и динамика // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 47–57. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-47-57

© Воронцова А.В., Скрябина О.Б., Воронцов Д.Б., 2025

Research Article

THE LANDSCAPE OF EDUCATIONAL PRACTICES IN UNIVERSITIES OF THE RUSSIAN FEDERATION: TRENDS AND DYNAMICS

Anna V. Vorontsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, annavorontsova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-9706-1082

Olga B. Skryabina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, olgaskryabina@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-6575-395X

Dmitriy B. Vorontsov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, d-vorontsov@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0003-1427-0602

Annotation. The article presents the results of a study aimed at analyzing the landscape of educational activities in universities of the Russian Federation. The research is based on the analysis of 2,014 practices submitted to the All-Russian Competition of Best Practices for the Implementation of Youth Policy and Educational Activities of Higher Education Institutions for the period 2022–2024. The methodological foundation of the work is the research-constructive approach, and the research tools included content analysis, semantic analysis, and statistical data processing, including Fisher's angular transformation method. The empirical base of the study was formed by structured descriptions of educational practices provided by 214 universities across the country. The conducted analysis revealed a number of stable trends characterizing the current state of educational activities in higher education institutions: the organizational dominance of practices initiated and implemented by vice-rector offices; the orientation of practice content towards students' personal development while maintaining a predominant event-based format; and a certain level of internal closedness of the university's educational system. Based on the results obtained, the authors have identified key vectors for the development of educational work in higher education: improving the methodology for goal-setting and methodological support of educational practices, expanding the involvement of the teaching staff in the educational process, and developing objective tools for assessing its effectiveness.

Keywords: educational activity, educational practice, university education, content and technologies of modern education, practice analysis, evaluation of educational effectiveness, All-Russian Competition of Best Practices.

Acknowledgements. This research was supported by the State Assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project no. FZEW-2023-0008, "Research-Constructive Approach as an Integrative Basis for Implementing Youth Policy and Educational Activities in a University."

For citation: Vorontsova A.V., Skryabina O.B., Vorontsov D.B. The Landscape of Educational Practice in Universities of the Russian Federation: Trends and Dynamics. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 47–57. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-47-57

Актуальность и постановка проблемы. В последнее десятилетие на государственном и общественном уровнях актуализируются требования к образовательной организации высшего образования как интегративному субъекту воспитания. Это связывается с крупными идеологическими и мировоззренческими сдвигами в российском обществе и выражается в принятии ряда федеральных нормативных актов, а именно: Федерального закона № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации по вопросам воспитания обучающихся"»; Указа № 809 Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 9 ноября 2022 г.

В этих документах введены в нормативный оборот ключевые понятия: воспитание, потенциал человека, гармонично развитая, патриотичная и социально ответственная личность, традиционные российские духовно-нравственные ценности, выявлены и утверждены основополагающие смыслы воспитательной деятельности.

В связи с этим перед системой высшего образования встала сложная и многогранная задача – построить систему воспитательной деятельности с современным и актуальным содержанием, эффективной институциональной реализацией и, главное, на основе синхронизации общественно-государственного запроса с запросом отдельного студента и молодежных сообществ в целом.

Мы убеждены, что форматы нового воспитания уже возникают и развиваются в деятельности вузов. Поэтому так важно анализировать практики воспитания в максимально большом масштабе, осуществлять поиск среди широкого спектра идей и инициатив. Уникальную возможность для построения таких представлений на основе значительного массива данных представляет организованный Министерством науки и высшего образования Российской Федерации Всероссийский конкурс лучших практик молодежной политики и воспитательной деятельности, исполни-

телем которого является Костромской государственный университет.

Проанализировав довольно широкий спектр исследований практик воспитательной деятельности в России и, с некоторыми допущениями, за рубежом, мы считаем, что на настоящий момент при большом массиве описанного и проанализированного опыта отдельных видов воспитательной деятельности наблюдается дефицит целостной и обобщенной картины ландшафта воспитания в вузах РФ. В связи с этим мы определяем **проблему статьи** как противоречие между необходимостью научно обоснованных представлений о значимых характеристиках воспитания в вузах РФ для совершенствования и развития этой деятельности и отсутствием масштабных исследований, описывающих современный ландшафт воспитательной деятельности на большом массиве данных. **Целью статьи** является выявление типичных характеристик практик воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования и определение перспективных направлений развития воспитания в вузах.

Обзор литературы. Несмотря на снижение исследовательского интереса к вопросам воспитания в образовательных организациях высшего образования на протяжении последних трех десятилетий, разработки в данной области не были прерваны и продолжались.

Значимые характеристики воспитания в вузе, определяющие необходимые и достаточные основания для анализа практик воспитания выявлялись нами на основе анализа совокупности работ, посвященных разным аспектам профессионального воспитания (см.: [Вербицкий; Бондаревская, Борытко, Сергеев; Сергеев, Борытко] и др.).

Разнообразные практики воспитания в вузах часто описываются через категорию опыта воспитательной деятельности. Исследователями анализируется опыт (содержание, форматы) воспитания в образовательных организациях высшего образования разного профиля: транспортного (см.: [Фортунатов, Бесчасная, Зиновьев и др.]), аграрного (см.: [Обухова]), военного (см.: [Анфалов]), педагогического (см.: [Рябов, Королева, Егорова]).

Изучаются практики разных направлений воспитательной деятельности: гражданско-патриотического (см.: [Мартыненко, Надькин, Грачева; Фокин; Афанасов; Семенов, Аносов]), экологического (см.: [Кошуева, Потапкин; Абрамова, Шишмолина, Есенгалиева]), духовно-нравственного (см.: [Чайковская, Фомина]).

В исследованиях последних лет широко представлены описания отдельных практик воспитания, например: художественных практик (см.: [Юдина]), практик добровольчества (см.: [Зябрева]), досуговых практик (см.: [Рейма]), практик самоуправления и солидарности (см.: [Lukmanova, Frolova, Stoletov]), воспитания в цифровой среде (см.: [Харламова]) и др.

Методология и методы исследования. Исследование основывалось на положениях деятельностного и технологического подходов. Структура описания практик воспитательной деятельности и критерии для сравнительного анализа основаны на компонентах педагогической деятельности в общем и педагогической технологии в частности. При обработке данных использовались методы сравнительного анализа, контент-анализа, семантического анализа, математико-статистической обработки данных (угловое преобразование Фишера (φ эмп.)). Было проанализировано описание 2015 практик воспитательной деятельности, полученных в период 2022–2024 гг.

Электронная форма описания практики включала в себя как открытые, так и закрытые вопросы. Закрытые вопросы формулировались для сбора информации с ограниченным количеством вариантов ответа. Например, отнесение практики к блоку номинаций и конкретной номинации, определение направления воспитательной деятельности и молодежной политики, определение основных субъектов практики, ее форматов и др. Открытые вопросы использовались для описания наиболее важных, сущностных характеристик практики – ее целей, результатов, механики и технологии, роли студентов в практике и масштаба ее реализации. Синтез закрытых и открытых вопросов позволил сделать описание практик, с одной стороны, структурированным, а с другой стороны, достаточно свободным, чтобы позволить представить нетривиальный опыт, который не мог быть спрогнозирован составителями опросника.

Основные результаты и обсуждение. Представленные ниже данные получены в результате анализа конкурсных заявок на Всероссийский конкурс лучших практик реализации молодежной политики и воспитательной деятельности (2022–2024 гг.). Конкурс имеет восходящую динамику по количеству заявок, что свидетельствует о росте его значимости и популярности, а также влечет за собой возможность создания все более полной картины ландшафта практик реализации воспитательной деятельности и молодежной политики в образовательных организациях высшего образования (2022 г. – 581 практика, 2023 г. – 675 практик, 2024 г. – 758 практик, общий массив n = 2014). В 2024 г. нами проанализированы воспитательные практики 214 вузов из 74 субъектов Российской Федерации.

На наш взгляд, объем проанализированных практик, а также трехлетний период сбора данных позволяет на этой эмпирической основе составить представление о некоторых крупных тенденциях воспитания в вузах в целом. Так, например, выбор но-

минаций для подачи заявок может свидетельствовать о преобладании того или иного содержания воспитательной деятельности. Нами было установлено, что в массиве заявок в течение всех лет организации конкурса очевидно доминируют практики, направленные на формирование гражданственности и патриотизма. Так, в 2024 г. – 157 практик, это практически в два раза превышает максимальное количество заявок по любой из других номинаций. С выраженным отрывом от первой номинации и близкими количественными значениям между собой представлены четыре номинации: организация досуга, отдыха и формирование здорового образа жизни студентов; поддержка студенческих инициатив; развитие студенческих объединений и поддержка волонтёрской деятельности. Наименьшее количество заявок – в номинации «Практики подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе». Отдельно хочется отметить довольно незначительное количество заявок по приоритетным номинациям конкурса, в том числе по номинации «Практики поддержки молодых студенческих семей, матерей (отцов) с детьми в вузе» и номинации «Популяризация семейных ценностей». В совокупности по этим номинациям подано 38 заявок, что составляет 5 % процентов от общего объема поданных заявок.

Кроме того, в течение всех лет сохраняется тенденция незначительного количества заявок, описывающих лучшие практики воспитывающего обучения или практики воспитания, заключённого в контекст профессионального образования. Обращает на себя внимание незначительное количество заявок, описывающих практики, связанные с будущей профессиональной деятельностью воспитанников, в том числе с содействием трудоустройству студентов.

Мы можем зафиксировать ряд заключений, сделанных на основе анализа структуры поданных заявок по номинациям:

– образовательные организации высшего образования приняли и разделили запрос государства и общества на воспитательную деятельность в области гражданственности и патриотизма. Это направление воспринимается как наиболее значимое и доминирует в содержании поданных заявок;

– при этом другие вопросы государственной повестки, в том числе смысловой посыл года семьи и общественный запрос на развитие традиционных семейных ценностей, проявляется в воспитательном ландшафте вузов Российской Федерации значительно слабее. Можно предположить, что направление патриотического и гражданского воспитания сообразнее доминирующим в вузах форматам массовой мероприятивной воспитательной деятельности, тогда как приобщение к семейным ценностям требует поиска новых горизонтальных форматов воспитания повседневностью. Популяризация семейных ценностей часто приобретает формы просветительских программ, семейных клубов и конкурсов молодых семей. Эффективность таких форм воспитания вызывает сомнения;

– воспитательная деятельность сохраняет определённую степень отчужденности от центральных и системообразующих процессов для образовательных организаций высшего образования – процесса профессионального образования и процесса профессионального становления, о чем свидетельствует незначительное количество заявок по номинациям, связанным с представлением таких практик;

– образовательные организации высшего образования не сконцентрированы на воспроизводстве кадрового потенциала своих воспитательных подразделений и часто не воспринимают это как самостоятельную задачу собственной деятельности.

Анализ семантического ядра ключевых слов, описывающих практики, поданные на конкурс, позволяет кластеризовать смыслы, вокруг которых концентрируется описание практик, в несколько групп. Первая группа слов связана с описанием объекта воспитательной деятельности. Сюда включены категории «студенческий», «студент», «молодёжь». Эти категории описывают объект воспитания как отдельную личность (при этом характеризуются скорее социальные роли и функция, чем собственно личность) или как обезличенную социальную группу «молодежь». В семантическом ядре отсутствуют категории, описывающие объект воспитания как группу, коллектив.

Вторая группа характеризует деятельность в отношении этих объектов, расставляя сущностно-смысловые акценты воспитания как деятельности, ориентированной на развитие и поддержку. Выбор именно этих категорий свидетельствует об ориентации практик на взаимодействие со взрослыми людьми, субъектами собственной жизни, акторами собственного целеполагания и целеосуществления. Ввиду этого значительно менее употребляются такие термины, как «формирование», «воздействие».

Ряд категорий отражает целевые ориентиры воспитательной деятельности, наиболее употребимыми из которых в составе семантического ядра ключевых слов являются «патриотизм», «традиция», «ценность». Содержание этих слов подчёркивает поворот воспитательных ориентиров на традиционные российские духовно-нравственные ценности, девестернизацию воспитательной деятельности. В семантическом ядре также проявляется кластер, включающий доминирующие форматы воспитательной деятельности: «проект», «инициатива». Это подтверждает результаты проведенного в течение 2022 и 2023 гг. мониторинга программ воспитательной деятельности

образовательных организаций высшего образования, свидетельствующего о совместной деятельности студентов и преподавателей как основного и комплексного механизма воспитания.

Другим значимым критерием при анализе практик мы считаем их целевую ориентированность. В заявке на конкурс целевая ориентированность практики фиксируется четырьмя вопросами. Во-первых, авторы в открытой форме описывают цели и задачи практик. Во-вторых, целевая ориентированность практики описывается через ее направленность на ожидаемые изменения и на отдельную студенческую группу.

При анализе направленности практик на область ожидаемых изменений мы видим данные с явным акцентом на одном из вариантов: целевая ориентированность на изменения в личности студента (53,4 % – 2022 г., 59,1 % – 2023 г., 67,7 % – 2024 г.). Наименее распространены в представленном массиве практики, ориентированные на взаимодействие университета с работодателем и внешними сообществами (10,9 %, 13,5 %, 11,2 % соответственно). Это свидетельствует о сохранении замкнутости воспитательной системы организаций высшего образования и подтверждается данными мониторинга программ воспитания и календарных планов воспитательной деятельности, в рамках которого выявлено доминирование событий и мероприятий календарных планов внутриуниверситетского уровня и характера (рис. 6). Эта тенденция сохраняется и усиливается на протяжении трех лет организации конкурса. Кроме того, представленное распределение практик, на наш взгляд, может свидетельствовать о недостаточном внимании к средовому, опосредованному подходу к воспитательной деятельности, который позволяет более мягкими методами оказывать позитивное социализирующее влияние на личности, тогда как практики, напрямую ориентированные на изменения личности, могут отвергаться, особенно такой группой, как студенты.

Достоверность различий между процентными долями двух выборок мы проверили с помощью углового преобразования Фишера (φ эмп.). Доля практик, ориентированных на изменения в личности студента, не имеет значимых статистических различий в выборках 2022 и 2023 гг. (φ эмп = 0,654) и достоверно выросла при сравнении данных 2023 и 2024 гг. (значение углового коэффициента для выборок 2023/24 г. составил φ эмп =3,383).

Значимость снижения доли практик, ориентированных на преобразование среды, между выборками 2022 и 2023 гг. не выявлена (φ эмп = 1,661), но обнаружена между выборками 2023 и 2024 гг. (φ эмп = 2,779). Таким образом, в абсолютных значениях мы наблюдаем рост количества практик, ориентированных на изменения в личности, и снижение количества практик, ориентированных на изменения в среде в течение всех лет проведения конкурса, однако статистическую достоверность эта динамика приобретает как между выборками 2023 и 2024 гг., так и между выборками 2022 и 2024 гг.

Также исследовалась ориентированность практик на отдельные студенческие группы, что имеет особое значение для развития концепции жизненного пути и задач синхронизации воспитательных практик с личностными, социальными и профессиональными изменениями студента.

Данные о распределении практик по целевой группе 2024 г. соотносятся с результатами мониторинга программ воспитания и календарных планов воспитательной деятельности 2022 и 2023 гг., в рамках которого выявлено значительное преобладание компонентов воспитательной деятельности, ориентированных на решение задач адаптации студента к среде вуза, а следовательно, на студентов младших курсов (табл. 1).

Результаты 2024 г., представленные в таблице 1, значительно отличаются от данных предыдущих лет организации конкурса. Это произошло в связи со сменой типов вопроса. Вместо выбора одного варианта заявители могли выбрать несколько целевых групп при ответе на вопрос – на кого именного направлена практика. На наш взгляд, это была инструментальная ошибка, так как ответы демонстрируют размытость целевой категории, практика описывается как «ориентированная на всех». Для расширения целевых групп заявителю достаточно факта участия нескольких студентов-старшеклассников в, например,

Таблица 1

Распределение практик по целевой группе (2022, 2023, 2024 гг., %)

Категория	2022	2023	2024
Магистранты	0,4	0,3	44,5
Обучающиеся программ подготовки научных и научно-педагогических кадров (аспирантура и др.)	0,4	0,2	21,2
Обучающиеся программ среднего профессионального образования	1,2	1,6	31,4
Старшеклассники	2,1	3	17,4
Студенты программ бакалавриата/специалитета младших курсов	72,2	69,3	77,1
Студенты программ бакалавриата/специалитета старших курсов	23,8	25,6	68,6

адаптационной программе для первокурсников, и эта практика уже представляется как ориентированная на старшие курсы. Это снижает объективность полученной информации. Для восстановления исследовательского смысла вопроса необходимо возвращаться к выбору одного варианта, наиболее соответствующего целям практики. Тем не менее даже при этом инструментарии сохраняется преобладание студентов младших курсов обучения как целевой группы практики. Студенты старших курсов с выбором в 68,6 % практик – на втором месте. Однако выборочный содержательный анализ практик с указанной целевой группой «старшекурсники» не выявляет содержательно-технологической специфики работы с этой группой студентов, а скорее демонстрирует универсальность практики, которая, как показывают исследования феномена «кризиса» 3-го курса, работает все-таки на студентов 1–2-го курсов, но отчуждается старшекурсниками. Данные 2024 г. в абсолютных значениях представлены на рисунке 7.

Основным субъектом воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования и при анализе результатов смотра-конкурса 2022 и 2023 гг. является команда проректора по молодежной политике и воспитательной деятельности, то есть те должностные лица, в функциональные обязанности которых непосредственно входит воспитательная деятельность. Кроме очевидных причин, это может также связываться с тем, что практики подавались чаще всего от имени организаторов воспитательной деятельности и молодежной политики. Очень незначительна доля практик, в которых основным субъектом выступает преподаватель. Вузы недостаточно ведут целенаправленную работу по вовлечению преподавателей в воспитательный процесс, и это порождает отсутствие воспитательных форматов, где субъектом были бы преподаватели как наиболее референтные для студента взрослые в вузе. Распределение практик по их основным субъектам за период 2022 и 2023 гг. представлено на рисунке 1.

В заявке 2024 г. инструментарий заявки был изменен, и авторы могли выбрать несколько субъектов одной практики. На наш взгляд, это снизило информативность полученных данных, так как видна тенденция подмены категории субъекта практики категорией ее участника.

В редких случаях можно зафиксировать существование интегративного субъекта деятельности, но это связано с высоким уровнем развития малой социальной группы (коллектива) и нечасто встречается в практике.

Подмена категории наблюдается и при содержательном анализе практик. Так, в 25,6 % практик (194 практики) авторы одновременно отмечают и преподавателя, и студента в качестве субъекта деятельности, тогда как анализ технологии реализации практики показывает, что ее инициатором и организатором в большинстве случаев является взрослый. Кроме того, этот взрослый выступает не в функции преподавателя, а в функции организатора воспитательной деятельности. Практики имеют традиционный мероприятийный или программный формат.

Наименее активны в организации вузовских практик внешние акторы – сотрудники общественных учреждений и некоммерческих организаций, специалисты органов и учреждений молодежной сферы вне вуза. Значения по этим двум группам – около 13 % от количества заявок, однако, вновь обратившись к содержательному анализу технологий, убеждаемся, что чаще речь идет об участии этих сотрудников, чем об их субъектности в практике.

Основным уровнем реализации практик в проанализированном массиве в 2024 г. сохраняется университетский, наименьшая доля практик отнесена к федеральному и муниципальному уровням. На региональном уровне реализуется 18 % представленных практик в 2022 г., 22,5 % – в 2023 г., 24,9 % – в 2024 г. (рис. 2). Сочетание этого факта, данных мониторинга программ воспитания и календарных планов воспитательной деятельности, распределе-

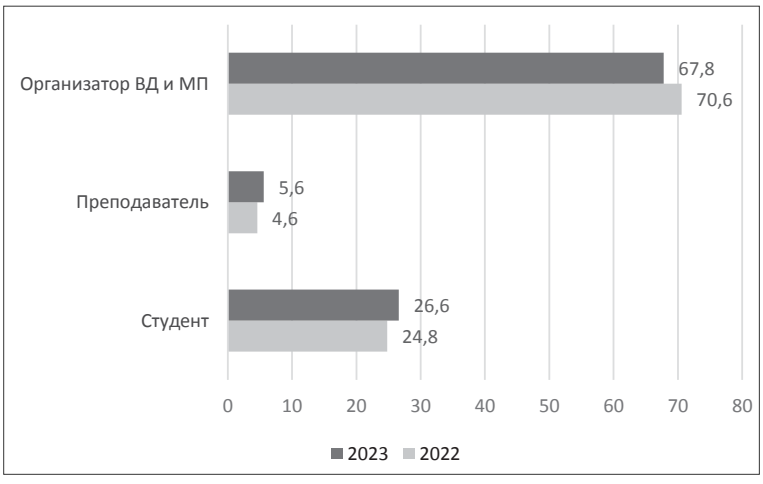


Рис. 1. Распределение практик по основному субъекту (2022, 2023 гг., %)

Рис. 2. Распределение практик по уровням их реализации (2022, 2023, 2024 гг., %)

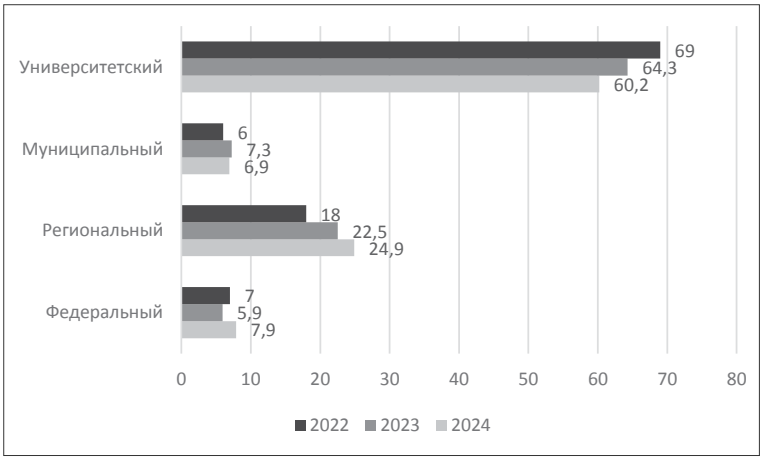
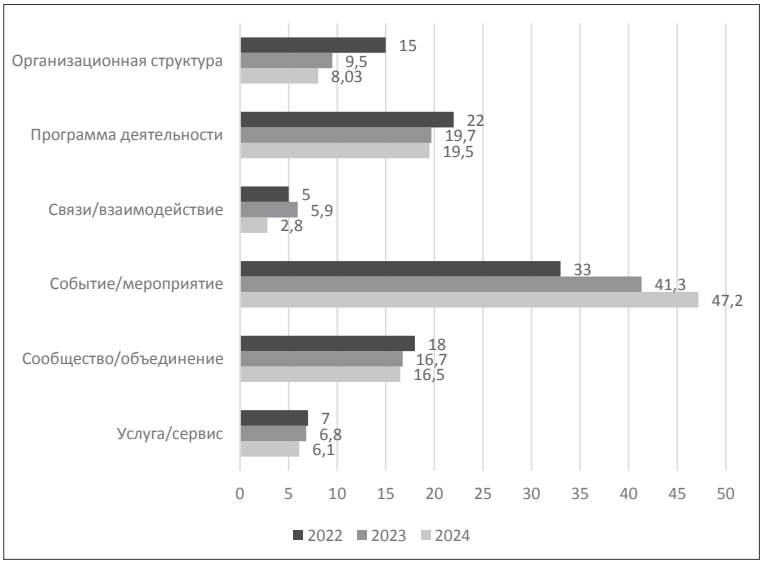


Рис. 3. Распределение практик по основным механизмам их реализации (2022, 2023, 2024 гг., %)



ние массива практик по целевой ориентированности позволяют нам утверждать сохранение тенденции внутренней замкнутости воспитательной системы вуза, которая имеет недостаточно внешних мотивированных и деятельностных связей с сообществами города и региона. Однако в 2024 г. можно зафиксировать не интенсивную, но устойчивую трехлетнюю динамику нарастания практик регионального и федерального уровней. По этому параметру не может быть целевых ориентиров, выраженных в преобладании федеральных и региональных практик, необходим поиск баланса при сохранении доминирования практик университетского уровня.

Механизмы реализации практик молодежной политики и воспитательной деятельности – значимый параметр, определяющий не только ее технологические особенности, но и инновационность, сообразие запросу личности, государства, общества. В массиве заявок 2024 года доминирующими механизмами остаются мероприятия и программы деятельности. Сами программы тоже чаще всего представляют собой совокупность мероприятий. Это позволяет говорить о доминировании мероприятийного подхода в полученном в ходе конкурса-смотра объеме практик. В 2024 году эта тенденция только усилилась. Наименьшую долю в общем объеме занимают практики с основным механизмом, основанным на построении связей и взаимодействия (рис. 3). И в этом аспекте наблюдаем усиление тенденции. Таким образом, и в технологическом аспекте определяется разрыв между запросом студенческой аудитории и наиболее распространенными практиками воспитания в вузах.

В конкурсную заявку 2023 г. были включены вопросы о механизмах оценки эффективности практики. Авторы заявок говорят о широком использовании всего комплекса предложенных форматов. Однако наиболее доказательный метод – психолого-педагогическая диагностика – используется наименее часто. Чаще всего применяется такой формат, как отзывы о практике в социальных сетях, на информационной стене и т. д. Частота выбора механизмов оценки эффективности практик представлена на рисунке 4.

В результате анализа конкурсных заявок 2024 г. данные, полученные ранее, подтверждаются. Отзывы остаются наиболее распространенным методом оценки эффективности, психолого-педагоги-

Рис. 4. Частота упоминаний механизмов оценки эффективности воспитательных практик (2024 г., ед.)

ческая диагностика – наименее распространенным. На настоящий момент конкурс, как и другие исследовательские программы, демонстрирует недостаточность доказательной базы реализации воспитательной деятельности и молодежной политики и ставит задачу разработки эффективного инструментария, который позволял бы без тяжеловесных методик получать глубокую объективную обратную связь (рис. 4).

Большинство представленных на Конкурс практик авторы считают переносимыми на новые условия без адаптации. Треть требует некоторой адаптации и только 2 % практик уникальны для предложенных условий. Эти данные освещают довольно противоречивую картину. С одной стороны – универсальность механизмов реализации воспитательной деятельности и молодежной политики, но с другой стороны, на наш взгляд, это показывает недостаточный учет профессионального и регионального контекста. Если бы практики воспитания имели более профессионально ориентированный характер и использовали уникальные региональные условия и ниши, то доля практик, масштабируемых с выраженными сложностями, была бы больше.

Выводы и заключения. Проведенный анализ массива практик (n = 2014) позволил выявить ключевые тенденции и характерные черты ландшафта воспитательной деятельности в вузах РФ.

1. Определился организационный стандарт воспитания. Анализ субъектной структуры показывает, что ядро воспитательной деятельности составляют практики, инициируемые и организуемые командами проректоров по воспитательной работе. При этом роль преподавателя как субъекта воспитания остается незначительной, что указывает на его недостаточную вовлеченность в этот процесс академической деятельности.

2. Наблюдается некоторая диспропорция между целевыми ориентирами практик и реализуемыми механизмами. Несмотря на то, что большинство практик (67,7 % в 2024 г.) формально ориентированы на изменения в личности студента, их основным механизмом остаются мероприятия и программы. Это создает вызов для поиска более гибких и персонализированных форматов, соответствующих запросам студенческой аудитории на горизонтальное взаимодействие.

3. Воспитательная деятельность демонстрирует признаки внутренней замкнутости. Данные подтверждают ее преимущественную ориентацию на внутриуниверситетский уровень и слабую интеграцию с контекстом профессионального образования и региональной средой. Высокую степень универсальности и легкость масштабируемости практик можно интерпретировать и как их технологическую проработанность, и как недостаточный учет профессиональной и региональной специфики.

4. В методологии реализации и оценки практик сохраняются проблемные зоны. К ним относится смещение цели на организацию мероприятия, сложности в разграничении категорий «субъект» и «участник», а также преобладание в оценке эффективности малодоказательных методов (отзывы) над методами психолого-педагогической диагностики.

5. Результаты исследования указывают на необходимость совершенствования сложившейся модели воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Для повышения эффективности воспитательной деятельности представляется перспективным смещение акцента с массовых мероприятий на развитие средовых и интегративных форматов, усиление роли преподавательского корпуса как субъекта воспитания и разработку более объективного инструментария для диагностики личностных результатов.

Список литературы

Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П., Есенгалиева А.М. Экологическое воспитание в рамках международного проекта взаимодействия вузов России и Казахстана: практический опыт // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 76–88.

Анфалов Е.В., Ольховский Д.В. Обобщение педагогического опыта: поиск нестандартных форм и методов обучения и воспитания курсантов военного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. С. 55.

Афанасов А.В. Опыт организации патриотического воспитания студентов вуза // Образование личности. 2019. № 1. С. 79–83.

Бондаревская Е.В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч.; Москва, 21–22 апр. 2016 г. Ч. 1. Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2016. С. 26–44.

Борытко Н.М. Технологические основания профессионального воспитания студента вуза // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2. С. 103–107. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskie-osnovaniya-professionalnogo-vospitaniya-studenta-vuza (дата обращения: 31.01.2025).

Вербицкий А.А. Единство обучения и воспитания в контекстном образовании // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте: материалы междунар. конф.; Москва, 13–15 дек. 2019 г. Москва: Московский пед. гос. ун-т, 2020. С. 11–16.

Зябрева С.Э. Практики добровольчества и вожатства как составляющие воспитывающей среды вуза // Гуманитарный вестник. 2021. № 13. С. 39–46.

Кошуева К.Б., Потапкин Е.Н. Экологическое образование и воспитание студентов в условиях педагогических вузов: состояние проблемы и опыт реализации // Учебный эксперимент в образовании. 2019. № 2 (90). С. 43–52.

Мартыненко А.В., Надькин Т.Д., Грачева Е.З. и др. Модель гражданско-патриотического воспитания в вузе: опыт Мордовского государственного педагогического университета: монография. Саранск, 2023. 109 с.

Обухова О.В. Опыт экологического просвещения, образования и воспитания в аграрных вузах на примере ФГБОУ во Приморский ГАТУ // Инновационные технологии: опыт, проблемы, перспективы развития. Тверь, 2023. С. 482–485.

Рейма О.Я. Досуговая деятельность как основа патриотического и этнокультурного воспитания студентов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-1. С. 255–258.

Рябов В.А., Королева Л.П., Егорова Н.Т. К вопросу о реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин в педагогическом вузе // Современное педагогическое образование. 2025. № 2. С. 273–276.

Семенов О.Ю., Аносов А.В. Гражданский аспект патриотического воспитания молодежи: актуальные тренды и опыт вузов // KANT: Social Sciences & Humanities. 2024. № 3 (19). С. 173–178.

Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования // Известия ВГПУ. 2014. № 9 (94). С. 31–38. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-i-tehnologii-podgotovki-uchitelya-vospitatelya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 09.12.2023).

Фокин В.Я. Опыт воспитания патриотизма у студентов вуза в процессе изучения дисциплины «Экономика» // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2021. Т. 1. С. 333–338.

Фортунатов В.В., Бесчасная А.А., Зиновьев А.О. и др. Воспитание специалистов транспортной отрасли: из опыта старейшего транспортного вуза России // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2021. № 9. С. 112–120.

Харламова И.Ю. Роль веб-сайта вуза в патриотическом воспитании обучающихся (из опыта работы Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя) // Информационные технологии в образовании. 2022. № 5. С. 263–264.

Чайковская Н.В., Фомина О.Е. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях вуза: из опыта работы Муромского института Владимирского государственного университета // Духовно-нравственная культура в высшей школе. Студенческая молодежь: свобода и ответственность: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. в рамках XXVII Международных Рождественских образовательных чтений; Москва, 29 янв. 2019 г. Москва, 2019. С. 317–323.

Юдина Е.И. Художественные практики как инновационный формат высшего педагогического образования // Вестник Российского нового университета. Сер.: Человек в современном мире. 2024. № 3. С. 68–75.

Lukmanova R.Kh., Frolova I.V., Stoletov A.I. Social solidarity of students: university practices and fashioning tools. Perspectives of Science and Education, 2024, no. 5 (71), pp. 30–44.

References

Abramova I.E., Shishmolina E.P., Esenzhalieva A.M. *Jekologicheskoe vospitanie v ramkah mezhdunarodnogo proekta vzaimodejstvija vuzov Rossii i Kazahstana: prakticheskij opyt* [Environmental education within the international project of cooperation between universities of Russia and Kazakhstan: practical experience]. *Perspektivy nauki i obrazovanija* [Perspectives of Science and Education], 2023, vol. 5 (65), pp. 76–88.

Anfalov E.V., Olkhovsky D.V. *Obobshhenie pedagogicheskogo opyta: poisk nestandartnyh form i metodov obuchenija i vospitanija kursantov voennogo vuza* [Generalization of pedagogical experience: search for non-

standard forms and methods of teaching and educating military university cadets]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern problems of science and education], 2024, vol. 2, pp. 55.

Afanasov A.V. *Opyt organizacii patrioticheskogo vospitanija studentov vuza* [Experience of organizing patriotic education of university students]. *Obrazovanie lichnosti* [Education of the Personality], 2019, vol. 1, pp. 79–83.

Bondarevskaya E.V. *Gumanitarnaja missija vospitanija v sovremennom mire* [Humanitarian mission of education in the modern world]. *Vysshaja shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch. Ch. 1; Moskva, 21–22 apr. 2016 g.* [Higher school: experience, problems, prospects: materials of the IX International scientific-practical conference: in 2 vols., vol. 1; Moscow, April 21–22, 2016]. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), 2016, pp. 26–44.

Borytko N.M. *Tehnologicheskie osnovanija professional'nogo vospitanija studenta vuza* [Technological foundations of professional education of a university student]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2015, vol. 2, pp. 103–107. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskie-osnovaniya-professionalnogo-vospitaniya-studenta-vuza (access date: 31.01.2025).

Chaikovskaya N.V., Fomina O.E. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie studentov v uslovijah vuza: iz opyta raboty Muromskogo instituta Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta* [Spiritual and moral education of students in university conditions: from the experience of Murom Institute of Vladimir State University]. *Duhovno-nravstvennaja kul'tura v vysshej shkole. Studencheskaja molodezh': svoboda i otvetstvennost': materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. v ramkah XXVII Mezhdunar. Rozhdestvenskih obrazovatel'nyh chtenij; Moskva, 29 janv. 2019 g.* [Spiritual and moral culture in higher education. Student youth: freedom and responsibility: materials of the VI International scientific-practical conference within the XXVII International Christmas educational readings; Moscow, January 29, 2019]. Moscow, 2019, pp. 317–323.

Fokin V.Ya. *Opyt vospitanija patriotizma u studentov vuza v processe izuchenija discipliny «Jekonomika»* [Experience of fostering patriotism among university students in the process of studying the discipline "Economics"]. *Formirovanie gumanitarnoj sredy v vuze: innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. Kompetentnostnyj podhod* [Formation of humanitarian environment in university: innovative educational technologies. Competence-based approach], 2021, vol. 1, pp. 333–338.

Fortunatov V.V., Beschasnaya A.A., Zinoviev A.O. et al. *Vospitanie specialistov transportnoj otrasli: iz opyta starejshego transportnogo vuza Rossii* [Education of transport industry specialists: from the experience of the oldest transport university in Russia]. Alma Mater, 2021, vol. 9, pp. 112–120.

Kharlamova I.Yu. *Rol' veb-sajta vuza v patrioticheskom vospitanii obuchajushhihsja (iz opyta raboty Moskovskogo Universiteta MVD Rossii im. V.Ja. Kikotja)* [The role of the university website in the patriotic education of students (from the experience of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot)]. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii* [Information technologies in education], 2022, vol. 5, pp. 263–264.

Koshueva K.B., Potapkin E.N. *Jekologicheskoe obrazovanie i vospitanie studentov v uslovijah pedagogicheskih vuzov: sostojanie problemy i opyt realizacii* [Environmental education and upbringing of students in pedagogical universities: state of the problem and implementation experience]. *Uchebny experiment v obrazovanii* [Educational Experiment in Education], 2019, vol. 2 (90), pp. 43–52.

Martynenko A.V., Nadkin T.D., Gracheva E.Z. et al. *Model' grazhdansko-patrioticheskogo vospitanija v vuze: opyt mordovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: Monografija* [Model of civil-patriotic education in the university: experience of Mordovian State Pedagogical University: monograph]. Saransk, 2023, 109 p.

Obukhova O.V. *Opyt jekologicheskogo prosveshhenija, obrazovanija i vospitanija v agrarnyh vuzah na primere FGBOU vo Primorskij GATU* [Experience of environmental education and upbringing in agricultural universities on the example of FSBEE HE Primorsky SAAU]. *Innovacionnye tehnologii: opyt, problemy, perspektivy razvitija* [Innovative technologies: experience, problems, development prospects]. Tver, 2023, pp. 482–485.

Reima O.Ya. *Dosugovaja dejatel'nost' kak osnova patrioticheskogo i jetnokul'turnogo vospitanija studentov v vuze* [Leisure activity as a basis for patriotic and ethnocultural education of students at the university]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of modern pedagogical education], 2023, vol. 80-1, pp. 255–258.

Ryabov V.A., Koroleva L.P., Egorova N.T. *K voprosu o realizacii vospitatel'nogo potenciala uchebnyh disciplin v pedagogicheskom vuze* [On the implementation of the educational potential of academic disciplines in a pedagogical university]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education], 2025, vol. 2, pp. 273–276.

Semenov O.Yu., Anosov A.V. *Grazhdanskij aspekt patrioticheskogo vospitanija molodezhi: aktual'nye trendy i opyt vuzov* [Civil aspect of patriotic education of youth: current trends and university experience]. KANT, Social Sciences & Humanities, 2024, vol. 3 (19), pp. 173–178.

Sergeev N.K., Borytko N.M. *Koncepcija i tehnologii podgotovki uchitelja-vospitatelja v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Concept and technologies for training a teacher-educator in the system of continuous pedagogical education]. *Izvestija VGPU* [Izvestia VSPU], 2014, vol. 9 (94), pp. 31–38. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-i-tehnologii-podgotovki-uchitelya-vospitatelya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya (access date: 09.12.2023).

Verbitsky A.A. *Edinstvo obuchenija i vospitanija v kontekstnom obrazovanii* [Unity of teaching and upbringing in contextual education]. *Fundamental'nye i prikladnye problemy pedagogiki i psihologii v obrazovatel'nom i social'nom kontekste: materialy mezhdunar. konf.: Moskva, 13–15 dek. 2019 g.; Moskovskij ped. gos. un-t* [Fundamental and applied problems of pedagogy and psychology in educational and social context: materials of the international conference; Moscow, December 13–15, 2019; Moscow Pedagogical State University]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2020, pp. 11–16.

Yudina E.I. *Hudozhestvennye praktiki kak innovacionnyj format vysshego pedagogicheskogo obrazovanija* [Artistic practices as an innovative format of higher pedagogical education]. *Vestnik Rossiiskogo novogo universiteta. Ser.: Chelovek v sovremennom mire* [Perspectives of Science and Education], 2024, vol. 3, pp. 68–75.

Zyabreva S.E. *Praktiki dobrovol'chestva i vozhatstva kak sostavljajushhie vospityvajushhej sredy vuza* [Practices of volunteering and student teaching as components of the educational environment of the university]. *Gumanitarnyj vestnik* [Humanitarian Bulletin], 2021, vol. 13, pp. 39–46.

Lukmanova R.Kh., Frolova I.V., Stoletov A.I. Social solidarity of students: university practices and fashioning tools. Perspectives of Science and Education, 2024, no. 5 (71), pp. 30–44.

Статья поступила в редакцию 03.09.2025; одобрена после рецензирования 24.10.2025; принята к публикации 24.10.2025.

The article was submitted 03.09.2025; approved after reviewing 24.10.2025; accepted for publication 24.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 58–69. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 58–69. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования
УДК 378
EDN EQOYUX
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-58-69

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ

Коваленко Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, a_korsakova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-6701-1076

Райкина Мария Александровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, mariasomkina@kosgos.ru, https://orcid.org/ 0000-0001-5400-5147

Аннотация. Статья посвящена определению содержания психолого-педагогического сопровождения построения студентами жизненных стратегий в воспитательной практике современных университетов. Цель настоящей работы – обосновать содержание психолого-педагогического сопровождения процесса построения жизненных стратегий студентами на основе анализа лучших практик реализации молодежной политики в современных условиях. Определение содержания психолого-педагогического сопровождения процесса построения жизненных стратегий студентами производилось авторами на основании: анализа эмпирических данных исследований жизненных стратегий студентов вуза; контент-анализа существующих отечественных образовательных и воспитательных практик формирования идентичности, ценностной устойчивости и построения конструктивных жизненных стратегий молодежи в различных воспитательных организациях; обобщения опыта использования образовательных и воспитательных практик в решении проблемы по заявленной тематике (результаты исследования 2023–2025 гг.). Психолого-педагогическое сопровождение процесса построения жизненных стратегий студентами рассматривается как процесс, в рамках которого могут быть выделены несколько взаимосвязанных компонентов, отвечающих сущностным особенностям феномена жизненных стратегий, выявленным барьерам и основополагающим принципам сопровождения. Сквозным элементом психолого-педагогического сопровождения на каждом этапе профессионального становления студентов становится: проведение цикла занятий, направленных на формирование психологической устойчивости обучающихся к кризисным ситуациям, которые требуют мобилизовать ресурсы личности; расширение репертуара поведенческих стратегий в трудных жизненных ситуациях; формирование индивидуальных навыков управления стрессом; обучение способам (навыкам) оказания психологической поддержки человеку, находящемуся в критической ситуации; формирование готовности оказывать, запрашивать и получать поддержку.

Ключевые слова: жизненная стратегия, психолого-педагогическое сопровождение, студенты вуза, среда вуза, воспитательная деятельность, профессиональное становление, образовательные организации высшего образования.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по теме «Социализация, идентичность и жизненные стратегии молодежи в условиях “новых войн”» № FZEW-2023-0003.

Для цитирования: Коваленко А.А., Райкина М.А. Методика психолого-педагогического сопровождения построения жизненных стратегий студентами вузов // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 58–69. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-58-69

© Коваленко А.А., Райкина М.А., 2025

Research Article

METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR BUILDING LIFE STRATEGIES BY UNIVERSITY STUDENTS

Anastasiya A. Kovalenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, a_korsakova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-6701-1076

Maria A. Raikina, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, mariasomkina@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-5400-5147

Abstract. This article aims to define the content of psychological and pedagogical support for students' development of life strategies in the educational practices of modern universities. The purpose of this study is to substantiate the content of psychological and pedagogical support for the process of developing students' life strategies based on an analysis of best practices in the implementation of youth policy in the current context. The authors determined the content of psychological and pedagogical support for the process of developing students' life strategies based on an analysis of empirical data from studies of university students' life strategies; a content analysis of existing domestic educational and educational practices for the formation of identity, value stability, and the development of constructive life strategies for young people in various educational organizations; and a generalization of the experience of using educational and educational practices in solving the problem on the stated topic (results of the study 2023-2025). Psychological and pedagogical support for students' life strategy development is viewed as a process within which several interconnected components can be identified, reflecting the essential characteristics of the life strategy phenomenon, identified barriers, and fundamental principles of support. A cross-cutting element of psychological and pedagogical support at each stage of students' professional development is a series of classes aimed at developing students' psychological resilience to crisis situations that require the mobilization of personal resources; expanding the repertoire of behavioral strategies in difficult life situations; developing individual stress management skills; teaching methods (skills) for providing psychological support to someone in a critical situation; and developing a willingness to provide, request, and receive support.

Keywords: life strategy, psychological and pedagogical support, university students, university environment, educational activities, professional development, and higher education institutions.

Acknowledgements. The study was carried out as part of the State Assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation on the topic "Socialization, Identity, and Life Strategies of Young People in the Context of New Wars" no. FZEW-2023-0003.

For citation: Kovalenko A.A., Raikina M.A. Methodology of psychological and pedagogical support for building life strategies by university students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 58–69. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-58-69

Современная ситуация социально-экономической и политической трансформации общества вносит значительные коррективы в формирование жизненных установок и ценностей молодых россиян. Стратегии построения успешного жизненного пути, выработанные предыдущим поколением, не отвечают современным реалиям. Рассогласование семейных, общественно-политических, медийно-информационных и иных сред влияния на молодого человека приводит к дезориентации в процессе поиска ценностей и смыслов, лежащих в основе построения жизненного пути.

О неопределенности образов будущего у молодого поколения говорят и современные исследования [Шестопал], в которых отмечается, что новая социальная реальность определяет глобальный тренд на размытое и амбивалентное восприятие будущего. Опросы Фонда общественного мнения показывают, что для российского общества характерны необоснованные притязания, завышенная самооценка, отсутствие моральных ориентиров, разрыв связи между действиями в настоящем и ожиданиями от будущего, а преобладающий срок планирования среди молодежи не превышает одного года.

Особенно это актуально в современной ситуации, которая многими исследователями характеризуется как эпоха «новых войн XXI века» [Калдор], сочетающая военные действия, а также латентные формы ведения противоборства: экономическую и социально-гуманитарную изоляцию, фейковое медийное сопровождение, информационные атаки, применение деструктивных социально-политических и социально-психологических технологий воздействия, использование методов разрушения традиционных ценностей, национальных идей и смыслов, снижающих ресурсность страны, общества, отдельного человека [Артамонов, Артамонова].

Молодежь как поколение будущего страны становится главной мишенью разрушающих действий, разворачивающихся на психологическом, экономическом, геополитическом, кибернетическом, информационно-идеологическом фронтах. Ставится

задача формирования у молодежи «удобного» мировоззрения, слома системы ценностей и правовой национальной культуры, снижения их жизнестойкости [Афанасьев], что должно стать препятствием гармоничному взрослению, интериоризации культурного российского кода, становлению субъектности. Высокая вовлеченность молодежи в интернет-среду актуализирует проблему ее уязвимости перед провокационным, радикальным или экстремистским контентом, перед кибератаками и иными сетевыми формами и технологиями «новых войн» [Руденкин, Руденкина; Самохвалова, Тихомирова, Екимчик, Саповская].

Жизненная стратегия в данном контексте видится нам как необходимое условие стабилизации и гармонизации ценностно-смысловых ориентиров молодежи. Зарубежные и отечественные авторы, занимавшиеся исследованиями психологии личности, посвятили этой тематике немалое количество работ, но у каждого из них понятие жизненной стратегии освещено с разных ракурсов и имеет свою особенность: жизненный стиль (А. Адлер, В. Франкл, Г. Олпорт, К. Юнг, Э. Фромм, Ф. Зимбардо), жизненный сценарий (Э. Берн, К. Штайнер), жизненная перспектива (Ж. Нюттен, Е.И. Головаха, А.А. Кроник), жизненный путь (Ш. Бюлер, С.Л. Рубинштейн), жизненная ориентация (Е. Резник и Ю.М. Резник, Е.Ю. Коржова, Д.Ю. Чеботарева), способ адаптации (А.А. Баранов, А.А. Реан, А.Р. Кудашев), жизненная реализация (К.А. Абульханова-Славская, Л.А. Анцыферова).

В рамках проводимого исследования имеет смысл рассмотреть три основных подхода к пониманию сущности жизненной стратегии личности. В первом случае она будет пониматься как *способность личности*, придерживаясь принципиальных позиций, реализовывать и развивать свою индивидуальность в различных общественных условиях [Абульханова-Славская; Резник, Смирнов]. Также жизненную стратегию личности часто рассматривают как уникальный *способ* сознательного конструирования, организации и осмысления жизни на пути формирования своего будущего. Третий подход описывает жизненную стратегию как *систему*, связывающую содержание будущего пути (позиции и цели личности) и способы организации (протяженность и направление временной перспективы, структурированность жизненного плана).

Ключевые характеристики, которые наиболее полно раскрывают сущность данного понятия, отражены в работах Н.Н. Савиной и Р.Р. Илаевой, предложивших понимать жизненную стратегию как осознанно запланированные и спроектированные ближайшие и отдаленные жизненные планы личности на будущее, которые базируются на терминальных и инструментальных ценностях и условиях, способствующих ее самопродвижению и повышению уровня качества ее жизни, выстроены в соответствии с ее индивидуальными интеллектуально-творческими возможностями, жизненным опытом и позволяют ей занять активную субъектную жизненную позицию [Илаева, Савина].

Несмотря на то, что современные психолого-педагогические исследования довольно четко очерчивают автономность понятия «жизненные стратегии», в научной литературе можно встретить смежные понятия, позволяющие раскрыть полноту реализации личности на жизненном пути. Их анализ позволяет нам выстроить более полную картину содержания психолого-педагогического сопровождения.

Вслед за исследователями К.А. Абульхановой-Славской, Т.Е. Резник и Ю.М. Резник мы рассматриваем понятие «жизненные стратегии» как способ сознательного конструирования собственной жизни (способ жизненного самоопределения и самореализации), базирующийся на смысложизненных и ценностных ориентациях развивающейся личности, ее планах и прогнозах самоосуществления [Абульханова-Славская; Резник, Смирнов].

Встав на педагогическую позицию, мы понимаем процесс построения жизненной стратегии как движение: от близкой, ограниченной к дальней временной перспективе; от пассивности к активности в управлении собственной жизнью; от объекта влияния к субъекту собственной жизни; от интуитивных представлений о собственных ценностях и целях к осознанию жизненных ориентиров; от реактивной к проактивной позиции в выборе путей и способов достижения жизненных целей и т. д.

При этом для ряда социальных групп задача построения долгой перспективы – жизненной стратегии особенно актуальна в связи с их социальными и возрастными особенностями. Одной из таких групп является студенчество. «Творить свою историю» или строить жизненную стратегию – одна из важнейших задач студенческого возраста, не решив которую человек не может достичь социальной зрелости и вполне включиться в значимые типы общественных отношений (близкие межличностные отношения, профессиональная деятельность и др.) из позиции взрослого.

Очевидно, что эта задача во многом носит индивидуально-личностный характер, то есть должна быть решена самим студентом. Ее решение становится условием и отправной точкой той субъектности, которая необходима позже при реализации жизненной стратегии. Воспитательная система образовательной организации высшего образования обладает потенциалами, которые могут содействовать преодолению личностью барьеров в построении жизненных стратегий, не замещая и не вытесняя субъектности студента. При этом важно отыскивать те форматы ра-

боты, которые отвечают запросу студентов, вызывают их отклик и готовность к совместной деятельности.

Однако условия социализации и воспитательные практики вузов в последние годы существенно меняются, а новые, возникающие форматы психолого-педагогического сопровождения построения жизненных стратегий студентов на настоящий момент требуют исследования. **Проблемой** настоящей статьи является определение содержания психолого-педагогического сопровождения построения студентами жизненных стратегий в воспитательной практике современных университетов. **Цель настоящей работы** – обосновать содержание психолого-педагогического сопровождения процесса построения жизненных стратегий студентами на основе анализа лучших практик реализации молодежной политики в современных условиях.

Методология. На основании исследований А.В. Воронцовой, М.А. Райкиной отметим, что проблема психолого-педагогического сопровождения построения жизненных стратегий студентами в вузе основывается на ряде фундаментальных и прикладных исследований, в том числе [Воронцова, Райкина, 2023]:

– исследование построения жизненных стратегий как процесса жизнесозидания, где главными индикаторами в успешном становлении человека является активное, преобразующее обусловленность начало (F. Thorn; Royce J., Powell A.; Kasser T., Ryan R.; Moss R., Schaefer J.; Lazarus R.S., Folkman S.; Skinner E., Edge K.; Weber H., Froumin I., Abrantes P., Guerreiro M.; Arnett J.);

– результаты исследований в области типологий жизненных стратегий (Е.Н. Бондаренко, Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов, Е.И. Головаха и Н.В. Панина, С.И. Кудинов, Л.И. Дементий и В.Е. Купченко, Р. Мертон, А.Е. Созонтов, М.Р. Плотницкая);

– подходы к определению динамики и условий формирования жизненной стратегии. На этой основе можно строить гипотезы о барьерах, возникающих в этом процессе (К.А. Абульханова-Славская, М.А. Белугина);

– концепция психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях (Е.А. Александрова, Н.Ю. Антипова, А.Ю. Асриев, Э.В. Боброва, Т.К. Волкова, М.И. Губанова, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, Ю.В. Слюсарев, В.И. Слободчиков, Л.Г. Тарита, И.Д. Фрумин, И.И. Хасанова, Н.С. Ширшина, Н.О. Яковлева и др.);

– концепции самостоятельного определения сценариев социального поведения (Л.В. Байбородовой, А.П. Чернявской, В.Ю. Юдиным и др.);

– эмпирические исследования в области форм и механизмов психолого-педагогического сопровождения (Н.В. Басалаева, М.Р. Битянова, А.О. Мурогова, А.П. Овчарова).

Глобальные изменения различными путями и образом воздействуют на отдельных людей и социальные группы, вызывая необходимость перестраивать, переформатировать видение будущего, жизненные планы и жизненные стратегии личности. Частой реакцией на меняющиеся жизненные обстоятельства, которые находятся вне контроля личности, становится отказ от построения длинных перспектив, сознательное ограничение жизненных планов периодом ближайшего будущего, что приводит к избеганию «длинных» целей и действий, направленных в будущее. Подобные заключение привели к поиску барьеров, возникающих у студенческой молодежи при построении стратегий своей жизни.

В связке с саморазвитием, выступающим процессуальным и инструментальным условием реализации жизненной стратегии, особый интерес представляют барьеры, выявленные в работах С.Ю. Тухватуллиной и О.А. Шумаковой.

Наибольшую трудность, по мнению авторов, представляет барьер *отсутствия ответственности за собственную жизнь*. Построение перспектив своей жизни в данном случае затрудняется восприятием внешних обстоятельств как непреодолимых и главенствующих, а принятие решений определяется случайными событиями.

Следующий барьер связан с *недостаточно зрелыми способностями к самопознанию*. Для него характерна неадекватная оценка целей и способов их достижения, вызванная несформированностью представлений о своих особенностях, возможностях и потребностях.

Большой интерес представляют барьеры, обусловленные *системой сложившихся стереотипов и установок*. Стремление личности действовать «как все» ограничивает построение жизненного пути теми шагами, которые отвечают ожиданиям социума и ближайшего окружения.

Барьером построения жизненного пути и саморазвития также может выступать *негативное влияние прошлого опыта.* Наличие системы внутренних защит, избегание ситуаций противостояния личных и чужих целей, страх препятствий и трудностей толкает людей к принятию нерациональных решений, не отвечающих собственным интересам и потребностям [Тухватуллина, Шумакова].

Что касается барьеров в построении жизненных стратегий у студентов вуза, то в результате проведенного в 2023 г. исследования нами были выявлены две определяющие группы причин, затрудняющих определение и реализацию жизненных планов у студенческой молодежи.

Первая группа барьеров выражается в дефиците умений, связанных с планированием и проектированием жизненных стратегий. Непонимание самой

сущности целенаправленного жизненного планирования приводит к тому, что большинство студентов обращаются к вопросам планирования жизни под давлением внешних обстоятельств. Таким образом, речь идет не только про инструментальные навыки, но и про формирование установки на планомерное построение жизненного пути.

Вторая группа барьеров описывается пробелами в личностном развитии с акцентом на универсальные компетенции. Сюда можно отнести трудности самопознания, несформированность критического мышления и навыков объективного анализа информации и социального контекста, искаженная оценка своих возможностей и ограничений в достижении результата, отсутствие готовности к приятию ответственных решений [Воронцова, Райкина].

Таким образом, в контексте «новых войн» можно обозначить следующие ожидания от психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий молодежи:

– осознание молодым человеком личных ценностей и убеждений (не конфликтующих с конкретно-историческими ценностями социума);

– переформатирование отдельных точечных целей в систему взаимосвязанных, обуславливающих друг друга целевых ориентиров;

– расширение горизонта планирования от ближайших целей к долгосрочным;

– гибкость в поиске оптимальных путей достижения намеченных целей, основанная на адекватной оценке собственных возможностей и внешних факторов;

– проактивность и ответственность молодежи в выборе действий и инструментов, приводящих к достижению целей в соответствии с субъектной позицией в управлении своей жизнью.

В интересах достижения заявленных ориентиров нами предложены следующие *принципы* психолого-педагогического сопровождения процесса построения жизненных стратегий студентами.

1. *Принцип непрерывности деятельности.* Ключевой категорией сопровождения формирования жизненных стратегий является категория развития личности, человека как субъекта деятельности и общения. Целью становится актуализация личностного потенциала человека, воспитание его способностей к адекватному (компетентному) поведению в неизвестных заранее предметных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели. Данный принцип проявляется в создании последовательных этапов, «переходов» от одной ступени образования на другую.

2. Принцип вариативности обеспечивает многообразие видов деятельности, дополнительных образовательных услуг, уровней образования. В нашем случае мы говорим о предоставлении молодому человеку множества ролей и способов реализации этих ролей как основы для осуществления его выборов и конструирования собственного варианта участия в различных видах деятельности. Вариативность позволяет накапливать опыт самоопределения как соотнесения собственных притязаний, представлений о себе и возможностей ситуации, получать опыт реализации себя в разных ролях и ситуациях.

3. *Принцип индивидуализации* реализуется через создание благоприятных условий воспитания, учитывающих как индивидуальные особенности, так и специфические. Индивидуальный подход, являясь конкретизацией дифференциального подхода, позволяет уделять внимание развитию каждого учащегося путем избирательного использования необходимых в конкретном случае форм, методов и средств.

4. *Принцип системности* предполагает рассмотрение процесса формирования жизненных стратегий как сложной системы, состоящей из совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: индивидуальных и коллективных интересов, потребностей, ценностных ориентаций; целей, принципов, содержания, форм и способов организации деятельности, общения и взаимоотношений, внутренних и внешних связей, критериев, показателей, приемов и методов изучения, анализа и оценки состояния и результатов данного процесса.

Реализация психолого-педагогического сопровождения построения студентами жизненных стратегий в пространстве университета требует организации целенаправленной работы с обучающимися по преодолению барьеров, которые возникают при построении жизненной перспективы.

На наш взгляд, практика воспитательной деятельности вузов не всегда учитывает специфические характеристики среды высшей школы, к которым можно отнести: равноправность взаимоотношений педагогического и студенческого коллективов; взаимозависимый характер совместной деятельности, осуществляемый в едином физическом и психологическом пространстве; значительную автономию личности и первичных коллективов; высокий уровень единства социальной общности, сложившейся в университете [Конова]. Поэтому большое значение приобретает преодоление замкнутости системы вуза, ориентированной на адаптацию студента к своим условиям через открытые форматы работы, обеспечивающие долгосрочное планирование на основе взаимодействия с внешними по отношению к вузу субъектами, в первую очередь работодателями.

Исходя из этого, психолого-педагогическое сопровождение построения жизненных стратегий студентами вуза должно учитывать жизненные позиции студентов, их ценности, цели и быть направлено

на: содействие выбору значимых ценностных ориентаций (формирование мировоззрения студентов посредством выражения собственных предпочтений и стремлений); определение конечной цели жизненной стратегии (принятие образа будущего, включение системы ценностей и осознание собственных возможностей); выстраивание конкретных шагов по реализации жизненной цели (способствовать пониманию студентами межсобытийной связи между прошлым, настоящим и будущим); создание плана будущего жизненного пути (описание способов реализации жизненной цели).

Определение содержания психолого-педагогического сопровождения процесса построения жизненных стратегий студентами в современных условиях производилось нами на основании эмпирических данных исследований жизненных стратегий студентов вуза, а также проведения контент-анализа существующих отечественных образовательных и воспитательных практик формирования идентичности, ценностной устойчивости и построения конструктивных жизненных стратегий молодежи в различных воспитательных организациях, в том числе: анализ проектов, программ, планов и отдельных форм, методов и средств формирования идентичности, ценностной устойчивости и построения конструктивных жизненных стратегий молодежи; обобщение опыта использования образовательных и воспитательных практик в решении проблемы по заявленной тематике.

Отметим, что одним из существенных критериев отбора вузов стал уровень открытости их данных по целям, задачам, формам и методам внеучебной деятельности, позволив осуществить всестороннее изучение характерных проблем воспитательного процесса в вузе и выявить закономерности его протекания.

Из открытых источников были получены рабочие программы воспитательной деятельности вузов, а также календарные планы воспитательной деятельности, позволившие сопоставить декларируемые цели воспитания и конкретные мероприятия, запланированные вузами; были проанализированы регламенты работ подразделений вуза, занимающихся организацией внеучебной деятельности студентов, а также анонсы и отчеты о проведенных мероприятиях.

Проведенный анализ показал, что в современной практике вузов отсутствуют комплексные программы, направленные на сопровождение построения жизненных стратегий студентов, но достаточный объем задач (около трети), решаемых в рамках молодежной политики и воспитательной деятельности, затрагивает те или иные аспекты развития личности и среды, которые могут способствовать более успешному планированию и реализации жизненных перспектив студентов. Среди направлений воспитательной работы вузов, оказывающих опосредованное или косвенное влияние на построение жизненной стратегии студентом, можно выделить:

– формирование гражданско-патриотических, нравственных, социальных и профессиональных ценностей;

– адаптация студентов к учебной и внеучебной среде университета, обеспечение бесшовной системы развития личности в рамках молодежной политики;

– формирование ранних профессиональных навыков и компетенций, погружение в трудовую деятельность, формирование карьерной траектории студентов, обеспечение вертикальных карьерных лифтов у обучающихся;

– приобщение студентов к добровольческим практикам с целью профессионального и личностного развития;

– выявление, поддержка и стимулирование талантливой молодежи, способной к достижению высоких профессиональных результатов;

– развитие предпринимательских и проектных навыков, поддержка молодежных инициатив;

– обеспечение опыта соуправления университетом через диалоговые площадки с администрацией, СТИБ, советы обучающихся по оценке качества образования;

– развитие студенческих сообществ, поощрение гражданской активности, развития навыков лидерства и командной работы;

– развитие системы наставничества, подготовка кураторов из числа преподавателей и студентов старших курсов;

– психологическое просвещение, охрана психологического здоровья, формирование навыков жизнестойкости и эффективной самопомощи;

– формирование культуры здоровьесбережения и безопасного поведения;

– формирование позитивного образа семейной жизни, ответственного супружества и родительства.

Стоит отметить, что обозначенные практики молодежной политики и воспитательной деятельности вузов России в значительном количестве направлены на студентов младших курсов (60,89 %), реже – на старшекурсников (35,9 %), тогда как студенты программ СПО, магистранты и аспиранты выступают целевой группой суммарно лишь в 3,2 % рассмотренных практик. Такие результаты ярко демонстрируют нехватку системности и непрерывности в работе по сопровождению построения жизненных стратегий у обучающихся вузов.

Если говорить о предпочитаемых механизмах помощи студентам в формировании навыков и содержательных установок по выстраиванию образа будущего, то ландшафт воспитательной деятельности может быть представлен следующим образом (рис. 1).

Рис. 1. Основной механизм реализации практик воспитательной деятельности и молодежной политики в вузах, %

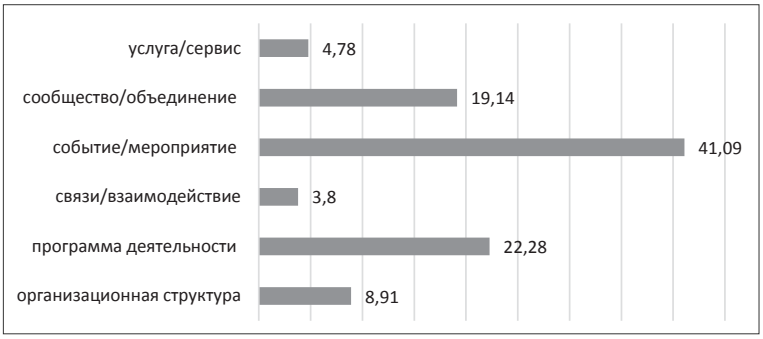
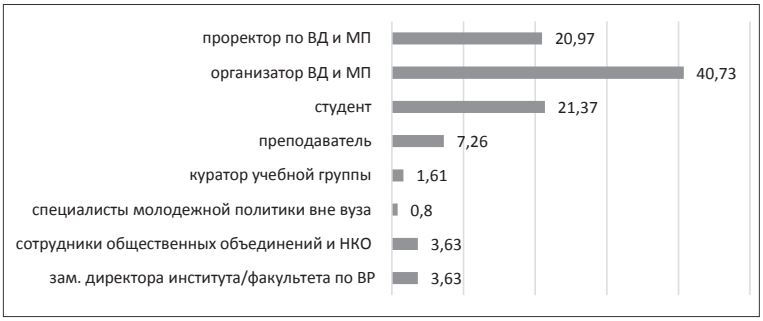


Рис. 2. Субъекты практик воспитательной деятельности и молодежной политики в вузах, %



Эти данные дают нам представление об инерционной реализации мероприятивного подхода, утратившего свою актуальность в современных реалиях. Реализация значительного числа программ деятельности по достижению задач, опосредованно способствующих построению жизненных стратегий студентами, внушает оптимизм. Но на практике целенаправленность и комплексность программ воспитательной деятельности подменяется перечнем мероприятий, объединенных общей тематикой. Вместе с тем наиболее успешными форматами программного построения воспитательной деятельности признаются:

– программы проектной деятельности (интенсивы, хакатоны, форсайт-сессии);

– образовательные программы (школы, курсы, лектории, мастер-классы);

– диалоговые площадки с партнерами вуза из числа работодателей, представителей органов власти, НКО, бизнеса, лидеров мнений (пресс-конференции, завтраки/ланчи, консультации, выступления, экскурсии);

– программы поддержки и поощрения достижений студентов и студенческих команд (система рейтингов, церемонии награждений, присуждение званий, конкурсные отборы);

– деятельность подразделений вуза по работе с обучающимися (консультативные и кризисные центры, службы психологической помощи, наставничество и кураторство).

Результаты анализа открытости университетского сообщества, проявляемого в практиках воспитательной деятельности, показывают, что в подавляющем большинстве (69,64 %) они замыкаются на университетском уровне. Такая изолированность мало способствует объективной оценке жизненных перспектив, ограничивает поиск эффективных путей достижения намеченных планов после окончания университета.

Ключевыми акторами рассматриваемых практик воспитательной деятельности и молодежной политики чаще всего выступают профильные специалисты и проректоры, выполняющие тем самым свои прямые обязанности (рис. 2). Также в значительной доле практик субъектная позиция признается за студентами, что на практике чаще всего выражается в наставничестве студентов старших курсов над младшими, их адаптационной работе.

Примечательно, что проводимые ранее исследования показали ориентированность студентов на преподавателей и кураторов в вопросах обсуждения жизненных перспектив, тогда как фактически они редко инициируют работу по сопровождению студентов в построении жизненных стратегий. Очевидно, что ведущими субъектами такой деятельности в вузе должны выступать референтные взрослые, выполняющие функцию наставников: куратор учебной группы, руководитель студенческого объединения, специалист служб и подразделений, обеспечивающих психологическую помощь.

Психолого-педагогическая основа наставничества может быть рассмотрена как взаимодействие базового процесса (образовательная, профессиональная, коммуникативная деятельность) и вспомогательного процесса (формирование определённой идеологии, гражданско-патриотическая деятельность, приобщение к корпоративной культуре и пр.). Более полно сущность наставничества проявляется в его функци-

ях, среди которых: образовательно-профессиональная (инструментальная), социально-педагогическая, организационно-воспитательная, культурно-воспитательная, научно-методическая, координирующая.

В результате анализа представленного массива воспитательной деятельности вузов авторы приходят к заключению, что она нуждается в организации целенаправленной работы со студентами по преодолению барьеров, которые возникают при построении жизненной перспективы.

При определении этапов психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий студентов мы солидарны с точкой зрения Е.В. Федоровой. Выстраивание жизненных стратегий в нашем понимании будет результативным при соблюдении в работе со студентами определенной последовательности, состоящей из 5 этапов:

– направление студентов в рефлексивную позицию (активизация мышления в представлении возможных событий и их результативности, рефлексия относительно их настоящего и условий достижения желаемых результатов);

– содействие в выборе значимых ценностных ориентаций (формирование мировоззрения студентов посредством выражения собственных предпочтений и стремлений);

– непосредственно сам процесс определения конечной цели жизненной стратегии (принятие образа будущего через систему ценностей, осознание собственных возможностей);

– выстраивание конкретных шагов по реализации жизненной цели (осознание студентами межсобытийной связи между прошлым, настоящим и будущим, формирование умения оперировать желаемым и достигнутым для внесения коррективов в свои планы);

– создание плана будущего жизненного пути (описание способов реализации жизненной цели).

Психолого-педагогическое сопровождение процесса построения жизненных стратегий студентами рассматривается как процесс, в рамках которого могут быть выделены несколько взаимосвязанных компонентов, отвечающих сущностным особенностям феномена жизненных стратегий, выявленным барьерам и основополагающим принципам сопровождения.

1. *Этап ознакомления* – первое касание с университетской средой (абитуриенты, студенты программ СПО).

Ключевой целью этапа становится приобщение обучающихся к насыщенной вариативной деятельности университетского сообщества, развитие навыков проектного мышления, коммуникации, командной работы, рефлексии, критического мышления – как основы для осознанного старта профессионального пути с опорой на личные потребности и интересы.

Этап реализуется через программы краткосрочного пребывания в воспитательном пространстве вуза. Это могут быть форматы интенсивов, сборов, каникулярных развивающих программ, проектных стажировок, курсов дополнительного образования.

2. *Адаптационный этап* – исследование специфических видов деятельности вуза (студенты 1-го курса обучения).

Цель этапа – обеспечение проб студентов в наибольшем количестве направлений и форм деятельности, формирование установки на проявление самостоятельности в процессе получения высшего образования, создание условий для становления субъектной позиции студентов.

Реализация этапа предполагает проведение адаптационных мероприятий (сборов, корпоративных праздников), курсов по ознакомлению со спецификой учебного процесса (мастер-классов, учебно-развивающих занятий), социально-психологических занятий (тренинги, диагностики, консультации), деятельность в составе студенческих объединений различной направленности и организационной формы (клубы, отряды, содружества и др.). Большое значение имеет внедрение практики кураторства и наставничества, чтобы у каждого студента был «ближайший взрослый» как из числа преподавательского состава, так и из числа студентов старших курсов.

3. *Ориентационный этап* – погружение в выбранные виды деятельности с учетом индивидуальных потребностей и интересов (студенты 2-го курса обучения).

Целевой ориентир этапа – кристаллизация ценностей и смыслов обучения студентов в вузе через сосредоточение на приоритетных видах деятельности, исследование всего спектра возможностей университета для самореализации, работа по преодолению барьеров построения жизненных стратегий.

Работа ведется через создание проектных полипрофессиональных команд, организационно-деятельностные игры (моделирование и проживание личностных и профессиональных задач); смену ролевой позиции от наблюдателя и участника на 1-м курсе к инициатору и организатору совместной деятельности. В роли наставников чаще выступают руководители проектных команд, кураторы студенческих объединений.

4. *Этап самопостроения* – осознание себя в профессии и формирование профессиональной мобильности (студенты 3-го курса обучения).

Основная цель – углубление и рефлексия профессиональных знаний и умений, организация процесса самоанализа и сопоставления требований профессии с иерархией субъективно значимых личностных ценностей.

Цель достигается через проведение профессиональных стажировок, практик решения реальных

трудовых кейсов (хакатоны, бизнес-инкубаторы), практик общественно значимой деятельности («pro bono» волонтерство, социальное проектирование), организацию курсов повышения квалификации и переподготовки для студентов (овладение узкопрофильными технологиями работы в выбранной или смежной профессиональной сферах). Роль наставников занимают специалисты профессиональной сферы, потенциальные работодатели.

5. *Этап активизации* – формирование готовности к саморазвитию и самообразованию вне вуза (студенты 4–5 курсов обучения).

Целью выступает развитие навыков ориентирования в социально-экономической обстановке, четкого видения и понимания своих профессиональных планов, соотнесение их с другими личными планами, анализ рисков, которые могут возникнуть на пути к реализации профессиональных целей, определение возможности их решения.

Институт наставничества не оказывает значительного влияния на успешность реализации этапа. К этому моменту студент способен инициировать коммуникацию с любым представителем вуза или его партнеров для получения консультативной, информационной, административной и иной помощи.

6. *Этап реализации* – осознанный выбор программ, повышающих уровень образования как реализация целей и ориентиров жизненного пути (обучающиеся программ магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации).

Целевая установка этапа – осмысленное проактивное использование среды вуза как одного из ресурсов достижения жизненных целей.

Реализуется через приобщение обучающихся к научной (инновационной, патентной) деятельности, поддержку инициатив студентов по реализации проектов за пределами вуза, но с использованием его ресурсов (научно-методических, человеческих, репутационных и др.). На данном этапе обучающиеся сами активно выступают в роли наставников для студентов младших курсов.

7. *Этап воспроизводства* – сотрудничество с вузом в роли партнера и работодателя (выпускники вуза).

Данный этап раскрывается в создании выпускниками дополнительных возможностей для реализации потенциала новых студентов, что позволяет расширить спектр возможных путей развития на новом витке реализации программы.

Сквозным элементом реализации программы на каждом ее этапе становится проведение занятий, направленных на формирование психологической устойчивости обучающихся к кризисным ситуациям, которые требуют мобилизовать ресурсы личности; расширение репертуара поведенческих стратегий в трудных жизненных ситуациях; формирование индивидуальных навыков управления стрессом; обучение способам (навыкам) оказания психологической поддержки человеку, находящемуся в критической ситуации; формирование готовности оказывать, запрашивать и получать поддержку.

Результатом реализации комплексной программы психолого-педагогического сопровождения студентов в построении жизненных стратегий выступают развитые навыки самопознания, осознание жизненных целей и личностных ресурсов, барьеров и препятствий жизненного пути, конструирование персональной жизненной стратегии и др.

Список литературы

Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / общ. ред. Е.В. Шорохова. Москва, 1987. С. 137–145.

Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2008. Т. 1, № 1-2. С. 74–78.

Антипова Н.Ю. Педагогическое сопровождение творческого саморазвития подростков в летнем оздоровительно-образовательном лагере системы дополнительного образования детей: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 2007. 21 с.

Артамонов В.А., Артамонова Е.В. Гибридные войны: новые вызовы XXI века. Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2023. № 6 (1). С. 43–51.

Афанасьев А.Н. Гибридные войны против национальных правовых культур СССР и современной России. Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2021. № 2. С. 136–147.

Белугина М.А. Жизненные стратегии у современных студентов: опыт психологического исследования // Психология в вузе. 2008. № 6. С. 93–103.

Боброва Э.В. Педагогическое сопровождение самореализации студента вуза в музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. 26 с.

Бондаренко Е.Н. Жизненные стратегии молодежи закрытых административно-территориальных образований: социологический аспект: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2009. 22 с.

Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности. Москва: Ин-т психологии РАН, 2002. 256 с.

Воронцова А.В., Райкина М.А. Особенности построения жизненных стратегий студентами: психолого-педагогическое сопровождение в образовательной среде вуза // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 4. С. 30–52.

Воронцова А.В., Райкина М.А. Психолого-педагогическое сопровождение построения жизненных стратегий студентами: анализ лучших практик реализации молодежной политики в современных условиях // Science for Education Today. 2024. Т. 13, № 6. С. 45–53.

Головаха Е.И., Панина Н.В. Отношение к жизни: самооценка и разумная организация. URL: http://psyfactor.org/lib/panina.htm.

Илаева Р.А., Савина Н.Н. Сущность жизненной стратегии и её типологии // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 355.

Кодесс П.Б. Влияние образовательной среды на формирование жизненных стратегий старшеклассников // 3-я Российской конф. по экологической психологии: тезисы (Москва, 15–17 сент. 2003 г.). Москва, 2003. С. 121–124.

Конова Е.В. Развитие социальной креативности будущих специалистов по работе с молодежью в образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2012. 230 с.

Мдивани М.О., Кодесс П. Б. Методика исследования жизненных стратегий личности // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 146–150.

Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа): монография. Москва: Институт человека РАН, 2002. 260 с.

Руденкин Д.В., Руденкина А.И. Интернет в социальной реальности современной российской молодежи: тренды и риски // Juvenis scientia. 2019. № 1. С. 43–48.

Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Екимчик О.А., Сапоровская М.В. Копинг-стратегии и жизнестойкость российской молодежи в социокультурном контексте «новых войн» // Российский психологический журнал. 2025. № 22 (11). С. 195–222.

Созонтов А.Е. Основные жизненные стратегии российских студентов // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2003. № 3. С. 15–23.

Тухватуллина С.Ю., Шумакова О.А. Обзор ключевых принципов, механизмов и барьеро-профессионального саморазвития личности // МНКО. 2015. № 1 (50). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-klyuchevyh-printsipov-mehanizmov-i-bariero-professionalnogo-samorazvitiya-lichnosti (дата обращения: 19.10.2025).

Хасанова И.И. Психолого-педагогическое сопровождение социально-профессионального воспитания студентов вуза // Воспитание духовности: ценностные основы современного образования в России: материалы Всерос. науч.-практ. конф.; 18–19 апр. 2002 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2003. С. 305–308.

Шестопал Е.Б. Представления российских граждан о будущем своей страны: смысловые акценты и психологическая оптика // Политическая наука. 2024. № 4. С. 196–216.

Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2012. № 4 (263). С. 46–49.

Arnett J.J. Concepts of the transitions to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. New Directions for child and adolescent development: Cultural conceptions of the transitions to adulthood, ed. by J.J. Arnett, N.L. Galambos, 2003, vol. 100, pp. 63–75. https://doi.org/10.1002/cd.75.

Abrantes P., Guerreiro M. Moving into adulthood in a southern European country: transitions in Portugal. Portuguese Journal of Social Science, 2004, vol. 3, vol. 3, pp. 191–209.

Bühler Ch. Selbstdarstellung. Psychologie in Selbstdarstellungen, Ludwig Pongratz u. a. (Hrsg.). Huber, Bern u. a., 1972, Band 1, pp. 9–42.

Kasser T., Ryan R.M. Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving, P. Schmuck, K.M. Sheldon (eds.). Goettingen. Germany, Hogrefe and Huber, 2001, pp. 116–131.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York, Springer Publishing Company, 1984, 445 p.

Moss R.H., Schaefer J.A. Life transitions and crises. Coping with life crises: An integrative approach. New York, Plenum Press, 1986, pp. 3–28.

Royce J., Powell A. Theory of personality and individual differences: factors, systems and process. Prentice Hall, 1983, 290 p.

Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 2000, vol. 55, pp. 68–78.

Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and crosscultural replications. Journal of Personality and Social Psychology, 1990, vol. 58.

Skinner E.A., Edge K. Parenting, motivation, and the development of coping. Lincoln, University of Nebraska Press, 2002, pp. 77–143.

Weber H. Breaking the rules: Personal and social responses to coping norm-violations. Anxiety, Stress and Coping: An International Journal, 2003, vol. 16 (2), pp. 133–153.

Reference

Abulkhanova-Slavskaya K.A. *Zhiznennye perspektivy lichnosti* [Life Prospects of the Individual]. *Psihologija lichnosti i obraz zhizni* [Psychology of Personality and Lifestyle], ed. by E.V. Shorokhova. Moscow, 1987, pp. 137–145. (In Russ.)

Aleksandrova E.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij* [Pedagogical Support of High School Students in the Process of Developing and Implementing Individual Educational Trajectories]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Ser.: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija* [Bulletin of the Saratov University. New Series. Series Acmeology of Education. Developmental Psychology], 2008, vol. 1, no. 1-2, pp. 74–78. (In Russ.)

Antipova N.Yu. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie tvorcheskogo samorazvitija podrostkov v letnem ozdorovitel'no-obrazovatel'nom lagere sistemy dopolnitel'nogo obrazovanija detej: avtoref. dis. ... kand.ped. nauk* [Pedagogical Support for Creative Self-Development of Adolescents in a Summer Health and Educational Camp of the Children's Supplementary Education System: Abstract of a Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation]. Moscow, 2007, 21 p. (In Russ.)

Artamonov V.A., Artamonova E.V. *Gibridnye vojny: novye vyzovy XXI veka* [Hybrid Wars: New Challenges of the 21st Century]. *Bol'shaja Evrazija: razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo* [Greater Eurasia: Development, Security, Cooperation], 2023, vol. 6 (1), pp. 43–51. (In Russ.)

Afanasyev A.N. *Gibridnye vojny protiv nacional'nyh pravovyh kul'tur SSSR i sovremennoj Rossii* [Hybrid Wars against the National Legal Cultures of the USSR and Modern Russia]. *Istoriko-pravovye problemy: novyj rakurs* [Historical and Legal Problems: A New Perspective], 2021, vol. 2, pp. 136–147. (In Russ.)

Belugina M.A. *Zhiznennye strategii u sovremennyh studentov: opyt psihologicheskogo issledovanija* [Life strategies of modern students: an experience of psychological research]. *Psihologija v vuze* [Psychology in the University], 2008, vol. 6, pp. 93–103. (In Russ.)

Bobrova E.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samorealizacii studenta vuza v muzykal'no-ispolnitel'skoj dejatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical support for self-realization of university students in musical performance activities: author's abstract. diss. ... candidate of ped. Sciences]. Yaroslavl, 2006, 26 p. (In Russ.)

Bondarenko E.N. *Zhiznennye strategii molodezhi zakrytyh administrativno-territorial'nyh obrazovanij: sociologicheskij aspekt: avtoref. dis. ... kand. social. nauk* [Life strategies of young people in closed administrative-territorial entities: sociological aspect: author's abstract. diss. ... candidate of sociological sciences]. Ekaterinburg, 2009, 22 p. (In Russ.)

Golovakha E.I., Panina N.V. *Otnoshenie k zhizni: samoocenka i razumnaja organizacija* [Attitude to life: self-esteem and rational organization]. URL: http://psyfactor.org/lib/panina.htm. (In Russ.)

Ilaeva R.A., Savina N.N. *Sushhnost' zhiznennoj strategii i ejo tipologii* [The Essence of Life Strategy and Its Typology]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Problems of Science and Education], 2016, vol. 6, pp. 355. (In Russ.)

Khasanova I.I. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie social'no-professional'nogo vospitanija studentov vuza* [Psychological and pedagogical support of social and professional education of university students]. *Vospitanie duhovnosti: cennostnye osnovy sovremennogo obrazovanija v Rossii: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., 18–19 apr. 2002 g.; Ekaterinburg, Ros. gos. prof.-ped. un-t* [Education of spirituality: value foundations of modern education in Russia: materials of the All-Russian scientific-practical. conf.; April 18–19, 2002, Ekaterinburg; Russian state prof.-ped. University]. Ekaterinburg, RSPPU Publ., 2003, pp. 305–308. (In Russ.)

Kodess P.B. *Vlijanie obrazovatel'noj sredy na formirovanie zhiznennyh strategij starsheklassnikov* [The Influence of the Educational Environment on the Formation of Life Strategies of High School Students]. *3-ya Rossijskaja konf. po jekologicheskoj psihologii (Moskva, 15–17 sent. 2003 g.): tezisy* [3 Russian Conf. on Environmental Psychology (Moscow, September 15–17, 2003): Abstracts]. Moscow, 2003, pp. 121–124. (In Russ.)

Konova E.V. *Razvitie social'noj kreativnosti budushhih specialistov po rabote s molodezh'ju v obrazovatel'noj srede vuza* [Development of Social Creativity of Future Specialists in Working with Youth in the Educational Environment of a University]. Tula, 2012, 230 p. (In Russ.)

Mdivani M.O., Kodess P.B. *Metodika issledovanija zhiznennyh strategij lichnosti* [Methodology for studying life strategies of an individual]. *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 2006, vol. 4, pp. 146–150. (In Russ.)

Reznik Yu.M., Smirnov E.A. *Zhiznennye strategii lichnosti (opyt kompleksnogo analiza): monografija* [Life strategies of the individual (an experience of complex analysis): monograph]. Moscow, Institute of Man, Russian Academy of Sciences, 2002, 260 p. (In Russ.)

Rudenkin D.V., Rudenkina A.I. *Internet v social'noj real'nosti sovremennoj rossijskoj molodezhi: trendy i riski* [The Internet in the Social Reality of Contemporary Russian Youth: Trends and Risks]. *Juvenis scientia* [Juvenis Scientia], 2019, vol. 1, pp. 43–48. (In Russ.)

Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V., Ekimchik O.A., Saporovskaya M.V. *Koping-strategii i zhiznestojkost' rossijskoj molodezhi v sociokul'turnom kontekste «novyh vojn»* [Coping Strategies and Resilience of Russian Youth in the Sociocultural Context of "New Wars"]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2025, vol. 22 (11), pp. 195–222. (In Russ.)

Shestopal E.B. *Predstavlenija rossijskih grazhdan o budushhem svoej strany: smyslovye akcenty i psihologicheskaja optika* [Russian Citizens' Ideas about the Fu-

ture of Their Country: Semantic Emphasis and Psychological Optics]. *Politicheskaja nauka* [Political Science], 2024, vol. 4, pp. 196–216. (In Russ.)

Sozontov A.E. *Osnovnye zhiznennye strategii rossijskih studentov* [Main life strategies of Russian students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psihologija* [Bulletin of Moscow University. Ser. 14: Psychology], 2003, vol. 3, pp. 15–23. (In Russ.)

Tukhvatullina S.Yu., Shumakova O.A. *Obzor kljuchevyh principov, mehanizmov i bar'ero professional'nogo samorazvitija lichnosti* [Review of key principles, mechanisms and barriers to professional self-development of an individual]. MNKO, 2015, vol. 1 (50), URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-klyuchevyh-printsipov-mehanizmov-i-bariero-professionalnogo-samorazvitiya-lichnosti (access date: 19.10.2025). (In Russ.)

Varlamova E.P., Stepanov S.Yu. *Psihologija tvorcheskoj unikal'nosti* [Psychology of creative uniqueness]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2002, 256 p. (In Russ.)

Vorontsova A.V., Raikina M.A. *Osobennosti postroenija zhiznennyh strategij studentami: psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie v obrazovatel'noj srede vuza* [Features of students' life strategy development: Psychological and pedagogical support in the educational environment of a university]. Science for Education Today, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 30–52. (In Russ.)

Vorontsova A.V., Raikina M.A. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie postroenija zhiznennyh strategij studentami: analiz luchshih praktik realizacii molodezhnoj politiki v sovremennyh uslovijah* [Psychological and pedagogical support for students' development of life strategies: analysis of the best practices in implementing youth policy in modern conditions]. Science for Education Today, 2024, vol. 13, no. 6, pp. 45–53. (In Russ.)

Yakovleva N.O. *Soprovozhdenie kak pedagogicheskaja dejatel'nost'* [Support as a Pedagogical Activity]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State University], 2012, vol. 4 (263), pp. 46–49.

Arnett J.J. Concepts of the transitions to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. New Directions for child and adolescent development: Cultural conceptions of the transitions to adulthood, ed. by J.J. Arnett, N.L. Galambos, 2003, vol. 100, pp. 63–75. https://doi.org/10.1002/cd.75.

Abrantes P., Guerreiro M. Moving into adulthood in a southern European country: transitions in Portugal. Portuguese Journal of Social Science, 2004, vol. 3, pp. 191–209.

Bühler Ch. Selbstdarstellung. Psychologie in Selbstdarstellungen, Ludwig Pongratz u. a. (Hrsg.). Huber, Bern u. a., 1972, Band 1, pp. 9–42.

Kasser T., Ryan R.M. Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving, P. Schmuck, K.M. Sheldon (eds.). Goettingen. Germany, Hogrefe and Huber Publ., 2001, pp. 116–131.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York, Springer Publishing Company Publ., 1984, 445 p.

Moss R.H., Schaefer J.A. Life transitions and crises. Coping with life crises: An integrative approach. New York, Plenum Press Publ., 1986, pp. 3–28.

Royce J., Powell A. Theory of personality and individual differences: factors, systems and process. Prentice Hall Publ., 1983, 290 p.

Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 2000, vol. 55, pp. 68–78.

Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and crosscultural replications. Journal of Personality and Social Psychology, 1990, vol. 58.

Skinner E.A., Edge K. Parenting, motivation, and the development of coping. Lincoln, University of Nebraska Press Publ., 2002, pp. 77–143.

Weber H. Breaking the rules: Personal and social responses to coping norm-violations. Anxiety, Stress and Coping: An International Journal, 2003, vol. 16 (2), pp. 133–153.

Статья поступила в редакцию 11.10.2025; одобрена после рецензирования 18.11.2025; принята к публикации 18.11.2025.

The article was submitted 11.10.2025; approved after reviewing 18.11.2025; accepted for publication 18.11.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 70–75. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 70–75. ISSN 2073-1426
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
Научная статья
УДК 37
EDN DTDHNI
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-70-75

СРЕДНЕВЕКОВЫЕ ЕВРОПЕЙСКИЕ БОГОСЛОВЫ ОБ УЧИТЕЛЯХ И НАСТАВНИКАХ (ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ «ИДЕАЛЬНОМ УЧЕНИКЕ И УЧИТЕЛЕ», ИХ ОТНОШЕНИЯХ)

Гусева Марина Александровна, кандидат исторических наук, доцент, Верхневолжский государственный агробиотехнологический университет, Иваново, Россия, gmar@inbox.ru

Аннотация. В работе были рассмотрены некоторые аспекты образа «идеальных учеников и учителей», представленные в трудах известных средневековых европейских богословов. Известно, что богословы сами часто выступали в качестве учителей для молодого поколения, основывали и возглавляли школы. Это делает их взгляды на процесс получения знаний, деятельность учеников и наставников интересными для нашего исследования. Так, по мнению богословов, учитель и ученик должны вести добропорядочный образ жизни, близкий к монашескому; стремиться к знанию, поиску истины. Хороший школяр отличается добронравием, спокойствием, умеренностью, побеждает тщеславие и корысть, чревоугодие. Поощрялось не простое заучивание текста, но его вдумчивый пересказ. Использовались и элементы диспута, где центральное место было отведено наставнику. Для учителя важны были темп и скорость речи, хорошие манеры, умение просто рассказать о сложном. Возраст наставника не имел большого значения. Учитель мог наказать нерадивого подопечного. Существовали отличия между требованиями к ученикам и ученицам. Первые воспитывались в строгости и аскезе, вторые должны блюсти чистоту нравов и помыслов, избегать общения с лицами мужского пола. Заметим, что наше изыскание ограничено XII–XIII вв. – временем становления первых университетов, развития светского образования.

Ключевые слова: образование, педагогика, средневековые богословы, отношения учителя и ученика, «идеальный ученик».
Для цитирования: Гусева М.А. Средневековые европейские богословы об учителях и наставниках (представления об «идеальном ученике и учителе», их отношениях) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 70–75. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-70-75

Research Article

MEDIEVAL EUROPEAN THEOLOGIANS ON TEACHERS AND MENTORS (IDEAS ABOUT THE «IDEAL STUDENT AND TEACHER», THEIR RELATIONSHIPS)

Marina A. Guseva, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Upper Volga State Agrobiotechnological University, Ivanovo, Russia, gmar@inbox.ru

Abstract. The work examined some aspects of the image of "ideal students and teachers" presented in the works of famous medieval European theologians. Often theologians themselves acted as teachers for the younger generation, headed schools. This makes their views on the process of acquiring knowledge, the activities of students and mentors interesting for research. Thus, according to theologians, a mentor and a student should lead a decent way of life, close to a monastic one; strive for knowledge, the search for truth. A good student observes good behavior, calmness, moderation, overcomes vanity and self-interest, gluttony. After all, an overly fat belly dulls any feelings. Not just memorizing the text was encouraged, but its thoughtful retelling. Elements of a dispute were also used, where the central place was given to the mentor. The pace and speed of speech, good manners, the ability to simply tell about complex things were important for the teacher. The age of the mentor was not of great importance. The teacher could punish a negligent ward. There were differences between the requirements for male and female students. The former were brought up in strictness and asceticism, the latter had to maintain purity of morals and thoughts, and avoid communication with males. Note that our research is limited to the 12th-13th centuries - the time of the formation of the first universities and the development of secular education.

Keywords: education, pedagogy, medieval theologians, teacher-student relations, «ideal students».
For citation: Guseva M.A. Medieval European theologians on teachers and mentors (ideas about the «ideal student and teacher», their relationships). Vestnik of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 70–75. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-70-75

© Гусева М.А., 2025

В период Средневековья образование воспринималось как элемент религиозной культуры, а понятие «знающий человек» было синонимом представителя духовенства, клирика.

Действительно, средневековые богословы сыграли существенную роль в деле воспитания и обучения молодого поколения; оказывали значительное влияние на становление и развитие системы образования своей эпохи. Как правило, они обладали обширными знаниями в различных сферах, выступали наставниками в собственных школах, где с успехом сочетали теорию и практику. Богословы оставили после себя богатое литературное наследие, в котором нашли свое выражение их взгляды на процесс получения знаний, основные педагогические приемы, формы и методы воспитания подопечных.

Можно утверждать, что своими трактатами и поучениями богословы способствовали формированию определенных образов «идеального наставника и ученика» эпохи Средневековья. Нам представляется интересным рассмотреть основные стороны данных образов, а также рецепты успешного взаимодействия учителя и ученика в деле приумножения знаний, нашедшие свое отражение в трудах европейских богословов в XII–XIII вв.

В отечественной и зарубежной медиевистике различные проблемы становления образования, развития педагогики эпохи Средневековья получили довольно широкое освещение.

Так, комплексное исследование по истории педагогической мысли различных периодов и стран представляет собой коллективный труд «История педагогики и образования» [История педагогики]. Работа разделена на отдельные главы, каждая из которых содержит указания на источники и научные изыскания, учебно-методические рекомендации для самостоятельной деятельности учащихся.

В центре внимания отечественного исследователя А.Н. Джуринского также находились вопросы становления, развития педагогики и образования в отдельные исторические периоды. Автор подробно остановился на ключевых персоналиях, способствовавших приумножению педагогических идей; типах средневековых школ; показал механизмы появлении первых университетов в Европе [Джуринский 2008, 2018]. Данные вопросы отчасти нашли свое отражение и в трудах Е.А. Князева. Исследователь активно привлекал опубликованные источники и документы, затрагивающие процесс эволюции образования и воспитания [Князев]. Основные парадигмы образовательного процесса, развития педагогики у народов Востока, на Западе и в России изучал Г.Б. Корнетов [Корнетов].

Интересные сведения о жизни школяров и магистров, первых университетов Европы мы находим в коллективном труде «Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах» [Послушник]. Сборник разбит на разделы, которые предваряют вступительные статьи. В частности, в одной из них О.И. Варьяш показала влияние политических и социальных процессов высокого Средневековья на сознание людей эпохи, затронула отдельные вопросы развития образования, воздействия на него института церкви [Послушник: 69–76]. П.Ю. Уваров исследовал общие проблемы становления школ и университетов на Западе в Средние века [Послушник: 371–391]. Он также указал на значительное влияние церкви на образование людей той эпохи, отметил вклад известных богословов в становление системы обучения. Особое внимание исследователь уделил университетам, их отношениям с папством.

Коллективный труд по истории европейского Средневековья являет собой «Город в средневековой цивилизации Западной Европы». В ряде статей затрагиваются вопросы развития средневекового образования, становления первых университетов [Город 2: 197–264; Город 4: 51–65]. Так, П.Ю. Уваров исследовал появление такого феномена, как средневековые «городские интеллектуалы», указал их наиболее ярких представителей, вклад в развитие культуры и образования эпохи.

А.И. Полякова рассмотрела основные требования к проведению такого типа занятий, как лекции, которые были основной формой обучения в школах и университетах изучаемого периода [Полякова: 184–192]. Отдельные вопросы происхождения средневековых европейских университетов, формирования их структуры изучил О.Э. Душнин [Душнин: 26–31].

В англоязычной медиевистике в основном в сфере научного интереса находилась история становления и развития университетов, колледжей, их отношения с городской средой и короной, разделения властных полномочий [Гусева: 48–53]. В частности, деятельность основных университетов Европы в Средние века исследовали А. Коббан и Х. Рашделл, затронув отчасти и вопросы отношений учеников и наставников, быта школяров [Cobban, Rashdall].

Итак, мы видим, что тема развития педагогики и образования в Средневековье привлекала внимание как отечественных, так и зарубежных ученых. В основном данные сведения относятся к общим вопросам становления «центров учености», их отношениям с городской средой, церковью, в меньшей степени они затрагивали представления людей той эпохи, в частности богословов, о самих «учениках и наставниках», их взаимодействии. К тому же в основном в центре внимания медиевистов находилась эпоха позднего Средневековья.

В этой связи интересно выявить основные требования богословов к личности, качествам хорошего

ученика и учителя, рассмотреть предлагаемые рецепты успешного взаимодействия наставников и подопечных. Заметим, что наша работа ограничена периодом XII–XIII вв. – временем появления первых университетов, распространения светского образования, муниципальных школ.

Вышеназванные вопросы мы рассмотрим на примере трудов ряда известных средневековых богословов, которые успешно совмещали теорию и практику обучения, воспитания молодого поколения. В большинстве своем данные документы представлены в сборниках «Антология педагогической мысли христианского Средневековья» и «Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах». В нашем исследовании мы задействовали переводы трудов Гвиберта Ножанского, Жака де Витри, Винсента из Бове, Филиппа Новарского, Эгидия Римского и др.

Интересные сведения нам дает и «История моих бедствий» Пьера Абеляра, где автор повествует о пути к знаниям, взаимоотношениях с учителями [Абеляр]. Отдельные аспекты деятельности городских школ и жизни наставников представлены в сборнике трудов «Традиции образования и воспитания в Европе XI–XVII веков» [Традиции]. В частности, он содержит переводы фрагментов из писем известных богословов, постановлений властей, затрагивающих вопросы жизни учеников. Некоторые сведения по развитию средневекового школьного образования можно найти в учебном пособии «Документы по истории университетов Европы XII–XV веков» [Документы]. Думается, что все указанные работы являются репрезентативными для нашего изыскания.

Так, известно, что в Средние века образование носило сословный характер. Существовали монастырские, епископальные, муниципальные, гильдейский, цеховые и другие школы. Постепенно стали возникать особые «центры учености», которые впоследствии переросли в университеты. Нередко школы образовывались и стихийно, благодаря деятельности известных наставников [Абеляр: 46–47].

Однако в целом образование оставалось еще уделом достаточно ограниченного круга лиц, среди которых были зажиточные горожане, служители церкви, представители дворянских семей. Заметим, что и их дети не всегда с радостью спешили получить предлагаемые знания. Так, известный французский теолог и проповедник Жак де Витри отмечал, что большинство учеников занималось, чтобы просто знать (от любопытства или праздности), другие стремились прославиться (тщеславие), третьи – дабы извлечь из своего образования выгоду (корыстолюбие). И очень немногие из них хотели «получать назидание и назидать других», что, по его мнению, соответствовало идеалу образованного человека [Антология: 105].

Средневековые богословы, некоторые из которых уже имели свои школы или выступали в качестве наставников, предлагали разные рецепты по обучению нерадивых отроков; выдвигали свои требования к личности, качествам «идеального ученика и наставника».

Так, любое образование следовало начинать с раннего детства. Ибо ребенок более хорош для восприятия основных наук, лучше поддается наставлению и подчинению, а память его гибка и восприимчива к новому. Богословы сравнивали ребенка с книгой, которую только начали писать, а взрослого человека с уже застывшем камнем. Например, известный теолог Винсент из Бове писал, что «следует нам начинать наш путь в рай на заре детства, которое является началом человеческой жизни...» Другое аллегорическое сравнение гласило: «...детство – фундамент жизни, только на прочном фундаменте можно построить большое и хорошее здание». Для вовлечения детей в учебный процесс богослов предлагал использовать шутки, элементы игры. Ребенок по своей природе наивен, слабоволен, подвержен убеждению, капризен. Эти качества и нужно использовать, убеждая ребенка, а не пугая розгами [Антология: 128–129, 143]. Заметим, что подобные педагогические размышления были довольно редки среди богословов, ибо телесные наказания долгое время считались основным аргументом в деле воспитания молодого поколения. Наказывать могли как учителя, так и родители. В этом проявлялось их милосердие, доброта божественной воли, необходимость наказания (несопротивление наказанию: «...ведь рану нельзя исцелить, если ее не надрезать и не прижечь...»). Заметим, что под горячую руку отца нерадивого школяра мог попасть и сам наставник. Такие тумаки и пощечины учитель должен принимать смиренно [Антология: 146–147].

Образование воспринималось и как возможность очистить свою душу, приобщиться к высшим истинам. Поэтому обучение наукам должно было сочетаться с наставлением в нравах: «...ибо знание без добродетели и хороших нравов не только не приносит пользы, но и даже вредит...». Однако не все ученики, по признанию богословов, могли встать на путь исправления нравов, заинтересоваться знанием: «Есть и такие, чей ум – как будто вода под чеканом... Сколько в него не вольешь, не уцелеет ничего». Или же: «...Нет узды на тех, в ком бушует ненасытное буйство, – сколько их ни бичуй, все не добьешься добра...» – указывал Эберхард [Антология: 126, 183–184].

Существовали различия между требованиями к мальчикам и девочкам в полноте и качестве усвоения материала. Так, ученики должны безропотно и охотно принимать любые наказания от родствен-

ников или наставника. Итогом перенесенных лишений являлось получение ими последующей радости, которая виделась в воспоминаниях о детских страхах, достижение справедливости и мудрости. От мальчика требовали безусловного подчинения воли педагога, хорошего знания предметов, отказа от сквернословия, жажды наживы.

Девочкам следовало делать акцент на целомудрии, стыдливости, чистоте в общении с учителем и другими лицами мужского пола. Ведь «дочь для отца – тайная постоянная забота, и попечение о ней отгоняет сон...» [Антология: 147, 131–132]. Считалось, что не нужно девочку подвергать телесным наказаниям за отставание в изучении наук, но только поощрять ее ум в случае побед. Филипп Новарский предлагал и вовсе не обучать девушек чтению и письму, если они только не хотят уйти в монастырь. Эти знания помогали юным девам прочесть тайные послания их воздыхателей, что подталкивало к греху. Если же девушка умела читать, то ей следовало сочетать изучение книг с постоянной молитвой, трудом. Поощрялись скромность, отказ от золота, излишних плотских удовольствий (изысканная пища, купание), «глупых женских ласк». Девочка обязательно должна владеть обычными женскими премудростями, связанными с ведением домашнего хозяйства (изготовление одежды, прядение, приготовление пищи и т. д.).

В целом же хорошие ученики должны быть терпеливы, старательны и упорны в желании постичь новое. Поощрялся определенный скепсис в восприятии истин, а не просто их формальное воспроизведение: «Невозможно было прочитать все, но нужно брать только полезное для ума и сердца. А похвалятся нужно не тем, что выучил, а тем, что постиг...». Прилежному ученику следовало вести целомудренный образ жизни, не думать о красоте платья, вкусной и разнообразной пище. Слишком упитанное чрево притупляет любые чувства. Порицались высокомерие, жажда славы, корыстолюбие. Так, немецкий богослов и педагог Эберхард указывал, что современные ему ученики больше «тянутся не к писчей доске, а к звону денег. Предпочитают трактир, а не училище...» [Антология: 89–91, 182–183]. Эти пагубные пристрастия следовало побороть учителю, который должен быть строг с подопечными в учебной деятельности, но добросердечен вне стен школы.

Другой рецепт успешного обучения мы находим в трудах Винсента де Бове. По его мнению, ученик изначально должен иметь соответствующую природу (способность к восприятию материала), обладать прилежанием (соединение природного дара и труда), дисциплиной или грамотным сочетанием своих нравов со знанием. Оправдывалась им и возможность телесного наказания подопечного, который нерадив в обучении. Как отмечалось выше, существование телесных наказаний было обычным явлением в средневековой школе. Оно рассматривалось как богоугодное дело, призванное наставить ученика на путь истинный, смирить плоть. Призывали наказывать даже маленьких детей, чтобы они потом «не заставили родителей плакать из-за сотворенного ими зла...». Сначала нужно просто побранить ребенка, затем, если не угомонится, отхлестать плеткой или даже поместить в тюрьму [Антология: 38–42, 116–119, 130, 143].

Значимое место в размышлениях богословов занимала тема противостояния школяров соблазнам города. Известно, что учителя часто снимали помещения для занятий у простых горожан. На первом этаже здания мог располагаться бордель и слышалась постоянная ругань, сквернословие, а на втором находилась квартира наставника, занимались школяры. Подобные нравы формировали у обучающихся ложные идеалы. В частности, известный богослов XIII в. Жак де Витри указывал, что «чем кто более легкомыслен и постыдно расточителен, тем более его восхваляли и все отзывались о нем как о честном и великодушном человеке...» [Антология: 105]. Дабы воспрепятствовать распространению подобных представлений, в ряде городов Европы стали складываться особые ученические кварталы, где большую часть зданий занимали школы и квартиры для ученых мужей, их подопечных. Так, в Париже специальными воротами были перекрыты ряд улиц в центре города, чтобы оградить учащихся местных школ от дурного влияния «врагов науки» [Документы: 64].

Будучи уже в более взрослом возрасте, потенциальный школяр мог самостоятельно выбрать учителя или предлагаемый им курс. Здесь особую роль богословы отводили личности преподавателя, его знаниям, умению излагать материал, образу жизни. Ведь «хорошие примеры учителя наставляют учеников, плохие – портят». Наставнику следовало ревностно ограждать своего подопечного от соблазнов детского и подросткового возраста [Антология: 38, 113, 119]. Школяру запрещалось возносить себя до уровня судьи учителей. Нельзя было избирать последних, которые бы только услаждали слух, а все обучение сводили к басням, отвращая от постижения истины. «Иметь притязания на что-то не означает действительно знать и уметь...», – утверждал Филипп Новарский [Антология: 144]. Возраст учителя не имел большого значения. Важны его успехи в качестве преподавателя. Не следовало также доверять досужим рассказам о нраве и ученых качествах избираемого наставника, а лучше лично прийти и услышать его лекцию, присутствовать на занятии. Интересно, что в качестве учителей могли выступать как мужчины, так и образованные женщины. Однако заметим, что данные сведения в основном относятся к более поздней эпохе [Традиции: 86–88, 91–93].

Учитель должен быть красноречив, чему помогала практика жестикуляция (услаждала зрение) и радость сердца (чистая совесть). Учитывался темп речи наставника, манера изложения материала. Порицались грубость в общении с учениками, излишнее многословие, неспособность отделить главное от второстепенного. Богословы предостерегали будущих подопечных от самонадеянности и стремления забежать вперед при изучении книг. Именно учитель должен быть «идущим впереди и показывающим дорогу». Ученику следовало подчиняться своему наставнику, ибо кто этого не умеет, тот не умеет управлять собой. «Что пользы видеть дорогу, если нет знания, как идти по ней?» – восклицал Винсент де Бове [Антология: 134].

В своих работах богословы приводят ряд приемов работы наставника и подопечного с учебным материалом. Педагоги требовали вдумчивого пересказа текста с элементами критического анализа. Необходимо было соблюсти порядок заучивания и воспроизведения материала – от «конечных истин к бесконечным» [Антология: 52–54, 85, 87, 121]. Предлагалось также совместное изучение учебных текстов несколькими учащимися, при котором они могли задавать друг другу вопросы, переходить к рассуждениям. Наставникам рекомендовалось чаще использовать книги, которые имели «Эпилог». Это позволяло им наиболее точно передать суть материала, а школярам его заучить. В случае же споров между наставником и учеником последнему следовало занять позицию внимательного слушателя и учиться на ответах оппонента [Послушник: 173].

Итак, мы видим, что в исследуемый период образование было еще частью церковной культуры и воспринималось как один из способов совершенствования души. Постепенно появляются отдельные «центры учености», аккумулировавшие вокруг себя людей, стремящихся к знаниям. К примеру, одной из наиболее образованных частей средневекового общества были богословы, которые стремились соединить теорию и практику обучения. Можно утверждать, что именно они сформулировали основные требования к личности учителя и качествам ученика своей эпохи.

По их мнению, систематизированное образование следовало начинать с детства, когда ребенок наиболее восприимчив к новому. И обучаемый, и учитель в равной мере должны были стремиться к истине, знаниям, вести близкий к монашескому образ жизни. А христианская вера выступала основой их нравственности. Наставники – скромны, терпеливы, прилежны, обладали критичностью ума. Им надлежало быть искусственными ораторами, полемистами, способными донести суть излагаемого материала до своих подопечных. Учитель – это пример во всем для ученика. Он должен следовать его наставлениям неукоснительно. Хороший школяр обладал изначальной склонностью к наукам, прилежанием, грамотным сочетанием своих нравов со знанием. Порицались роскошь, чревоугодие, корысть, гордыня. Ученики и наставники стали использовать элементы диспута, диалога, совместного изучения книг. Поощрялся вдумчивый пересказ изучаемого текста.

Существовали различия между требованиями, которые предъявлялись богословами к ученикам и ученицам. Первых воспитывали в суровых условиях, вырабатывая терпение и почтение. Разрешались телесные наказания как со стороны наставника, так и родителей. Девочек следовало ограждать от чрезмерного внимания мужчин, воспитывать в скромности и чистое нравов. Особых успехов в достижении наук от юных дев не требовали.

Итак, мы видим, что средневековые богословы внесли определенный вклад в развитие педагогической мысли изучаемого периода, способствовали распространению образования. Они создали образ «идеального ученика и наставника» своей эпохи, определили основные требования к личности и качествам участников образовательного процесса, направления их взаимодействия. Думается, что эти идеи и тенденции послужили основой для дальнейшего развития образования и педагогики в Европе в последующие эпохи.

Список литературы

Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Т. 2 / сост., вступ. ст. и общ. ред. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. Москва: Аспект Пресс, 1994, 352 с.

Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Москва: Наука, 1999, т. 2, 345 с.; 2000, т. 4, 354 с.

Гусева М.А. Средневековые студенты (как опыт исторического развития интеллигенции) // Интеллигенция и интеллектуалы в пространстве университетской традиции. Иваново: ИвГУ, 2024. С. 48–53.

Джуринский А. Н. История педагогики и образования. Ч. 1. С древнейших времён до XIX в.: учебник, 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2018. 399 с.

Джуринский А. Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие. Москва: Гардарики, 2008. 383 с.

Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. / под ред. Г.И. Липатниковой. Воронеж: ВГПИ, 1973. 157 с.

Душнин О.Э. Средневековые университеты: у истоков европейского высшего образования // Вестник СПбГУ. Сер. 17. 2013. Вып. 2. С. 26–31.

История педагогики и образования: учебник для вузов / под общ. ред. А.И. Пискунова. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 452 с.

Князев Е.А. История педагогики и образования: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2025. 505 с.

Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. Москва: АСОУ, 2013. 435 с.

Петр Абеляр. История моих бедствий. Москва: ИФРАН, 2011. № 2. 125 с.

Полякова А.И. Средневековая традиция лекционного преподавания в европейских университетах // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 184–192. http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2015-6/12-polyakova.pdf (дата обращения: 11.04.2025).

Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах: учеб. пособие / сост. и отв. ред. В.Г. Безрогов; под общ. ред. Т.Н. Матулис. Москва: РОУ, 1996. 416 с.

Традиции образования и воспитания в Европе XI–XVII веков: сб. ст. и материалов. Иваново: ИвГУ, 1995. № 3. 206 с.

Brooke Ch. A. History of the University of Cambridge. Cambridge, Cambridge univ. press, 2004, 320 p.

Cobban A.B. The English university life in the Middle Ages. Cambridge, Scholar press, 2004, 281 p.

Rashdall H. The Universities of Europe in the middle ages. Cambridge, Cambridge univ. press, 2010, 562 p.

References

Antologija pedagogicheskoj mysli hristianskogo Srednevekov'ja. T. 2 [An anthology of pedagogical thought of the Christian Middle Ages. Vol. 2], comp., intr. article and gen. ed.: V.G. Bezrogov, O.I. Varyash. Moscow, Aspekt Press Publ., 1994, 352 p. (In Russ.)

Dzhurinskij A.N. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ch. 1. S drevnejshih vremyon do XIX v.* [History of Pedagogy and Education. Part 1. From Ancient Times to the 19th Century]: uchebnik, 3-e izd., ispr. i dop. Moscow, Yurajt Publ., 2018, 399 p. (In Russ.)

Dzhurinskij A.N. *Zarubezhnaya pedagogika* [Foreign Pedagogy]: ucheb. posobie. Moscow, Gardariki Publ., 2008, 383 s. (In Russ.)

Dokumenty po istorii universitetov Evropy XII–XV vv. [Documents on the history of European universities in the 12th-15th centuries], ed. by G.I. Lipatnikova. Voronezh, VGPI Publ., 1973, 157 p. (In Russ.)

Dushnin O.E. *Srednevekovye universitety: u istokov evropejskogo vysshego obrazovaniya* [Medieval Universities: At the Origins of European Higher Education]. Vestnik SPbGU. Ser. 17 [Vestnik of St. Petersburg State University. Series 17], 2013, vol. 2, pp. 26–31. (In Russ.)

Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnik dlya vuzov [History of Pedagogy and Education: textbook for Universities], ed. by A.I. Piskunova, 4-e izd., pererab. i dop. Moscow, Yurajt Publ., 2023, 452 p. (In Russ.)

Gorod v srednevekovoj civilizacii Zapadnoj Evropy. Extra muros: gorod, obshhestvo, gosudarstvo [A city in the medieval civilization of Western Europe. Extra muros: city, society, state]. Moscow, Nauka Publ., vol. 2, 1999, 345 p.; vol. 4, 2000, 354 p. (In Russ.)

Guseva M.A. *Srednevekovye studenty (kak opyt istoricheskogo razvitiya intelligencii)* [Medieval students (as an experience of historical development of the intelligentsia)]. *Intelligenciya i intellektualy v prostranstve universitetskoj tradicii* [The Intelligentsia and Intellectuals in the Space of the University Tradition]. Ivanovo, IvGU Publ., 2024, pp. 48–53. (In Russ.)

Knyazev E.A. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnik i praktikum dlya vuzov* [History of pedagogy and education: textbook and practical course for universities]. Moscow, Yurajt Publ., 2025, 505 p. (In Russ.)

Kornetov G.B. *Istoriya pedagogiki za rubezhom s drevnejshih vremen do nachala XXI veka* [History of pedagogy abroad from ancient times to the beginning of the 21st century]: monografiya. Moscow, ASOU Publ., 2013, 435 p. (In Russ.)

Petr Abelyar. *Istoriya moih bedstvij* [The Story of My Disasters]. Moscow, IFRAN Publ., 2011, no. 2, 125 p. (In Russ.)

Polyakova A.I. *Srednevekovaya tradiciya lekcionnogo prepodavaniya v evropejskih universitetah* [The Medieval Tradition of Lecture Teaching in European Universities]. *Pedagogicheskij zhurnal*, 2015, no. 6, pp. 184–192. http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2015-6/12-polyakova.pdf (access date: 11.04.2025). (In Russ.)

Poslushnik i shkolyar, nastavnik i magistr. Srednevekovaya pedagogika v licah i tekstah: ucheb. posobie [Novice and scholar, mentor and master. Medieval pedagogy in persons and text], comp. V.G. Bezrogov, ed. by T.N. Matulis. Moscow, ROU Publ., 1996, 416 p. (In Russ.)

Tradicii obrazovaniya i vospitaniya v Evrope XI–XVII vekov: sb. st. i materialov [Traditions of education and upbringing in Europe in the 11th-17th centuries]. Ivanovo, IvGU Publ., 1995, no. 3, 206 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.04.2025; одобрена после рецензирования 19.10.2025; принята к публикации 19.10.2025.

The article was submitted 23.04.2025; approved after reviewing 19.10.2025; accepted for publication 19.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 76–81. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 76–81. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования
УДК 373.5
EDN FOAGIN
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-76-81

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ: КРИТЕРИИ, ТЕНДЕНЦИИ, БАРЬЕРЫ

Красавин Никита Дмитриевич, Костромской государственный университет, Кострома, Российская Федерация, krasawinik@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4136-1799

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ уровня сформированности этнокультурной идентичности обучающихся сельских школ. На основе теоретического обзора и эмпирических данных рассматриваются структурные компоненты этнокультурной идентичности. Анализ эмпирических данных показывает неоднозначную картину: от высокой этнической осведомленности и привязанности до проявлений индиффирентности, этнонигилизма и этицентризма. В статье определены основные группы барьеров в формировании этнокультурной идентичности подростков и закономерности данного процесса. В заключении предложены рекомендации по созданию целостной, системной и локально адаптированной модели формирования этнокультурной идентичности, ориентированной на развитие у школьников осознанной, устойчивой и толерантной связи с собственным культурным наследием.

Ключевые слова: этнокультурная идентичность, сельская школа, подростки, структура этнокультурной идентичности, барьеры, культурное наследие.

Для цитирования: Красавин Н.Д. Уровень сформированности этнокультурной идентичности обучающихся сельских школ: критерии, тенденции, барьеры // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 76–81. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-76-81

Research Article

THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL IDENTITY OF STUDENTS IN RURAL SCHOOLS: CRITERIA, TRENDS, BARRIERS

Nikita D. Krasavin, Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation, krasawinik@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4136-1799

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the level of formation of the ethno-cultural identity of rural school students. Based on a theoretical review and empirical data, the structural components of the ethno-cultural system are considered. The analysis of empirical data shows an ambiguous picture: from high ethnic awareness and attachment to manifestations of indifference, ethnonihilism and ethicentrism. The article identifies the main groups of barriers in the formation of the ethnic and cultural identity of adolescents and the patterns of this process. In conclusion, recommendations are proposed for creating an integrated, systematic and locally adapted model of the formation of an ethnocultural identity, aimed at developing students' conscious, stable and tolerant connection with their own cultural heritage.

Keywords: ethnocultural identity, rural school, teenagers, structure of ethnocultural identity, barriers, cultural heritage.

For citation: Krasavin N.D. The level of development of ethnocultural identity of students in rural schools: criteria, trends, barriers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 76–81. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-76-81

Актуальность исследования обусловлена рядом взаимосвязанных социокультурных, образовательных и политических вызовов, с которыми сталкивается современное российское общество. В условиях глобализационных процессов и цифровой трансформации возрастает риск эрозии локальных культурных идентичностей. Одновременно в государственной политике всё большее внимание уделяется укреплению гражданской идентичности, патриотическому и этнокультурному воспитанию как основам национальной

© Красавин Н.Д., 2025

безопасности и межэтнического согласия. На этом фоне возрастает необходимость научного осмысления реального уровня сформированности этнокультурной идентичности обучающихся сельских школ, выявление факторов, способствующих её укреплению или дестабилизации, а также разработки эффективных, практико-ориентированных стратегий педагогического сопровождения.

Теоретические основания исследования. Теоретическую базу данного исследования составляют междисциплинарные подходы, интегрирующие положения культурной антропологии, социальной и этнической психологии, педагогики и социологии образования. Исследование строится на системно-деятельностном и социокультурном подходах, позволяющих рассматривать этнокультурную идентичность не как статичное качество, а как результат целенаправленной образовательной деятельности, включающей как урочную, так и внеурочную составляющие, а также взаимодействие школы с семьёй и местным сообществом.

Цель исследования – выявить уровень сформированности этнокультурной идентичности обучающихся сельских школ, определить ключевые факторы, влияющие на её развитие, и группы барьеров в формировании этнокультурной идентичности подростков.

Методы исследования. В качестве методик исследования уровня сформированности этнокультурной идентичности нами использовались: авторский опросник; методика «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда; методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности; шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности Н.М. Лебедевой и шкальный опросник О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков.

Концептуальные основы и структурные компоненты этнокультурной идентичности. Этнокультурная идентичность представляет собой сложный социально-психологический феномен, который лежит в основе самосознания и социализации человека, особенно в условиях многонационального общества, характерного для Российской Федерации. Для глубокого понимания проблемы сформированности данного качества у школьников необходимо рассмотреть его определение, проанализировать его структурную модель, а также определить критериальные показатели уровней сформированности этнокультурной идентичности.

Теоретические подходы к определению этнокультурной идентичности в российской и зарубежной педагогике и социальной психологии демонстрируют разнообразие взглядов, однако все они объединены общим акцентом на осознанное отождествление себя с определённой этнической общностью. Одним из наиболее часто цитируемых определений является концепция Г.А. Морзавченкова, который рассматривает этнокультурную идентичность как осознание индивидом принадлежности к этнической группе на основе общего языка, территории проживания и культуры. Данное определение мы и будем использовать в качестве теоретической основы своего исследования [Морзавченков].

В структурной модели феномена этнокультурной идентичности мы выделяем четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний об истории, традициях, уникальных особенностях и культурных кодах собственного этноса [Стефаненко].

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя готовность к диалогу со своей и с другими культурами, толерантность, гуманизм и эмпатию. Данный компонент отражает способность индивида к принятию и уважению культурного разнообразия, что является ключевым условием гармоничного сосуществования в полиэтничном пространстве [Кричевский].

Эмоционально-оценочный компонент связан с внутренними переживаниями индивида. Он включает такие состояния, как гордость за свою культуру, чувство привязанности к родной земле и духовно-нравственным ценностям своего народа. Данный компонент определяет силу и глубину связи с этносом. Его наличие свидетельствует о том, что идентификация является не только интеллектуальным, но и эмоциональным процессом. Слабая выраженность сформированности данного компонента, в свою очередь, может указывать на индифферентность или нигилизм по отношению к своей культуре.

Поведенческий компонент отражается в активном участии в жизни этнической общины, использовании родного языка, следовании национальным традициям и построении межгрупповых отношений на основе диалога и взаимоуважения. Данный компонент связывает внутреннее состояние и знания с реальными действиями. Вместе с этим именно выраженность сформированности поведенческого компонента позволяет судить о степени включённости школьника в этнокультурную среду [Агеев].

В соответствии со структурными компонентами определены критерии сформированности этнокультурной идентичности: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-оценочный и поведенческий. На основе анализа научной литературы и эмпирических исследований, заложив в основание степень осознанности принадлежности к этнической группе, мы определили уровни сформированности этнокультурной идентичности:

– *дефицитарный уровень* сформированности этнокультурной идентичности характеризуется слабой осознанностью этнической принадлежности, индиф-

ферентностью или негативным отношением к собственной культуре;

– с*оциально-адаптационный уровень* сформированности этнокультурной идентичности характеризуется наличием базовых знаний и положительного отношения к своей этнокультурной группе, но без глубокой внутренней приверженности к ней и системного поведения, опирающегося на этнокультурные традиции;

– и*нтериоризированный уровень* сформированности этнокультурной идентичности характеризуется целостным, устойчивым и позитивным принятием своей культуры в сочетании с толерантностью и принятием других культур (табл. 1).

Определение критериев и уровней этнокультурной идентичности позволяет перейти от общих оценок к детальному исследованию её состояния у обучающихся сельских школ [Красавин].

Результаты исследования и их обсуждение. В исследовании приняли участие 189 школьников 5–9-х классов из МБОУ «Середняковской СОШ» и МКОУ «Сущёвская СОШ» Костромского района в возрасте от 10 до 16 лет (юношей – 117, девушек – 72).

Результаты исследования показали, что почти половина респондентов имеют социально-адаптационный уровень сформированности этнокультурной идентичности, что характеризуется недостаточным знанием своей истории, культуры и региональных особенностей (рис. 1).

Вместе с тем необходимо отметить, что уровень сформированности отдельных качеств и способностей обучающихся сельских школ имеет неравномерные показатели по различным компонентам этнокультурной идентичности.

Анализ результатов позволил выделить следующие положения:

– у респондентов недостаточно развито понимание культурного многообразия, слабо выражена ориентация в различиях между культурами; отмечается недостаточный уровень знаний и представлений о ценностях национальной и мировой культуры;

– слабо сформирована позитивная оценка этнической принадлежности, недостаточно развиты установки толерантного взаимодействия с представителями различных этнокультурных групп, что может проявляться в склонности к влиянию этнических стереотипов и предрассудков на поведение школьников;

– мотивационно-ценностный компонент этнокультурной идентичности у обучающихся сельских школ наиболее развит, что говорит о сформированности

Таблица 1

Критерии, уровни и типы сформированности этнокультурной идентичности личности

Когнитивный критерий сформированности этнокультурной идентичности		
Дефицитарный	*Социально-адаптационный*	*Интериоризированный*
Минимальный объем знаний об истории, традициях, языке родного этноса	Наличие фрагментарных знаний о родной культуре, языке, традициях; знания часто поверхностны и не систематизированы	Глубокие системные знания об истории, языке, традициях и культуре своего этноса; способность анализировать и интерпретировать культурные коды
Ценностно-мотивационный критерий сформированности этнокультурной идентичности		
Дефицитарный	*Социально-адаптационный*	*Интериоризированный*
Отсутствие уважения к собственной и другим культурам, возможно проявление этнической неопределённости или агрессивного неприятия «чужих»	Декларативное принятие идеи равенства культур; толерантность присутствует, но не всегда проявляется в повседневном взаимодействии	Сформированная позиция межкультурного диалога; уважение к культурному многообразию; сочетание уважения к своей культуре с общечеловеческими ценностями
Эмоционально-оценочный критерий сформированности этнокультурной идентичности		
Дефицитарный	*Социально-адаптационный*	*Интериоризированный*
Безразличие или негативное отношение к своей этнической принадлежности, отсутствие чувства гордости, привязанности, возможное желание быть «другим»	Преобладание нейтрального или умеренно положительного отношения к собственной этнокультуре; гордость за свою этнокультуру присутствует, но не выражена ярко; эмоциональная связь слабая или ситуативная	Ярко выраженное чувство привязанности, гордости и уважения к своей культуре; эмоциональная отзывчивость на темы этнической принадлежности
Поведенческий критерий сформированностиэтнокультурной идентичности		
Дефицитарный	*Социально-адаптационный*	*Интериоризированный*
Отказ от участия в этнокультурных мероприятиях, отсутствие вовлечённости в этнокультурную жизнь семьи и школы	Эпизодическое участие в этнокультурных мероприятиях; ситуативное поведение, опирающееся на этнокультурные традиции	Активное участие в этнокультурной жизни; инициативность в сохранении и трансляции народных традиций
Типы этнокультурной идентичности		
Этническая индиффирентность, этнонигилизм, этническая неопределённость	Ситуативная этническая идентичность, пассивная этническая идентичность	Интегрированная этнокультурная идентичность

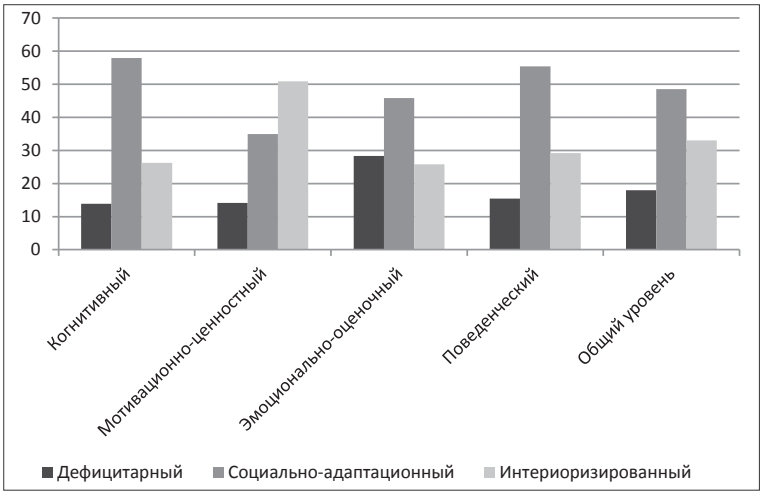


Рис. 1. Уровень сформированности этнокультурной идентичности школьников

прогностических установок к межнациональному сотрудничеству и уважению культурного разнообразия;

– у обучающихся наблюдается интерес и желание участвовать в этнокультурной жизни, однако реальные действия остаются крайне ограниченными;

– разрыв в показателях между эмоционально-оценочным, поведенческим и мотивационно-ценностным компонентами этнокультурной идентичности может свидетельствовать о «декларативной толерантности», при которой школьники могут теоретически принимать ценности межкультурного диалога, но не реализовывать их в повседневной жизни.

Таким образом, особое внимание в процессе формирования этнокультурной идентичности обучающихся сельских школ требуется уделить развитию позитивного эмоционального отношения к культуре и истории своего народа, формированию устойчивых знаний и представлений о национальной и мировой культуре, а также создать в школе атмосферу участия в деятельности, направленной на сохранение культурных и традиционных ценностей.

С целью подтверждения объективности полученных данных нами были проанализированы результаты исследования уровня сформированности этнокультурной идентичности, представленные у других авторов.

В работе Е.И. Казаковой проводилось исследование, направленное на определение уровня сформированности этнокультурной идентичности среди членов учреждений дополнительного образования. В определении степени сформированности этнокультурной идентичности применялся авторский опросник, состоящий из 28 вопросов. Результаты исследования свидетельствуют, что низкий уровень сформированности показали 15,16 % подростков, средний уровень – 69,61 %, высокий уровень – 15,23 % [Казакова]. Данные результаты, несмотря на определённые различия, соответствуют выявленным нами тенденциям превалирования среднего уровня сформированности этнокультурной идентичности респондентов и примерно равным показателям низкого уровня. Разница показателей на высоком уровне может объясняться современными социокультурными и политическими условиями, а также спецификой сельской местности и региональными особенностями.

В определении уровня сформированности этнокультурной идентичности школьников исследователи А.В. Репринцев и И.С. Сухоруков использовали «Шкалу экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева); «Шкалу оценки выраженности этнической идентичности» (Н.М. Лебедева); методику оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева); шкальный опросник О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков. Установлено, что эмоционально-оценочный компонент развит на низком уровне у 12 % опрошенных, на среднем – у 60 %, на высоком – у 28 %. Данные показатели вполне соотносятся с нашими результатами, однако низкий уровень сформированности этнокультурной идентичности в исследовании А.В. Репринцева и И.С. Сухорукова менее выражен. При этом 51 % респондентов, по данным этих авторов, слабо ощущают или вовсе не ощущают принадлежность к своему народу, а значит, их этническое самосознание размыто, сформировано недостаточно. Высокий уровень сформированности когнитивного компонента имеют 19 % респондентов, что говорит об относительно хорошем уровне знаний истории и культуры своего народа, определении собственной этнической идентичности в ряду других этносов России. У 67 % респондентов отмечается устойчивый интерес к истории и культуре своего этноса [Репринцев, Сухоруков]. Данные показатели, как и в нашем исследовании, говорят о несовпадении мотивационно-ценностных установок с реальной поведенческой моделью, проявлении лишь «декларируемой толерантности».

Несмотря на разницу авторских подходов к подбору диагностических методик уровня сформирован-

ности этнокультурной идентичности и структурному содержанию феномена, результаты демонстрируют, что большинство респондентов, независимо от временно́го контекста и региональной специфики, имеют социально-адаптационный уровень сформированности этнокультурной идентичности. Также респонденты в области мотивационно-ценностных установок демонстрируют готовность к проявлению межкультурного диалога и участию в этнокультурной деятельности, при этом являясь подверженными этническим и национальным стереотипам.

Данные результаты показывают явную потребность в изучении этнической культуры школьниками, особенно в контексте её истории, традиций и языка; необходимости внедрения проектных форм работы, музейной педагогики, интеграции языковых практик в образовательный процесс.

В исследовании также были определены основные барьеры формирования этнокультурной идентичности обучающихся:

1. *Информационно-образовательная дефицитность:* школьники обладают минимальными или поверхностными знаниями о своей этнокультурной группе, её истории, традициях, языке и культуре. В качестве причин возникновения данного барьера можно выделить недостаток часов в школьной программе, направленной на изучение региональной культуры, отсутствие специализированных курсов, внеклассных мероприятий, системной проектной деятельности, слабая интеграция этнокультурного образования в различные учебные дисциплины. К возможным путям преодоления данных барьеров можно отнести введение элективных курсов по этнографии и культуре региона, разработку межпредметных программ, включающих элементы этнокультурного образования, внедрение в образовательный процесс системной проектной деятельности.

2. *Ограниченность семейного воспитания этнокультурной идентичности*. Семья, являясь важнейшим агентом социализации личности, в современном мире часто не выполняет функцию передачи культурных и традиционных ценностей. На данные обстоятельства указывает, в частности, тот факт, что достаточно высокий процент школьников не осознаёт себя в качестве представителей определённого этноса, а также низкий результат использования школьниками народных традиций в повседневной жизни. Причинами появления данных барьеров могут быть ассимиляция в поликультурной среде, отсутствие интереса родителей к сохранению культурного наследия, урбанизация и миграция, приводящие к разрыву связи с народными корнями. Решениями в преодолении барьеров могут стать системная работа с родительскими сообществами, проведение просветительских встреч с родителями, вовлечение семей в совместные этнокультурные проекты и мероприятия, создание родительских клубов этнокультурного направления.

3. *Социально-психологические барьеры*. У части школьников наблюдается внутренний конфликт, связанный с двойственным восприятием своей этнической принадлежности, который проявляется в наличии негативных эмоций при общении с представителями других национальностей, утверждении, что национальность всегда разделяет людей. Данные барьеры могут быть связаны с присутствием в сознании школьников негативных стереотипов и предрассудков, транслируемых медиа и социальным окружением, ощущением дискриминации или неприятием со стороны большинства. На преодоление социально-психологических барьеров должно быть направлено проведение тренингов толерантности и межкультурного взаимодействия, работа с преодолением мифов и стереотипов через дискуссионные формы, ролевые игры, групповая проектная деятельность, формирование толерантного микроклимата в классе и школе.

4. *Дефицит практической реализации этнокультурной идентичности* связан с тем, что даже при наличии знаний и положительного отношения к своей культуре ограничены возможности трансляции своей идентичности через практическую деятельность. Работа по преодолению данного барьера может состоять в организации школьных этноклубов, фольклорных ансамблей, проведении мастер-классов, тематических недель и дней культуры, привлечении в образовательный процесс различных деятелей культуры, совершении экскурсий, включении обучающихся в насыщенную исследовательскую и проектную деятельность.

5. *Влияние цифровой среды и глобализации* состоит в том, что подростки чаще ориентируются на глобальную массовую культуру, что снижает интерес к местной, региональной и этнической культуре. Причинами появления данного барьера являются доминирование массовой, поп-культуры в социальных сетях и медиа, снижение роли школы и семьи как источников этнокультурных норм, недостаток и ограниченность контента, посвященного истории, культуре, традициям народов России. В качестве путей преодоления данного барьера можно отметить создание интерактивного образовательного контента, разработку игровых и мультимедийных продуктов для детей, посвященных сохранению национальной культуры, внедрение в образовательный процесс современных интернет-платформ и соцсетей с целью трансляции сведений о традиционных культурных ценностях.

6. *Системные и институциональные барьеры* связаны с тем, что образовательная система не может в полной мере обеспечить достаточной поддержки процесса формирования этнокультурной иден-

тичности. Наличие данных барьеров определяется второстепенными позициями этнокультурных характеристик в статусном наборе личности и связано с: отсутствием образовательных стандартов, включающих изучение этнокультурных аспектов; недостаточной подготовкой педагогов в области межкультурного и этнокультурного образования; низкой вовлечённостью учреждений дополнительного образования. Возможными путями преодоления данных барьеров является: внесение в воспитательные планы школ и федеральные государственные стандарты изменений, предусматривающих развитие этнокультурной идентичности (например, внедрение в образовательный процесс Концепции развития краеведческого образования детей и молодёжи); проведение курсов повышения квалификации для педагогов; создание межведомственных программ, включающих школы, музеи, учреждения культуры, в системную и комплексную работу, направленную на формирование этнокультурной идентичности.

Таким образом, процесс становления этнокультурной идентичности сталкивается с рядом структурных, социальных, психологических и образовательных барьеров, преодоление которых требует комплексного подхода и создания педагогической модели формирования данного феномена.

Список литературы

Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений: дис. ... д-ра психол. наук / МГУ им. М.В. Ломоносова. Москва, 1989. 385 с.

Казакова Е.И. Модель формирования этнокультурной идентичности подростков в учреждениях дополнительного образования // Вестник ТГУ. 2013. №8 (124). С. 98–100.

Красавин Н.Д. Модель формирования этнокультурной идентичности обучающихся сельских школ в процессе проектной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 1. С. 15–22.

Кричевский Р.Л. Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты. Москва: Изд-во Моск. ун-та. 2013. 437 с.

Морзавченков Г.А. Язык как фактор этнокультурной идентичности: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина. Нижний Новгород, 2015. 30 с.

Репринцев А.В., Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2017б. Т. 33, № 7 (256). С. 142–149.

Стефаненко Т.Г. Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках // Трансформации идентификационных структур в современной России. Москва: Московский общественный научный фонд, 2001. С. 11–29.

Referances

Ageev V.S. *Psixologiya mezhgruppovy`x otnoshenij* [Psychology of intergroup relations]: dis. ... Doctor of Psychological Sciences / Lomonosov Moscow State University. Moscow, 1989, 385 p. (In Russ.)

Kazakova E.I. *Model` formirovaniya e`tnokul`turnoj identichnosti podrostkov v uchrezhdeniyax dopolnitel`nogo obrazovaniya* [Model of the formation of ethnocultural identity of teenagers in institutions of additional education]. *Bulletin of TSU* [Vestnik TGU], 2013, no. 8 (124), pp. 98–100. (In Russ.)

Krasavin N.D. *Model` formirovaniya e`tnokul`turnoj identichnosti obuchayushhixsya sel`skix shkol v processe proektnoj deyatel`nosti* [Model of Formation of Ethnocultural Identity of Rural School Students in the Process of Project Activities]. *Bulletin of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2024, vol. 30, no. 1, pp. 15–22. (In Russ.)

Krichevskij R.L. *Psixologiya maloj gruppy`: Teoreticheskij i prikladnoj aspekty`* [Psychology of a small group: Theoretical and applied aspects]. Moscow, Moscow Publishing House un-ta, 2013, 437 p. (In Russ.)

Morzavchenkov G.A. *Yazy`k kak faktor e`tnokul`turnoj identichnosti*: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk [Language as a factor of ethnocultural identity]: abstract of the dissertation of the Candidate of Philosophical Sciences. Nizhniy Novgorod, 2015, 30 p. (In Russ.)

Reprincev A.V., Suxorukov I.S. *Formirovanie e`tnokul`turnoj identichnosti podrostkov i yunoshestva kak problema sovremennoj psixologii i social`noj pedagogiki* [Formation of Ethnocultural Identity of Adolescents and Youth as a Problem of Modern Psychology and Social Pedagogy]. *Nauchny`e vedomosti BelGU. Seriya: Gumanitarny`e nauki* [State University Scientific Bulletin. Series: Humanities], 2017, vol. 33, no. 7 (256), pp. 142–149. (In Russ.)

Stefanenko T.G. *Izuchenie identifikacionny`x processov v psixologii i smezhny`x naukax* [The study of identification processes in psychology and related sciences]. *Transformacii identifikacionnyh struktur v sovremennoj Rossii* [Transformations of identification structures in modern Russia]. Moscow, Moscow time. societies. scientific foundation Publ., 2001, pp. 11–29. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.10.2025; одобрена после рецензирования 03.11.2025; принята к публикации 03.11.2025.

The article was submitted 09.10.2025; approved after reviewing 03.11.2025; accepted for publication 03.11.2025.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 82–85. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 82–85. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
УДК 811:004
EDN FPPNMY
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-82-85

ЧАТ-БОТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Ли Цзин, Институт иностранных языков, Хулунбуирский университет, Хайлар, КНР, li413898067@126.com

Аннотация. *Целью* исследования является анализ потенциала чат-ботов как инструмента поддержки изучения и преподавания иностранных языков, выявление их ключевых преимуществ и ограничений, а также разработка рекомендаций по эффективной интеграции этих технологий в образовательный процесс. *Результаты и выводы.* Исследование подтверждает, что чат-боты на базе искусственного интеллекта (ИИ) способны значительно повысить эффективность изучения иностранных языков за счет: персонализации обучения (адаптация под уровень студента); развития разговорных навыков (имитация живого общения); круглосуточной доступности (обучение вне аудитории); мгновенной обратной связи (автоматическая коррекция ошибок). Чат-боты представляют собой перспективное направление цифровизации языкового образования, но их потенциал может быть реализован только при комплексном подходе, сочетающем технологические инновации с профессиональным развитием преподавателей. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на создании гибких моделей интеграции, учитывающих специфику различных образовательных контекстов.

Ключевые слова: иностранный язык, искусственный интеллект, чат-боты, цифровой образовательный контент, цифровые средства обучения.

Благодарности. Статья является результатом проекта «Пятой серии показательных уроков Хулунбуирского университета по идеолого-политическому воспитанию в 2024 году» (№ OP2400000963), программа по идеолого-политическому воспитанию в Русском языке II.

Для цитирования: Ли Цзин. Чат-боты как инструмент изучения иностранных языков в условиях цифровой трансформации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 82–85. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-82-85

Research Article

CHATBOTS AS A TOOL FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Li Jing, Institute of Foreign Languages, Hulunbuir University, Hailar, China, li413898067@126.com

Abstract. The aim of the study is to analyze the potential of chatbots as a tool to support the study and teaching of foreign languages, identify their key advantages and limitations, and develop recommendations for the effective integration of these technologies into the educational process. Results and Conclusions: The study confirms that chatbots based on artificial intelligence (AI) can significantly improve the effectiveness of learning foreign languages due to: personalization of learning (adaptation to the student's level); development of speaking skills (imitation of live communication); 24/7 availability (learning outside the classroom); instant feedback (automatic error correction). Chatbots are a promising direction in the digitalization of language education, but their potential can only be realized with an integrated approach that combines technological innovations with the professional development of teachers. Further research should focus on creating flexible integration models that take into account the specifics of various educational contexts.

Keywords: foreign language, artificial intelligence, chatbots, digital educational content, digital teaching tools.

Acknowledgments. The article is the result of the project "The Fifth Series of Demonstration Lessons of Hulunburi University on Ideological and Political Education in 2024" (no. OP2400000963), program on ideological and political education in Russian language II.

© Ли Цзин, 2025

For citation: Li Jing. Chatbots as a tool for learning foreign languages in the context of digital transformation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no.4, pp. 82–85. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-82-85

Введение. Владение иностранным языком является важным аспектом профессиональной подготовки специалистов различных областей деятельности. Однако современные условия требуют от образовательного процесса большей гибкости, доступности и интерактивности. В связи с этим цифровые технологии, такие как чат-боты, открывают новые возможности для повышения эффективности учебного процесса.

В то же время цифровизация ставит перед педагогической наукой ряд новых задач. Среди них одной из ключевых является разработка и внедрение цифровых решений, обеспечивающих повышение качества и скорости усвоения материала студентами. Использование чат-ботов представляет собой одно из перспективных направлений в рамках этих изменений.

Целью данной работы является анализ потенциала чат-ботов как инструмента поддержки изучения и преподавания иностранных языков, выявление преимуществ и ограничений их применения, а также формулирование рекомендаций для преподавателей.

Основная часть. Число исследований в области использования чат-ботов в преподавании языка за последние годы значительно выросло. Ряд авторов отмечает, что рассматриваемые технологии могут улучшить устное общение учащихся, понимание речи на слух и увеличить их словарный запас [Перес, Дарадумис, Пуиг]. Чат-боты предлагают разговорную практику, которая имеет решающее значение для развития навыков общения, позволяя учащимся взаимодействовать в режиме реального времени и получать мгновенную обратную связь, чего трудно добиться в традиционной среде обучения языку, например в аудитории. Однако, несмотря на первоначальный энтузиазм, в научной литературе сохраняются пробелы, особенно в отношении подготовки преподавателей для эффективного использования этих технологий. Большинство исследований сосредоточено на эффективности чат-ботов с точки зрения студентов, оставляя в стороне вопрос о том, как можно обучить преподавателей интегрировать данные инструменты в свои методы обучения [Абобейкер, Молета]. Крайне важно, чтобы преподаватели имели хорошую подготовку по использованию этих средств речевого общения – не только с точки зрения освоения технических аспектов, но и в отношении того, как эффективно интегрировать инструменты в свои методики обучения.

Искусственный интеллект в чат-ботах (например, ChatGPT) использует сложные языковые модели, которые способствуют гладкому и реалистичному общению. Современные чат-боты анализируют огромные объемы текста, учась распознавать языковые закономерности и контекст. Их работа строится на сложных языковых моделях и NLP-алгоритмах. Эти технологии открыли новые перспективы в обучении, такие как возможность практиковать язык в интерактивном режиме, получать мгновенную обратную связь. В результате чат-боты явились эффективным дополнением к традиционным методам изучения языка.

Выделим основные преимущества чат-ботов:

1. Персонализация в обучении. Чат-боты адаптируют обучение под каждого студента, оценивают его уровень и подбирают индивидуальные упражнения, чтобы закрыть пробелы и развить сильные стороны. Такой подход позволяет учиться в оптимальном темпе без переутомления.

2. Повышение мотивации. Интерактивный формат общения с чат-ботом создает эффект живого диалога, что повышает вовлеченность в процесс изучения языка. Мгновенная возможность практического применения новых знаний позволяет учащимся сразу оценивать степень их усвоения.

3. Развитие коммуникативных способностей. Систематическое взаимодействие с ИИ-собеседником тренирует артикуляцию, укрепляет уверенность в языковых возможностях и преодолевает психологические барьеры общения. Даже базовые версии ботов эффективно формируют навыки построения фраз и выражения идей на иностранном языке.

4. Гибкость образовательного процесса. Современные диалоговые системы доступны из любой географической точки. Их интеграция с популярными платформами и сервисами обеспечивает непрерывный образовательный процесс вне зависимости от местоположения и времени суток.

5. Совершенствование устной речи. Постоянная практика с виртуальным ассистентом развивает беглость речи, помогает преодолеть страх ошибки и улучшает фонетические навыки. Даже простейшие алгоритмы способствуют освоению базовых синтаксических структур и лексических конструкций.

6. Практика спонтанной речи. Ежедневные диалоги с ботом вырабатывают автоматизм в использовании языковых средств, снижают тревожность при общении и корректируют акцент. Элементарные системы уже помогают освоить принципы грамматического построения высказываний.

Несмотря на очевидные преимущества, применение чат-ботов также имеет ряд ограничений:

1. Технологические границы. Несмотря на прогресс в области ИИ, чат-боты пока не способны в полной мере воспроизводить нюансы человече-

ского общения. Распознавание эмоциональных оттенков, иронии или юмора остаётся сложной задачей для искусственного интеллекта.

2. Требования к поддержанию качества. Для обеспечения эффективной работы чат-ботов необходимы регулярные обновления их базы знаний и алгоритмов. Без своевременной корректировки контента и улучшения функционала возможно снижение точности ответов и устаревание информации.

3. Дефицит человеческого взаимодействия. Хотя чат-боты создают иллюзию живого диалога, они не могут полностью заменить общение с преподавателем. Личный контакт с педагогом обеспечивает мотивацию, эмоциональную поддержку и более глубокую обратную связь, что критически важно для эффективного обучения.

Успешная интеграция чат-ботов в образовательный процесс требует соответствующего обучения педагогов. Сегодня доступны различные форматы повышения квалификации: онлайн-курсы, вебинары и очные семинары, помогающие преподавателям освоить работу с цифровыми ассистентами.

Для эффективного использования чат-ботов в обучении языкам преподавателям необходимо развивать следующие навыки и компетенции:

– техническая грамотность (умение работать с ИИ-платформами (например, ChatGPT, Dialogflow, Replika);

– понимание базовых принципов обработки естественного языка для корректной настройки бота;

– методическая адаптация (способность интегрировать чат-боты в учебный процесс (например, для отработки лексики, диалогов или грамматики; разработка заданий, сочетающих автоматизированную и традиционную формы обучения);

– критическое мышление и анализ (оценка достоверности ответов чат-бота и исправление возможных ошибок, умение анализировать данные, генерируемые ботом (например, прогресс студентов);

– этическая и цифровая безопасность (понимание вопросов конфиденциальности данных учащихся);

– адаптивность и методическая гибкость (открытость к инновационным инструментам и корректировке подходов на основе практического опыта, анализ отношения педагогов к цифровым ассистентам).

Эффективное внедрение чат-ботов в языковое обучение определяется не только техническими характеристиками ИИ, но и профессиональной мобильностью преподавателей. Изучение их восприятия технологии позволяет:

– выявлять потенциальные трудности внедрения;

– разрабатывать адресные меры поддержки (обучающие программы, адаптированные методические пособия, кастомизацию функционала под конкретные учебные задачи).

Заключение. Представленный анализ демонстрирует значительный трансформационный потенциал чат-ботов в сфере языкового образования, особенно в аспектах развития коммуникативных навыков и системы оперативной обратной связи. Однако для полноценной реализации данного потенциала требуется разработка специализированных программ подготовки педагогического состава, включающих как технические аспекты работы с ИИ-инструментами, так и важнейшие вопросы этики, в частности защиты персональных данных обучающихся.

Результаты исследования указывают на актуальность создания всеобъемлющих обучающих программ для преподавателей. Такие программы должны:

– охватывать технические компетенции работы с диалоговыми агентами;

– предлагать эффективные модели педагогической интеграции;

– содержать практико-ориентированные кейсы для немедленного применения в учебном процессе.

Реализация указанных мер позволит оптимизировать образовательное воздействие чат-ботов и создать более гибкие, инновационные учебные среды, отвечающие современным вызовам языкового образования.

Кроме того, необходимо развивать культуру непрерывного обучения и постоянного развития среди педагогов, обеспечивая их осведомленность о последних достижениях в области образовательных технологий и методик преподавания. Однако успешная реализация такого подхода требует внимательного анализа потребностей учеников, постоянного мониторинга результатов и адаптации методик обучения. Технологии развиваются стремительно, и будущее образования обещает стать ещё более технологичным и эффективным благодаря использованию интеллектуальных помощников и виртуальных собеседников.

Список литературы

Аннамалай Н.Р., Рашид Аб., Хашми У.М. и др. Использование чат-ботов для изучения английского языка в высшем образовании // Компьютеры и образование: Искусственный интеллект. 2023. С. 113–119.

Абобейкер Р., Молета С. ESL 4.0: практическое руководство по преимуществам, проблемам и передовым методам обучения с использованием искусственного интеллекта // Приложениях и стратегиях ИИ в педагогическом образовании. 2024. С. 71–134.

Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 2. С. 386–394.

Исламов Р.С. Искусственный интеллект в информационно-коммуникационных технологиях и его влияние на обучение иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13, № 12. С. 300–305.

Комарова Е.В. Вовлечение чат-ботов в процесс обучения иностранным языкам // Филология и культура. 2024. № 1 (75). С. 149–158.

Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вуз: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12, № 2. С. 18–25.

Малыгина Л.Е. Виртуальные собеседники: перспективы развития телевизионного промодискурса // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 4 (15). С. 63–70.

Перес Дж.К., Дарадумис Т., Пуиг Дж.М.М. Переосвоение использования чат-ботов в образовании: систематический обзор литературы // Образование. 2020. № 28. С. 1549–1565.

Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–16.

References

Annamalai N.R., Rashid Ab., Hashmi U.M. et al. *Ispol'zovanie chat-botov dlja izuchenija anglijskogo jazyka v vysshem obrazovanii* [Using Chatbots for Learning English in Higher Education]. *Komp'jutery i obrazovanie: Iskusstvennyj intellekt* [Computers and Education: Artificial Intelligence], 2023, pp. 113–119.

Abobaker R., Moleta S. *ESL 4.0: prakticheskoe rukovodstvo po preimushhestvam, problemam i peredovym metodam obuchenija s ispol'zovaniem iskusstvennogo intellekta* [ESL 4.0: A Practical Guide to the Benefits, Challenges, and Best Practices of Teaching with Artificial Intelligence]. *Prilozhenijah i strategijah II v pedagogicheskom obrazovanii* [Applications and Strategies of AI in Teacher Education], 2024, pp. 71–134.

Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanova E.R. *Tehnologija chat-botov kak sredstva formirovanija inojazychnoĭ grammaticheskoĭ kompetencii pri samostojatel'nom obuchenii* [Chatbot Technology as a Means of Forming Foreign Language Grammatical Competence in Self-Study]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tambov University. Ser.: Humanities], 2023, vol. 28, no. 2, pp. 386–394.

Islamov R.S. *Iskusstvennyĭ intellekt v informacionno-kommunikacionnyh tehnologijah i ego vlijanie na obuchenie inostrannomu jazyku v vysshelĭ shkole* [Artificial intelligence in information and communication technologies and its impact on teaching a foreign language in higher education]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Theoretical and practical issues], 2020, vol. 13, no. 12, pp. 300–305.

Komarova E.V. *Vovlechenie chat-botov v process obuchenija inostrannym jazykam* [Involvement of chatbots in the process of teaching foreign languages]. *Filologija i kul'tura* [Philology and Culture], 2024, no. 1 (75), pp. 149–158.

Lavrinenko I.Yu. *Ispol'zovanie chat-botov GPT v processe obuchenija anglijskomu jazyku v nejazykovom vuz: teoreticheskij aspekt* [Use of GPT chatbots in the process of teaching English in a non-linguistic university: theoretical aspect]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologiĭ* [Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technology], 2023, vol. 12, no. 2, pp. 18–25.

Malygina L.E. *Virtual'nye sobesedniki: perspektivy razvitija televizionnogo promodiskursa* [Virtual interlocutors: prospects for the development of television promo-discourse]. *Verhnevolzhskiĭ filologicheskiĭ vestnik* [Upper Volga Philological Bulletin], 2018, no. 4 (15), pp. 63–70.

Perez J. K., Daradoumis T., J.M.M. Puig. *Pereosvoenie ispol'zovanija chat-botov v obrazovanii: sistematicheskij obzor literatury* [Re-mastering the use of chatbots in education: a systematic literature review]. *Obrazovanie* [Education], 2020, no. 28, pp. 1549–1565.

Sysoev P.V. *Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu jazyku* [Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2023, no. 3, pp. 6–16.

Статья поступила в редакцию 10.06.2025; одобрена после рецензирования 26.09.2025; принята к публикации 26.09.2025.

The article was submitted 10.06.2025; approved after reviewing 26.09.2025; accepted for publication 26.09.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 86–94. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 86–94. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
УДК 378:811.161.1
EDN GAOZPC
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-86-94

РАЗВИТИЕ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ В РАЗГОВОРНОМ КЛУБЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ)

Нерсисян Кристина Арменаковна, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, k.nersisyan@spbu.ru, https://orcid.org/0009-0006-6411-5984

Аннотация. В статье обсуждается проблема развития умений в говорении у китайских студентов нефилологического профиля, изучающих русский язык в условиях неязыковой среды. Цель статьи – установление уровня сформированности устно-речевых умений по результатам методического эксперимента в Харбинском технологическом университете (КНР). Определены три группы устно-речевых умений: метакогнитивные умения (связанно, целостно и логично излагать свою точку зрения; аргументировать; интерпретировать; пояснять; делать выводы), умения взаимодействия (инициировать, продолжать и завершать диалог; формулировать запрос), компенсаторные умения (перефразировать; выражать интенции; соотносить речевые модели с коммуникативной ситуацией). Представлены материалы для разведывательного эксперимента, проведенного в осеннем семестре 2024 г., и констатирующий срез. Дано описание одной из встреч разговорного клуба на тему «Стереотипы и русский характер». Проанализированы результаты констатирующего среза и охарактеризованы разные уровни сформированности устно-речевых умений: высокий, достаточный, средний, низкий, минимальный, нулевой. Предложены пути совершенствования программы разговорного клуба для изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: обучение, устно-речевые умения, разговорный клуб, студенты-нефилологи, эксперимент, русский язык как иностранный.

Для цитирования: Нерсисян К.А. Развитие устно-речевых умений у иностранных студентов-нефилологов в разговорном клубе русского языка (в условиях неязыковой среды) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 86–94. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-86-94

Research Article

DEVELOPMENT OF ORAL-SPEECH SKILLS OF CHINESE STUDENTS-NON-PHILOLOGISTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE CONVERSATION CLUB (IN A NON-LINGUISTIC ENVIRONMENT)

Kristina A. Nersisian, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, k.nersisyan@spbu.ru, https://orcid.org/0009-0006-6411-5984

Abstract. The article discusses the problem of developing speaking skills among Chinese students of non-philological profile studying Russian in a non-linguistic environment. The purpose of the article is to establish the level of formation of oral speech skills based on the results of a methodological experiment at the Harbin University of Technology (HIT). Three groups of oral speech skills are defined: metacognitive (the ability to coherently, holistically and logically express one's point of view, the ability to argue, the ability to interpret, the ability to explain, the ability to draw conclusions), interaction skills (the ability to initiate, continue and end a dialogue; the ability to formulate a request), compensatory (the ability to paraphrase, the ability to express intentions, the ability to correlate speech models with a communicative situation). The article presents materials for an exploratory experiment conducted in the fall semester of 2024, and an ascertaining section. A description of one of the conversation club meetings on the topic «Stereotypes and Russian personality» is given. The results of the ascertaining section are analyzed and different levels of formation of oral speech skills are characterized: high, sufficient,

© Нерсисян К.А., 2025

average, low, minimal, zero. Ways of improving the program of the speaking club for those studying Russian as a foreign language are proposed.

Keywords: teaching, oral-speech skills, speaking club, students-non-philologists, experiment, Russian as a foreign language.

For citation: Nersisian K.A. Development of oral-speech skills of foreign students-non-philologists in the Russian language conversation club (in a non-linguistic environment). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 86–94 (In Russ.). https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-86-94

Введение. Методисты определяют речевое умение как «способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения» [Пассов, Кузовлева: 333]. Результатом обучения иноязычной речевой деятельности являются сформированные умения в чтении, аудировании, говорении и письменной речи. В свою очередь, речевые умения состоят из микроумений, то есть способности осуществлять речевое действие. К ним можно отнести, например, умение устанавливать контакт с собеседником, запрашивать информацию, уточнять ее и т. д.

Проблема развития умений в говорении рассматривалась многими российскими и зарубежными исследователями [Шатилов; Митрофанова и др.; Гальскова, Гез; Пассов, Кузовлева; Федотова; Васильева; Бредихина; Burns]. В зависимости от формы речи умения в говорении делятся на две группы: монологические и диалогические. Выделяются и другие группы умений: речевые и стратегические [Гальскова, Гез: 209]; умение вести диалог, умение выражать основные интенции, умение высказываться связанно, целостно и самостоятельно, а также умение передать содержание увиденного [Пассов, Кузовлева: 336–340]; речевые (соотнесение речевой модели и ситуации) и коммуникативные (отбор языковых средств для высказывания) [Федотова: 73]; собственно-речевые, интерактивные, лингвистические и социокультурные умения [Васильева: 134].

Разработанная нами методика обучения иностранных студентов говорению на занятиях разговорного клуба русского языка, которая включает и оценку уровня сформированности устно-речевых умений, во многом учитывает существующие классификации умений. Однако мы предлагаем разделять умения на метакогнитивные, умения взаимодействия и компенсаторные умения. Материалы для разговорного клуба были подготовлены на основе государственных образовательных стандартов, регламентирующих формирование монологических и диалогических умений, которыми должен обладать обучающийся на каждом из уровней владения русским языком как иностранным (РКИ).

Разведывательный эксперимент. Разведывательный эксперимент проводился с 4 ноября по 13 декабря 2024 г. В эксперименте приняли участие 10 китайских студентов второго курса химического факультета Харбинского технологического института (ХИТ – HIT), обучающихся на совместной программе ХИТ и СПбГУ: 30 % – мужчины, 70 %– женщины. Возраст испытуемых – 19 лет.

Участники эксперимента изучали русский язык как иностранный один год. По результатам экзамена в конце 2023/24 учебного года уровень владения РКИ – А1. Однако устно-речевые умения испытуемых не соответствовали данному уровню. Это объясняется рядом причин: сложившейся системой обучения русскому языку в китайских университетах, традиционными методами и подходами, низким уровнем мотивации к изучению русского языка, отсутствием языковой среды и т. д. Тем не менее указанные причины не учитывались в данном исследовании, поскольку целью эксперимента являлась проверка эффективности разработанной методики обучения говорению в разговорном клубе русского языка вне зависимости от условий обучения.

Студенты обучались по учебным материалам, рекомендованным кафедрой русского языка ХИТ, а также по дополнительным авторским материалам, подготовленным для разговорного клуба.

Для обучения говорению использовалась система заданий, которая включает:

– фонетическую разминку;

– задания, направленные на автоматизацию лексических навыков;

– игровые задания;

– задания, активизирующие устно-речевые навыки;

– задания, развивающие устно-речевые умения;

– рефлексивные задания.

В качестве примера приведем задания для встречи разговорного клуба, посвященной русскому характеру и стереотипам о русских.

Задание 1. **Назовите слова, с помощью которых можно описать характер человека.** Это задание позволяет решить две задачи: коррекция фонетических навыков и активизация лексики, входящей в тематическую группу «Характер».

Цель ***заданий 2 и 3*** – закрепление и развитие лексических навыков. Участникам предлагаются фотографии и рисунки ситуаций, в которых герои проявляют определенную черту характера, а также изображения популярных персонажей российских и зарубежных мультфильмов. Задание 3 учитывает национально-культурные особенности китайских студентов, поэтому используются изображения геро-

ев, известных этой аудитории, а также героев предыдущей встречи киноклуба.

Задания 4 и 5 построены на основе технологии эдьютейнмента, благодаря чему участники активно включаются в речевое взаимодействие, кроме того, у них развиваются аналитические и ассоциативные связи.

Задание 4. **Проектная игра.** Комментарий: участникам предлагается объединить двух героев разных фильмов или мультфильмов и выбрать занятие для этих героев:

– поехать в путешествие;

– пойти в кино;

– заняться спортом;

– приготовить ужин;

– пойти на свидание друг с другом.

Задание 5. **Игра в ассоциации.** Комментарий: участникам раздаются карточки, на которых написаны прилагательные, называющие черты характера. Сначала студенты распределяют эти слова по группам: «Типичный русский» и «Нетипичный русский», а затем – по группам: «Типичный китаец» и «Нетипичный китаец» (*черты характера*: умный, веселый, жадный, надежный, странный, глупый, добрый, сильный, грустный, честный, серьезный, слабый, трудолюбивый, щедрый, общительный, скромный, гостеприимный, ленивый, терпеливый, доверчивый).

Задание 6. **Тема «Русский характер».** Задание относится к упражнениям вопросно-ответного типа, предлагается для обсуждения в группе.

1) Вы часто общаетесь с русскими людьми? Что больше всего удивляет вас в общении с ними?

2) Как, на ваш взгляд, русские люди относятся к работе и учебе?

3) Как вы думаете, русские часто помогают незнакомым людям?

4) На ваш взгляд, что для русских более ценно: карьера или семья?

5) Что русские любят делать после работы/учебы, чтобы расслабиться? Отличаются ли они в этом от китайцев?

6) Легко ли русские выражают свои эмоции и чувства по сравнению с китайцами?

7) С кем русские предпочитают отмечать Новый год? Как вы думаете, почему?

Задание 7. **Сравнение характера китайцев и русских.** Задание характеризуется коммуникативной направленностью, обеспечивая спонтанность общения. Также оно является когнитивно-рефлексивным (благодаря рефлексии участники могут осознать черты своей ментальности), а также сравнительно-аналитическим (стимулирует речевое взаимодействие).

Задача участников: найти сходства и различия национальных характеров. Одна команда называет черты характера русских; вторая – черты характера китайцев.

Задание 8. **Стереотипы.** Это задание предлагается в вопросно-ответной форме, оно направлено на развитие критического мышления, совершенствование аргументативных и рефлексивных умений и умений выражать собственное мнение, что способствует формированию межкультурной компетенции.

Вопросы для обсуждения:

– Какие у вас были стереотипы о русских раньше?

– Какие у вас стереотипы о русских сейчас?

– Какой стереотип вы считаете неправильным?

– Вы согласны, что русские люди редко улыбаются на улице и выглядят серьезными?

– Вы согласны, что русские – гостеприимные люди?

– Существует стереотип «холодной» России. Как вы считаете, характер русского человека холодный или теплый?

Задание 9. **Тест: кто ты по национальности?** Задание, с одной стороны, игровое, а с другой – рефлексивное. Оно выполняется онлайн в гугл-форме и предполагает ответы на вопросы, отражающие самые распространенные стереотипы. В результате опроса участники получают результат своей «национальности».

При выполнении этого задания у участников закрепляется изученная лексика, включается рефлексия, снижается уровень напряженности. Поскольку тест отличается шутливым характером, то обсуждение полученных результатов проходит непринужденно и весело.

Инструкция для студентов: «Это шуточное задание. Его цель – весело завершить встречу и взглянуть на культурные стереотипы с улыбкой. Ваша национальность определяется не тестами, а сердцем (и паспортом)!»

Примеры вопросов:

1) Что вы едите на завтрак?

– кашу или блины;

– рис или баоцзы;

– я не завтракаю (у меня нет времени).

2) На улице +15. Что вы наденете?

– шапку, шарф и куртку;

– легкую куртку;

– шорты и футболку.

В конце встречи предлагается рефлексивное задание: подводятся итоги, студенты заполняют анонимные анкеты (оценка встречи).

Задание 10. **Подведение итогов.**

Скажите:

– Как вы думаете, отличаются ли персонажи российских и зарубежных мультфильмов?

– Что вас удивило при обсуждении характера русских и китайцев?

– Какой совет вы могли бы дать китайцам, которые в первый раз едут в Россию?

Констатирующий срез. Опираясь на классификацию устно-речевых умений, мы разработали контрольно-измерительные материалы для определения уровня сформированности умений в говорении (элементарный уровень общего владения русским языком как иностранным). Время для выполнения заданий – 1 час 45 минут.

Испытуемым было предложено 3 блока заданий, разделенных в соответствии с группами умений: метакогнитивные, умения взаимодействия и компенсаторные (табл. 1).

Все задания выполнялись испытуемыми в устной форме. Ответы записывались на диктофон мобильного Xiaomi Redmi Note Pro 10 в формате M4A.

Результаты выполнения заданий оценивались в баллах: за каждое правильно выполненное задание начислялся 1 балл. Общее количество баллов – 40: первый блок – 22, второй – 6, третий – 12 (табл. 2).

Анализ результатов тестирования (разведывательный эксперимент). По результатам контрольного среза, 50 % студентов получили от 34 до 37 баллов (высокий уровень); 20 % студентов – 27 и 28 баллов (достаточный уровень); 20 % студен-

Таблица 1

Задания для констатирующего эксперимента

Группы умений	Разновидности умений	Позиции
Метакогнитивные умения	Умение связанно, целостно, обоснованно и логично излагать мысли	**Скажите:** 1. Где Вы учитесь и сколько времени изучаете русский язык? 2. Как доехать от университета до Центральной улицы? 3. Когда и как в Китае отмечают Новый год? 4. Где Вы любите путешествовать? 5. Какие Ваши любимые блюда? 6. Какие домашние животные Вам нравятся? 7. Какая музыка Вам нравится? 8. Какие русские праздники Вы знаете?
	Умение аргументировать свою точку зрения	**Ответьте на вопросы:** 9. Какое время года вы любите и почему? 10. Куда Вы хотите пригласить друзей на свой день рождения – в ресторан или домой? Почему? 11. На каком транспорте Вы любите путешествовать и почему? 12. Какой вид спорта Вам нравится/не нравится и почему? 13. Почему китайцы любят именно китайскую кухню?
	Умение интерпретировать высказывание или увиденное/услышанное	**Скажите, как вы понимаете высказывания:** 14. «В России 89 субъектов, и в каждом своя столица». 15. «Трудолюбие – одна из черт русского характера». 16. «Единственное, что должно интересовать студента, – это учеба». 17. «Основная русская еда – это хлеб, картошка и молоко». 18. «Кухня в разных регионах Китая отличается».
	Умение пояснять и уточнять	**Что Вы скажете в данных ситуациях?** 19. Русский турист на улице спросил у Вас, где находится остановка автобуса. Уточните, куда он хочет поехать. 20. Когда Вы шли по улице, Вам позвонил Ваш русский друг. На улице очень шумно, поэтому вы не услышали, что он сказал. Что Вы скажете?
	Умение делать выводы и языковая догадка	**Прослушайте диалоги.** Скажите, кто Иван и Цзяци по профессии? 21. – Иван, кем ты работаешь? – Угадай! Я работаю на компьютере. У меня творческая работа. Я делаю сайты для разных компаний. 22. – Цзяци, вчера я видел тебя с какими-то людьми в центре Харбина. – Да, я показывала русским туристам Софийский собор.
Умения взаимодействия	Умение инициировать разговор, умение продолжать и завершать разговор	**Составьте диалоги.** 23. Вы в России, пришли в кафе пообедать. Поговорите с официантом, закажите еду и напиток. 24. Позвоните русскому другу и пригласите его на день рождения. 25. Предложите русскому другу поехать с Вами на экскурсию в Хэйхэ.
	Умение формулировать запрос информации, удовлетворить запрос информации и передать информацию	**Узнайте, объясните, посоветуйте.** 26. Объясните русскому туристу, где находится Центральная улица Харбина. 27. Вчера Вы не были на занятии по русскому языку. Позвоните преподавателю и узнайте тему занятия и домашнее задание. 28. Вашему русскому другу трудно изучать китайский язык. Дайте ему совет.

Окончание таблицы 1

Группы умений	Разновидности умений	Позиции
Компенсаторные умения	Умение переформулировать	**Скажите по-другому:** 29. «Не имей сто рублей, а имей сто друзей». 30. «Лучше поздно, чем никогда». 31. «Сделал дело – гуляй смело». 32. «В гостях хорошо, а дома лучше».
	Умения выражать разные интенции с использованием оценочных средств, включая невербальные (согласие, отказ, одобрение, утешение и т. д.)	**Выразите своё мнение.** 33. Ваш русский друг не сдал экзамен. Что Вы ему скажете? 34. Русские друзья приглашают Вас на вечеринку. Объясните, почему не сможете прийти. 35. Ваш русский друг приглашает пойти в кино, но вы не хотите. Объясните, почему. 36. Вы в гостях у русской подруги. Вам очень понравился десерт. Похвалите подругу.
	Умение соотносить речевые модели с коммуникативной ситуацией	**Определите коммуникативную ситуацию** (Где происходит диалог? Кто разговаривает?) 37. – Извините, пожалуйста, но мой багаж потеряли. Скажите, где я могу написать заявление? – Подойдите на стойку авиакомпании. Там Вам помогут. 38. – Алло! – Привет, Маша. Как дела? – Нормально. Не хочешь поехать со мной завтра погулять в парке? – Давай. Во сколько встречаемся? – Может, в десять около метро «Хагунда»? – Хорошо! До встречи. – Пока! 39. – Пожалуйста, угощайся. – Торт выглядит неплохо. Надеюсь, что вкусно. Ты сама приготовила? – Ты же знаешь, что я люблю готовить. – С удовольствием попробую! 40. – Ты не можешь сделать музыку потише? У меня завтра экзамен! – Ты готовишься к экзамену? А я думал, ты уже сдал.

Таблица 2

Параметры оценивания заданий разведывательного эксперимента

Уровень сформированности устно-речевых умений	Баллы	Критерии оценки
Высокий	34–40	Испытуемый демонстрирует уверенное владение всеми группами умений, адекватно использует грамматические конструкции. Речевые ошибки или отсутствуют или их не более 5. Фонетические ошибки не затрагивают дифференциальные признаки русского языка.
Достаточный	27–33	В речи испытуемого наблюдаются незначительное количество неоправданных пауз и речевые ошибки, не препятствующие коммуникации. Имеются ошибки в артикуляции и интонации (не более 5).
Средний	21–26	Речь испытуемого сопровождается неоправданными паузами, лексический запас ограничен. Имеются артикуляционные, интонационные и речевые ошибки, затрудняющие коммуникацию, но не влияющие на понимание высказывания (не более 10 ошибок).
Низкий	14–20	В речи присутствуют речевые ошибки (более 10) и фонетические ошибки (более 10). Лексический запас ограничен.
Минимальный	7–13	Артикуляция и интонация не соответствуют нормам русского языка, присутствуют речевые ошибки, препятствующие коммуникации (более 15). Лексический запас минимален.
Нулевой	0–6	Устно-речевые умения не соответствуют требованиям к элементарному уровню владения русским языком как иностранным

тов – 21 и 24 балла (средний уровень); 10 % студентов – 15 баллов (низкий уровень).

1. Характеристика студентов высокого уровня сформированности устно-речевых умений. У 50 % студентов зафиксирован высокий уровень сформированности устно-речевых умений. Обучающиеся активно участвовали в устных формах работы, выполняли все домашние задания; посещаемость занятий составила 100 %, что свидетельствует о высоком уровне мотивации к изучению русского языка.

Студенты продемонстрировали свободное владение всеми группами умений. Фонетическое оформление русской речи относительно корректно (отсутствовали фонемные ошибки). Обучающиеся использовали

правильные грамматические конструкции, при этом наблюдались незначительные речевые ошибки.

2. Характеристика студентов достаточного уровня сформированности устно-речевых умений. Два студента владеют устно-речевыми умениями на русском языке на достаточном уровне. При выполнении заданий теста они допустили незначительное количество артикуляционных, интонационных и грамматических ошибок. В речи испытуемых были отмечены неоправданные паузы, не препятствующие понимании их высказываний.

Студенты проявляли активность и заинтересованность на занятиях. Кроме того, они выразили желание поехать в Россию на летние языковые курсы.

3. Характеристика студентов среднего уровня сформированности устно-речевых умений. Среднему уровню сформированности устно-речевых умений соответствуют два испытуемых. В отличие от других групп студентов они допустили большее количество фонетических и грамматических ошибок. Лексический запас испытуемых ограничен, что проявлялось в кратких ответах и отсутствии аргументации.

4. Характеристика студентов низкого уровня сформированности устно-речевых умений. Только у одного студента низкий уровень сформированности устно-речевых умений, что во многом объясняется пропусками занятий и низкой мотивацией к изучению русского языка. В его речи зафиксировано значительное количество фонемных ошибок, что свидетельствует о несформированности артикуляционных и ритмико-акцентуационных навыков. Во многих случаях грамматическое оформление высказываний не соответствовало нормам русского языка. Лексический запас крайне ограничен.

Средний процент правильного выполнения заданий блока, направленных на проверку уровня сформированности метакогнитивных умений, составил 72,4 % (см. рис. 1).

Результаты выполнения заданий первого блока показали, что испытуемые способны конструировать связные, целостные высказывания, обоснованно и логично излагая свои мысли.

Несмотря на недостаточный уровень владения русской устной речью, студенты могут аргументировать собственную позицию. На наш взгляд, этот факт объясняется тем, что в заданиях теста предлагалась тематика, которая уже обсуждалась и на занятиях, и в разговорном клубе.

Трудной речевой задачей для испытуемых оказалась интерпретация высказываний: например, никто из студентов не знал, что такое субъекты Российской Федерации.

Большинство участников эксперимента не справились с заданиями, направленными на проверку умений пояснять и уточнять. Это обусловлено отсутствием условий для устного общения с носителями русского языка (например, с русскоговорящими туристами). Многие китайские студенты используют WeChat, чтобы обмениваться с русскими друзьями либо текстовыми сообщениями, либо голосовыми сообщениями, записанными с помощью электронного переводчика в специальном приложении.

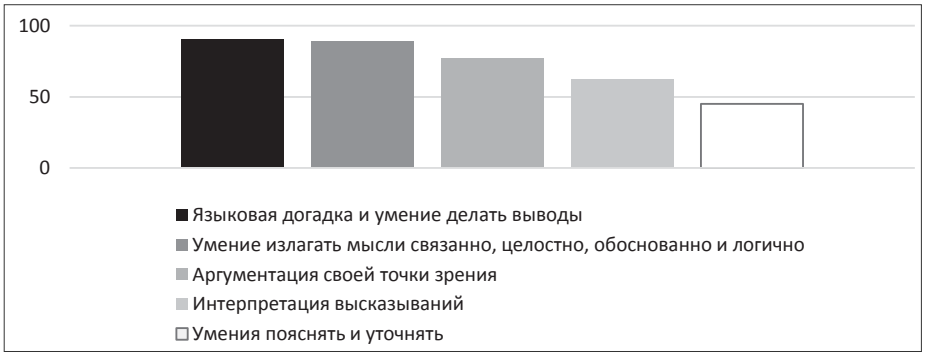


Рис. 1. Средние значения сформированности метакогнитивных устно-речевых умений (по результатам эксперимента)

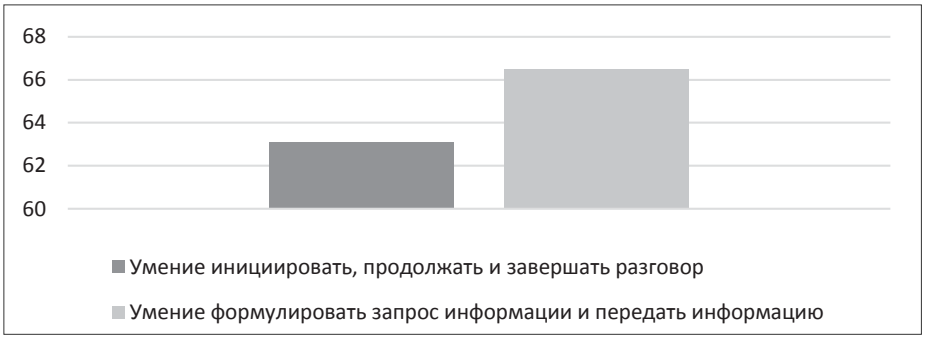


Рис. 2. Средние значения сформированности умений взаимодействия (по результатам эксперимента)

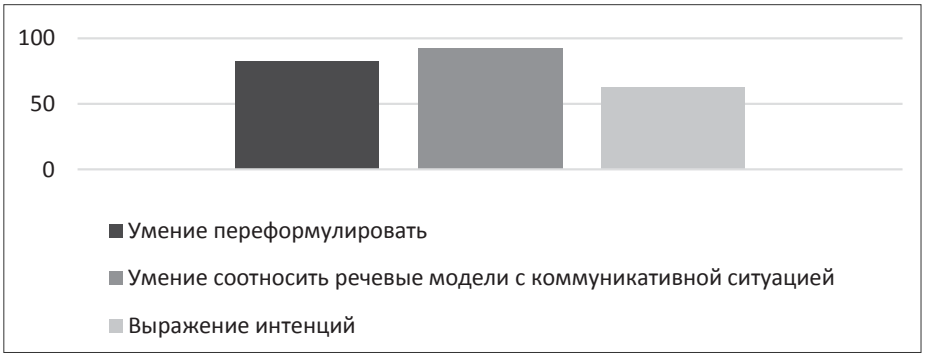


Рис. 3. Средние значения сформированности компенсаторных умений (по результатам эксперимента)

Правильность выполнения блока заданий, проверяющих умения взаимодействия, составила 64,5 % (рис. 2).

Уровень сформированности умений формулирования запроса информации, ответа на запрос и передачи информации оказался несколько выше, чем для умений инициировать, продолжать и завершать разговор. Однако результаты эксперимента показали, что студенты могут начинать разговор и давать совет в типичных бытовых ситуациях («Диалог в кафе»).

Средний процент успешного выполнения заданий на проверку компенсаторных умений составил 79 % (рис. 3).

В первой части заданий этого блока были представлены пословицы и поговорки. Испытуемые поняли значение, но не смогли их трансформировать, используя синонимы.

Как показал эксперимент, китайские студенты, осваивающие русский язык на базовом уровне, почти не пользуются речевыми клише для выражения таких интенций, как согласие, отказ, одобрение, утешение. Тем не менее в определенных коммуникативных ситуациях испытуемые лучше всего справились с выражением согласия и отказа. Во-первых, предлагаемые ситуации были знакомы студентам (устойчивые конструкции отрабатывались на встречах в разговорном клубе); во-вторых, вопросы для определения условий коммуникативной ситуации («Где происходит диалог?», «Кто разговаривает?») многократно повторялись на занятиях по РКИ.

Таким образом, результаты разведывательного эксперимента свидетельствуют об эффективности учебных материалов, разработанных для разговорного клуба. Несмотря на трудность некоторых заданий, испытуемые продемонстрировали достаточно высокий уровень сформированности устно-речевых умений по всем трем блокам. Можно предположить, что при условии систематической работы разговорного клуба в течение всего учебного года китайские студенты могут добиться значительного улучшения качества умений в говорении на русском языке.

Разработанная программа разговорного клуба может быть улучшена и доработана в меняющихся условиях ее применения. В рамках курсового обучения студентов-нефилологов в китайских университетах следует учитывать отсутствие языковой среды и низкий уровень мотивации к изучению русского языка. Бо́льшее количество видеоматериалов, показывающих реалии жизни в России, могут способствовать развитию лингвострановедческой компетенции.

Из обсуждаемых в разговорном клубе тем наибольший интерес вызывают такие темы, как русская кухня и путешествия по России; меньший – этикет и праздники, следовательно, при планировании встреч разговорных клубов необходимо принимать во внимание интересы обучающихся. Для этого преподавателям, которые планируют организовать встречи разговорного клуба, следует провести предварительное анкетирование с целью выявления тем, интересных студентам. При подготовке также важно учитывать уровень владения русским языком как иностранным; в случае соответствия студентов разным уровням нам кажется уместным проведение отдельных встреч для студентов уровня А2 и В1+, при этом тематика встречи может оставаться одинаковой. Подобная практика реализуется во многих разговорных клубах, функционирующих в настоящее время.

Также мы считаем целесообразным привлекать носителей русского языка. Например, в НІТ достаточно много русскоязычных преподавателей химии и физики, работающих в в качестве приглашенных специалистов. Есть основания полагать, что студенты будут позитивно относиться к присутствию гостей в разговорном клубе, благодаря чему встречи пройдут в благоприятной атмосфере.

Список литературы

Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. Москва: Флинта, 2023. 104 с.

Васильева А.В. Специфика организации интерактивного обучения при развитии умений устно-речевого общения на русском языке как иностранном // Русский язык и литература в контексте глобализа-

ции: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию МАПРЯЛ. Москва: Научный консультант, 2019. С. 133–138.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина и др. 2-е изд., испр. и доп. Москва; Санкт-Петербург: Златоуст, 2001. 32 с.

Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н., Сосенко Э.Ю., Степанова Е.М. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990. 268 с.

Нерсисян К.А. Лингвопсихологический аспект внеаудиторной деятельности иностранных студентов (на примере разговорного клуба русского языка) // Преподаватель XXI век. 2025. № 1. Ч. 1. С. 216–227. https://doi.org/10.31862/2073-9613-2025-1-216-227

Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык: Курсы, 2010. 568 с.

Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение: второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. 2-е изд. Москва, Санкт-Петербург: Златоуст, 2009. 32 с.

Федорова Л.И. Современная организация внеаудиторной работы при обучении русскому языку и культуре речи в неязыковом вузе // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика: материалы междунар. науч. конф.; Красноярск, 3 дек. 2024 г. Красноярск: Красноярский гос. аграр. ун-т, 2025. С. 163–166.

Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). Санкт-Петербург: Златоуст, 2013. 192 с.

Федотова Н.Л., Нерсисян К.А. Проблемы развития устно-речевых умений при обучении русскому языку как иностранному // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13, № 4. С. 72–84.

Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1986. 221 с.

Burns A. Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal, 2019, vol. 12, no. 1, pp. 1–11.

References

Bredikhina I.A. *Metodika prepodavaniia inostrannykh iazykov. Obuchenie osnovnym vidam rechevoi deiatel'nosti*: *ucheb. posobie* [Methodology of teaching foreign languages. Teaching the main types of speech activity. Teaching manual]. Moscow, Flinta Publ., 2023, 104 p. (In Russ.)

Fedotova N.L. *Metodika prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo (prakticheskii kurs)* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language (Practical Course)]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2013, 192 p. (In Russ.)

Fedotova N.L., Nersisian K.A. *Problemy razvitiia ustno-rechevykh umenii pri obuchenii russkomu iazyku kak inostrannomu* [Problems of oral-speech skills development when teaching Russian as a foreign language]. *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze*, 2024, vol. 13, no. 4, pp. 72–84. (In Russ.)

Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriia obucheniia inostrannym iazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlia stud. ling. un-ov i fak. in. iaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology: teaching manual for students of ling. universities and faculties of foreign languages of higher pedagogical educational institutions], 6-e izd., ster. Moscow, Izdatel'skii centr «Akademiia» Publ., 2009, 336 p. (In Russ.)

Gosudarstvennyi standart po russkomu iazyku kak inostrannomu. Bazovyi uroven' [State standard for Russian as a foreign language. Basic level], Nahabina M.M. et al., 2-e izd., ispr. i dop. Moscow, Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2001, 32 p. (In Russ.)

Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G., Viatiutnev M.N., Sosenko E.Iu., Stepanova E.M. *Metodika prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Russkii iazyk Publ., 1990, 268 p. (In Russ.)

Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoi teorii i tehnologii inoiazychnogo obrazovaniia: metod. posobie dlia prepodavatelei russkogo iazyka kak inostrannogo* [Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological manual for teachers of Russian as a foreign language]. Moscow, Russkii jazyk, Kursy Publ., 2010, 568 p. (In Russ.)

Trebovaniia po russkomu iazyku kak inostrannomu. Pervyi uroven'. Obshchee vladenie: vtoroi variant [Requirements for Russian as a Foreign Language. First Level. General Proficiency: Second Option], N.P. Andriushina et al., 2-e izd. Moscow, St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2009, 32 p. (In Russ.)

Shatilov S.F. *Metodika obucheniia nemeckomu iazyku v srednei shkole: ucheb. posobie, 2-e izd.* [Methods of teaching the German language at secondary school: Teaching manual, 2nd ed.]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986, 221 p. (In Russ.)

Vasil'eva A.V. *Specifika organizacii interaktivnogo obucheniia pri razvitii umenii ustno-rechevogo ob-*

shcheniia na russkom iazyke kak inostrannom [Specifics of organizing interactive learning in developing oral communication skills in Russian as a foreign language]. *Russkii iazyk i literatura v kontekste globalizacii: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvjash. 50-letiiu MAPRIAL* [Russian language and Literature in the context of globalization: proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference, dedicated to to the 50th anniversary of MAPRYAL]. Moscow, Nauchyi konsul'tant Publ., 2019, pp. 133–138. (In Russ.)

Burns A. Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal, vol. 12, no. 1, 2019, pp. 1–11.

Статья поступила в редакцию 02.06.2025; одобрена после рецензирования 02.09.2025; принята к публикации 02.09.2025.

The article was submitted 02.06.2025; approved after reviewing 02.09.2025; accepted for publication 02.09.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 95–103. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 95–103. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
УДК 811.161.1:004
EDN GFURYB
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-95-103

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Федотова Нина Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, n.fedotova@spbu.ru, https://orcid.org/0000-0002-3470-0262

Го Ханьвэнь, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, st136592@student.spbu.ru, https://orcid.org/0009-0008-4374-8496

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема внедрения инновационных компьютерных технологий (искусственного интеллекта) в преподавание иностранного языка (русского языка как иностранного). Хотя в настоящее время вопрос об использовании искусственного интеллекта в обучении иностранному языку активно обсуждается в методическом сообществе, некоторые аспекты требуют многостороннего рассмотрения и дальнейшего осмысления. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью оптимизации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции с применением современных высокотехнологичных средств обучения. Широкое распространение инновационных технологий, которые обладают рядом преимуществ (высокая скорость обработки данных, предоставление информации в любых форматах, экономичность и др.) заставляет методистов искать пути их интеграции в образовательную среду. В статье на основе научной литературы систематизированы и уточнены возможности использования искусственного интеллекта на занятиях по русскому языку как иностранному. Описаны области применения инструментов искусственного интеллекта как средства обучения разным аспектам изучаемого языка (фонетике, лексике, грамматике) и видам речевой деятельности. Авторы доказывают, что искусственный интеллект имеет широкие перспективы для управления учебным процессом, совершенствования методов и приемов обучения и повышения эффективности овладения иностранным языком.

***Ключевые слова*:** обучение, инновационные технологии, искусственный интеллект, инструменты искусственного интеллекта, аспекты языка, виды речевой деятельности, русский язык как иностранный.

Для цитирования: Федотова Н.Л., Го Х. Возможности использования инструментов искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 95–103. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-95-103

Research Article

POSSIBILITIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INSTRUMENTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Nina L. Fedotova, Dr. of Sciences (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, n.fedotova@spbu.ru, https://orcid.org/0000-0002-3470-0262

Guo H., Postgraduate Student, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, st136592@student.spbu.ru, https://orcid.org/0009-0008-4374-8496

Abstract. This article deals with the problem of introducing innovative computer technologies (artificial intelligence) in teaching a foreign language (Russian as a foreign language). Although the use of artificial intelligence in foreign language teaching is currently being actively discussed in the methodological community, some aspects require multilateral consideration and further reflection. The relevance of the problem is determined by the need to optimise the process of forming foreign language communicative competence with the use of high-tech learning tools. The wide spread of innovative technologies innovative technologies, which have a number of advantages (high speed of data processing, provision of information in any format, cost-effectiveness, etc.) makes methodologists look for ways to integrate them into the educational environment. The article systematises and clarifies the possibilities of using artificial intelligence in Russian as a foreign language classes

© Федотова Н.Л., Го Ханьвэнь, 2025

on the basis of scientific literature. The areas of application of artificial intelligence tools as a means of teaching different aspects of the learnt language and types of speech activity are described. The authors prove that artificial intelligence has wide prospects for managing the learning process, improving teaching methods and techniques and increasing the efficiency of learning a foreign language.

Keywords: teaching, innovative technologies, artificial intelligence, artificial intelligence instruments, Russian as a foreign language.

For citation: Fedotova N. L., Guo H. Possibilities of using artificial intelligence instruments in teaching Russian as a foreign language. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 95–103. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-95-103

В современном мире, который называют цифровой эпохой, технический прогресс оказывает мощное влияние на все аспекты жизни человека, включая образование. Чтобы отвечать требованиям модернизации, реформируется и сама система образования. Одной из тенденций стало использование цифровых технологий, в частности инструментов искусственного интеллекта (ИИ), нейросетей и др. Развитие общества, науки и техники ставит систему образования перед необходимостью использовать новые средства обучения людьми разного возраста, и современные педагоги так или иначе обязаны интегрироваться в информационное общество независимо от их желания [Брачун, Желтова: 285].

Как показали опросы преподавателей вузов, большинство из них осведомлены о существовании ИИ, знают о его возможностях, но редко используют при подготовке к занятиям [Сысоев]. Такое положение вещей свидетельствует о том, что многие педагоги, полагаясь на традиционные приемы обучения, не обращаются к инновационным цифровым технологиям, поскольку не знают, как работать со сложным компьютерным программным обеспечением, мобильными приложениями, онлайн-платформами и обучающими средствами ИИ. Нельзя не признать, что освоение новых технологий требует значительных усилий и времени. Тем не менее администрация вуза может обеспечить преподавателям иностранного языка необходимую техническую подготовку для использования инновационных образовательных продуктов с целью оптимизации учебного процесса.

Для адаптации к сегодняшним условиям педагоги должны научиться рационально применять новые технологии, чтобы совершенствовать свою профессиональную компетенцию и методы обучения, и стать теми, кто доминирует в учебном процессе, а не теми, над кем технологии доминируют. Этим обусловлена актуальность темы данного исследования.

В узком смысле ИИ понимается как «компьютерные технологии, позволяющие в той или иной степени копировать разумное или рациональное мышление и поведение человека» [Огарков: 291]. Искусственный интеллект, который имитирует мыслительные процессы с целью быстрого решения интеллектуальных задач, служит основой для создания инновационных моделей обучения иностранному языку, обеспечивая новые технологические возможности достижения учебных целей.

Уже сейчас появилось достаточно много работ, посвященных проблемам использования искусственного интеллекта для преподавания иностранного языка.

Внимание большинства исследователей обращено на минимизацию рисков применения ИИ в образовании [Пономарева; Лянь Хуэй; Тань Вэй, Чжан Маньинь, Чэнь Лян]. Авторы отмечают, что основными рисками являются чрезмерная зависимость студентов от технических устройств, снижение интеллектуальных усилий субъектов учебного процесса, академическая честность, ограничения в эмоциональном взаимодействии обучающихся с ИИ и его влияние на психическое здоровье студентов.

А.С. Коротеева раскрывает особенности технологии ИИ, предоставляющей студентам более разнообразные по сравнению с традиционными учебные ресурсы: открытые онлайн-курсы, онлайн-коммуникационные платформы, электронные учебники и справочники и т. п. [Коротеева].

Дж. Кауин ставит вопрос о создании управляемой ИИ образовательной экосистемы, которая обеспечивает взаимодействие администрации высших учебных заведений, преподавателей и студентов [Cowin].

Н.Г. Кондрахина и О.Н. Петрова рассматривают перспективы применения искусственного интеллекта для преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» и приводят примеры использования чат-ботов [Кондрахина, Петрова].

Цель статьи – систематизировать и уточнить возможности инструментов искусственного интеллекта для их применения при обучении русскому языку как иностранному.

Основными задачами данного исследования являются:

1) критический анализ работ, посвященных применению ИИ в обучении, что отвечает насущным потребностям высших учебных заведений в модернизации образовательного процесса и развитии технологической компетенции преподавателей и студентов;

2) обсуждение примеров использования возможностей искусственного интеллекта в практике преподавания иностранного языка.

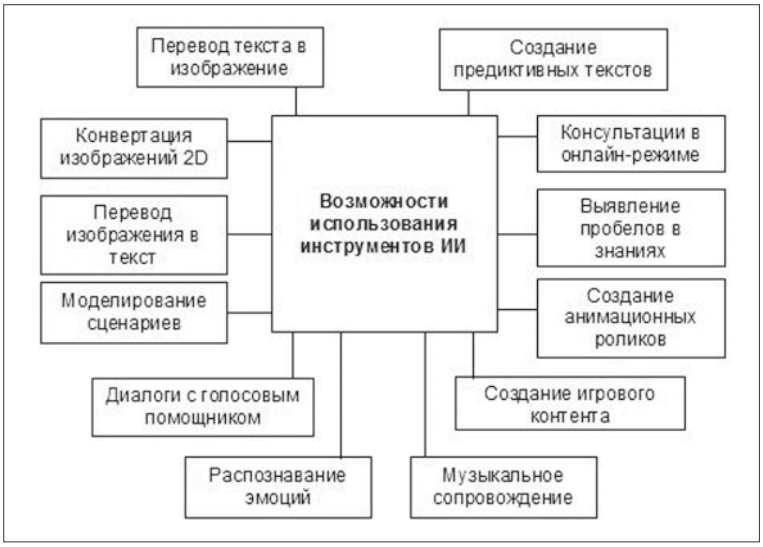


Рис. 1. Возможности использования инструментов искусственного интеллекта в обучении иностранному языку

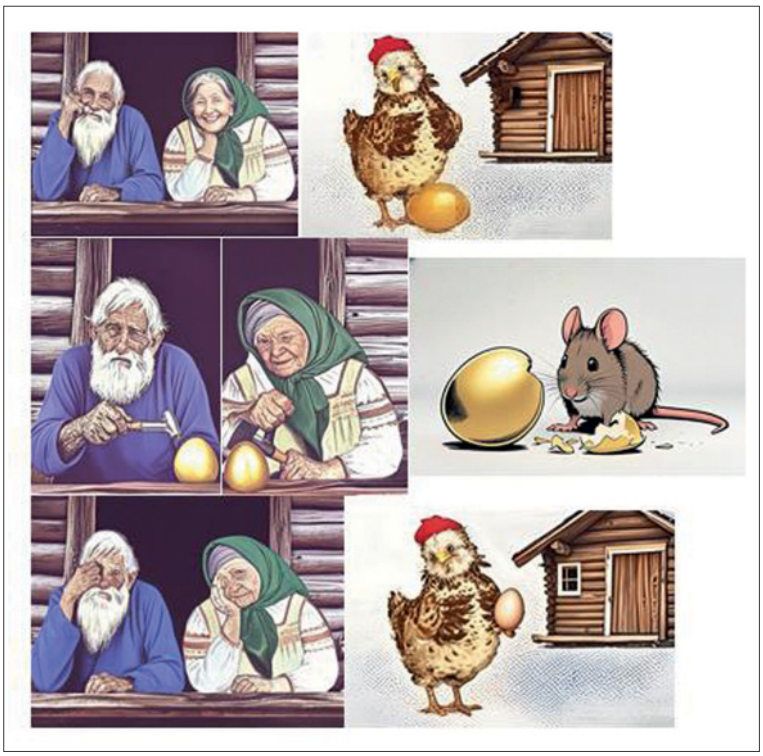


Рис. 2. Перевод текста в изображение на примере сказки «Курочка Ряба» (сгенерировано в программе «Шедеврум»)

В работе использовались аналитико-синтетический и сравнительно-сопоставительный методы.

Для целей нашего исследования практическую ценность представляют технологии ИИ, используемые в процессе обучения иностранным языкам (в том числе русскому языку как иностранному – РКИ). С учетом специфики данного предмета и области применения этих технологий мы уточнили список возможностей инструментов ИИ, предложенный Дж. Кауин [Cowin: 84] (рис. 1).

Рассмотрим подробно возможности инструментов ИИ при их использовании в преподавании РКИ.

Перевод текста в изображение. Бесспорным преимуществом ИИ является создание изображений (комиксы, слайд-шоу, инфографика, видеофильм) на основе текстовых описаний, что часто применяется в медиапроизводстве, но и вполне оправданно при обучении иностранному языку (платформы Synthesia, Story.com; Dzine.ai). Изображение, сгенерированное по текстовому запросу, позволяет семантизировать лексику, обозначающую не только реальные предметы и ситуации, но и фантастические объекты и несуществующих персонажей. Кроме того, созданное на основе текста изображение вводит студентов в инокультурный контекст: это способствует формированию социокультурной компетенции. В качестве примера приведем русскую народную сказку «Курочка Ряба»: *Жили-были старик со старухой. Была у них курочка Ряба. Снесла курочка яйцо, да не простое, а золотое. Старик бил-бил –*

не разбил. Старуха била-била – не разбила. Мышка прибежала, хвостиком махнула, яйцо упало и разбилось. Заплакали старик со старухой. А Курочка Ряба говорит: «Не плачь, дед, не плачь, баба: я снесу вам другое яйцо, но не золотое, а простое!». Такой текст повествовательного характера легко разбивается на отдельные события, каждое из которых можно перевести в изображение (одно предложение – одно изображение). Затем можно предложить студентам озвучить текст фильма/слайд-шоу, благодаря чему развиваются иноязычные монологические умения (рис. 2).

Конвертация изображений 2D в 3D. ИИ преобразует изображения 2D в 3D, что облегчает процесс проектирования сложных объектов и улучшает их визуальное восприятие. Платформа Charmed AI генерирует 3D-объекты, выбирает не только геометрию, но и текстуру. Например, можно предложить ИИ представить объемное изображение двухэтажного дома. Задание для студентов – описать расположение комнат и элементов обстановки.

Перевод изображения в текст. ИИ расшифровывает видеоматериалы, обеспечивая таким образом легкое управление контентом. С одной стороны, эта функция полезна преподавателям для того, чтобы подготовить фонетические и лексико-грамматические упражнения, а также тесты для контроля понимания содержания видеотекста. С другой стороны, скрипты, сделанные искусственным интеллектом, необходимы студентам, которые хотели бы самостоятельно проверить правильность понимания видеосюжета. Главное, чтобы при развитии аудитивных умений не снижалась мотивация обучающихся к самостоятельному решению учебных задач, поэтому расшифровки предоставляются студентам только после просмотра видеосюжета.

Создание анимационных роликов. ИИ преобразует 2D-изображения в видеоформат, позволяющий продемонстрировать то или иное явление или процесс в динамике. Например, применительно к преподаванию РКИ это актуально для изучения грамматической темы «Глаголы движения». ИИ создает симуляции поведения объекта (*идет, бежит, плывет, летит* и т. д.). Многие платформы (Cinema 4D, Blender) способны строить сложные траектории движения (разрушение, гравитация, изменение агрегатного состояния). Такая визуализация обеспечивает точную семантизацию и значительно сокращает время для объяснения трудных грамматических явлений.

Создание предиктивных текстов и письменных текстов разных жанров. ChatGPT помогает составлять и дополнять предложения, что повышает эффективность набора письменного текста. Однако следует иметь в виду, что в этом случае могут быть минимизированы самостоятельные речемыслительные действия студентов. Например, у многих тормозится развитие умений написания учебно-научного текста, механизмов осмысления информации и творческое мышление.

Опросы, проведенные зарубежными исследователями, показали, что большинство студентов используют ChatGPT для выполнения домашних заданий [Лянь Хуэй: 101] (рис. 3).

Диалоги с голосовым помощником. Эта технология не только корректирует в режиме реального времени содержание обучения и уровень сложности учебного материала, но и обеспечивает саморегулируемое обучение [Xia, Chiu, Chai, Xie].

Учитывая психотип студентов-интровертов (к ним относится большинство китайских студентов), преподаватель может предложить для самостоятельной работы использовать чат-боты. Чат-бот – это компьютерная программа, которая имитирует естественную речь, вступая в диалог с человеком [Шилова: 388]. Чат-бот (например, YandexGPT 5 Pro Алиса) оказывает неоценимую помощь при выборе упражнений в соответствии с уровнем знаний пользователя, студент же может задавать чат-боту интересующие его вопросы, получая необходимую информацию и одновременно развивая диалогические умения.

Однако есть вероятность, что студенты будут задавать вопросы с помощью инструментов искусственного интеллекта, не прикладывая собственных мыслительных усилий и не подвергая сомнению полученные ответы.

Зачастую студенты, общаясь с искусственным интеллектом, ощущают изолированность, повышенную тревожность, депрессию и эмоциональную неустойчивость. Это может снижать самооценку и вызывать болезненные состояния, включая вегетативные расстройства [Пономарева: 328].

Есть еще одна проблема при использовании чат-ботов. Искусственный интеллект может вести диалог с людьми, но это в какой-то мере псевдообщение,

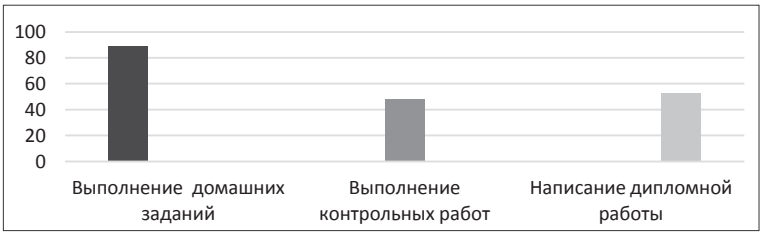


Рис. 3. Процентное соотношение студентов, пользующихся ChatGPT для выполнения заданий разного типа [Лянь Хуэй]

которое не ориентировано на совместную деятельность коммуникантов. Возникает иллюзия речевого взаимодействия, поскольку искусственный интеллект, осуществляя диалогическое общение на основе логических операций и заданных алгоритмов, не испытывает эмоциональных переживаний. Считаем справедливым утверждение В.В. Аверьяновой, что «обучение иностранным языкам при помощи искусственного интеллекта может привести к утрате человеческого взаимодействия, эмоционального контакта и поддержки» [Аверьянова: 6].

Кроме того, ИИ не обладает когнитивным сознанием, что затрудняет безбарьерную коммуникацию [Землякова, Земляков: 128]. Межличностное общение – это не только обмен вербальными знаками, но и паралингвистические средства выражения эмоций (мимика, жесты, позы). Если студенты привыкли использовать ИИ для коммуникации на иностранном языке, то у них, скорее всего, возникнут сложности во взаимодействии с русскоязычными однокурсниками, преподавателями и окружающими в реальных ситуациях общения, что препятствует социализации студентов, затрудняет развитие критического мышления и освоение инокультуры, негативно сказывается на эмоциональном состоянии обучающихся. Изучение языка требует не только накопления теоретических знаний, но и обильной практики и интерактивного опыта для решения актуальных коммуникативных задач.

Моделирование сценариев учебной деятельности. ИИ создает симуляции для сложных сценариев, таких как организация игр, викторин, конкурсов. Хорошо известно, что студенты свободно и комфортно ощущают себя в виртуальной языковой среде, где изучаемый язык используется в качестве средства общения [Го Юньюнь, Юй Хао, Хэ Хуа: 87]. С помощью технологии ИИ можно создать иммерсивное национально-культурное пространство для изучения иностранного языка, в котором студенты взаимодействуют в смоделированных ситуациях, развивая коммуникативные умения. Например, в виртуальной реальности иностранные студенты могут попасть в русский ресторан и пообщаться с официантом, чтобы познакомиться с русской культурой общественного питания и этикетом [Люй Липань, Юй Лимин: 64], или оказаться в каком-либо общественном месте другой страны (в музее, в театре, в аэропорту и т. д.).

Выявление пробелов в знаниях. ИИ незаменим при подготовке тестов для промежуточного и итогового контроля. Искусственный интеллект, создавая тесты в соответствии с конкретной учебной программой, позволяет проводить мониторинг и детальный анализ прогресса каждого студента, и на основе этого разрабатывать индивидуальный план изучения иностранного языка [Минязова: 213; Янь Тяньцинь, Чжэн Цикуй, Хуан Цзиньжуй: 42]. ИИ широко используется для автоматического оценивания выполнения домашних заданий, проверки усвоения изученной лексики и грамматики, контроля уровня сформированности письменных умений [Чжао Цюань: 76]. Например, в вузах Южной Кореи и Сингапура применяются цифровые ассистенты, которые предназначены для выявления грамматических ошибок в студенческих письменных работах (содержательный аспект оценивает преподаватель) [Кондрахина, Петрова: 361]. Такой измерительный способ значительно снижает нагрузку на преподавателей и экономит их время.

Консультации в режиме онлайн. ИИ может автоматически генерировать содержание курса, а также быстро отвечать на часто задаваемые вопросы [Чурилова: 171]. Эти приложения предназначены для повышения эффективности усвоения полученных знаний [Лапина: 149].

Распознавание эмоций. При использовании технологии ИИ для обучения иностранному языку следует обращать внимание не только на результаты преподавания, но и на психологическое состояние обучающихся во время занятий. Многие иностранные студенты, приступающие к изучению русского языка в российских вузах, сталкиваются с языковыми трудностями как в учебе, так и в жизни [Федотова, Миллер].

ИИ запрограммирован с целью распознавания и реагирования на модели эмоционального состояния человека, но это распознавание основано на алгоритмах и данных, а не на подлинном эмоциональном опыте [Абалян, Пивнева: 6]. Это означает, что пока возможности ИИ ограничены: например, он не может понимать оттенки человеческих эмоций. Данный факт заставляет задуматься о том, способен ли искусственный интеллект участвовать в социальном взаимодействии с людьми на более глубинном уровне и следует ли обучать ИИ выражению эмоций.

Тем не менее голосовой помощник Алиса определяет человеческие эмоции по тональности общения (деловое, шутливое), подбирает соответствующие выражения для подбадривания (*Не расстраивайтесь! У тебя все получится! Ты справишься!*), улучшая тем самым эмоциональное состояние обучающегося.

Создание игрового контента. При обучении иностранному языку особое место занимают дидактические игры, ценность которых заключается в том, что игра не только обеспечивает тренинг в использовании изученного материала, но мотивирует субъекта к самоанализу и саморазвитию. Rosebud.ai – одна из платформ, на которой можно создавать игры на основе текстового описания. Например, игра для развития навыков установления звуко-буквенных соответ-

ствий *«Найдите спрятанные буквы и назовите их»*: на сюжетной картинке «В городе» изображение букв является частью какого-либо объекта.

Музыкальное сопровождение (платные генераторы turbotext.ru; satelliteAI.ru). ИИ может сочинять музыку в любых стилях: такие аудиотреки целесообразно использовать для оформления презентаций и видеороликов, а также для создания благоприятной атмосферы на уроке.

Проведенный анализ инструментов ИИ показал, что:

1. Эти инструменты обладают целым рядом несомненных достоинств, которые позволяют оптимизировать процесс овладения иностранным языком. Однако в преподавании РКИ необходимо стремиться к разумному сочетанию традиционных и инновационных средств обучения. Чрезмерное увлечение технологическими новинками превращает занятие в увлекательное для студентов действо, в котором «теряется» учебная цель.

2. Преподаватель должен заботиться о снижении рисков использования инструментов ИИ. Приходится констатировать тот факт, что последствиями постоянного обращения студентов, например, к ChatGPT является их учебная пассивность, утрата мотивации к самостоятельной учебной деятельности и серьезные проблемы, связанные с академической честностью. Неслучайно в ряде университетов запрещено использование ChatGPT, поскольку иногда преподаватель не может точно определить реальный уровень знаний студента (отличить, какие задания выполнены с помощью ChatGPT, а какие сделаны самим студентом) и потому не в состоянии предоставить каждому обучающемуся соответствующие рекомендации. ChatGPT производит значительную часть умственной работы почти без участия человека (пользователь только ставит задачу), поэтому при обучении иностранному языку искусственный интеллект, который должен был бы повысить уровень развития мыслительных способностей студентов, может создавать прямо противоположный эффект: этот уровень снижается.

3. При выборе того или иного инструмента ИИ следует исходить из специфики объекта обучения (фонетика, грамматика, лексика, вид РД). Особую значимость приобретают инструменты ИИ при обучении иноязычному произношению: с их помощью осуществляется распознавание речи и корректируются фонетические навыки. Это возможно благодаря тому, что технология распознавания речи основывается на анализе акустических речевых сигналов, воспроизводимых говорящим, и установлении правильности их реализации. Кроме того, ИИ способен анализировать грамматическое оформление высказывания. С помощью искусственного интеллекта можно развивать диалогические умения: обучающиеся получают обратную связь в режиме реального времени и самостоятельно практикуются в устной речи на изучаемом языке.

Искусственный интеллект, появившийся относительно недавно, уже по праву завоевал признание в области образования. Как инновационная технология искусственный интеллект обладает преимуществами, которые обеспечивают легкий доступ к информации, персонализированное обучение иностранному языку, модернизацию учебных программ, разнообразие форм подачи учебного материала, благодаря чему повышается эффективность овладения изучаемым языком.

Существующие проблемы, связанные с использованием искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков (этические, технические и педагогические), могут быть преодолены, если:

– будут определены конкретные сферы учебного процесса, где ИИ приносит реальную пользу, а не разрушает личность обучающегося и тормозит его развитие;

– преподаватели научатся управлять инструментами ИИ и интегрировать их должным образом, органично сочетая их с традиционными методами обучения;

– IT-специалисты и педагоги совместными усилиями будут определять цели образования в XXI в. и совершенствовать инструменты ИИ для успешного решения практических задач языковой подготовки.

Список литературы

Абалян Ж.А., Пивнева С.В. Потенциал и риски использования искусственного интеллекта в высшей школе при обучении иностранному языку в профессиональной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3. С. 5–7.

Аверьянова В.В. Проблемы и перспективы использования искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2024. № 5 (146). С. 5–10.

Брачун Т.А., Желтова И.А. Особенности обучения людей пожилого возраста использованию современных информационных технологий // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 14. С. 285–289.

Землякова Т.А., Земляков В.Д. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта при изучении иностранного языка // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 2. С. 126–129. https://doi.org/10.24412/2658-6388X-2021-2-126-129

Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для пре-

подавания иностранных языков: новая реальность // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1. С. 360–363.

Коротеева А.С. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации обучающимися // Историко-педагогический журнал. 2022. № 3. С. 126–133.

Лапина В.Ю. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 10-1(85). С. 149–152. https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-10-1-149-1552

Минязова Е.Р. Применение технологии искусственного интеллекта в персонализированном обучении иностранному языку // Проблемы современного образования. 2023. № 6. С. 212–223. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-6-212-223

Огарков Г.Л. Дифференцированный подход к дефиниции «искусственный интеллект»: системная валидность и методологическая необходимость // Информатизация в цифровой экономике. 2023. Т. 4, № 3. С. 279–294. https://doi.org/10.18334/ide.4.3.118949

Пономарева Е.Ю. Искусственный интеллект: как новые технологии внедряются в сферу психического здоровья студентов высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 326–329.

Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 9–33. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33

Федотова Н.Л., Миллер Л.В. Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде // Вестник РУДН. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16, № 2. С. 191–206. https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-2-191-206

Чурилова В.С. Изменение роли преподавателя в цифровую эпоху: преодоление вызовов и раскрытие новых возможностей // Сборник материалов Дальневосточного педагогического конгресса, посвящ. 300-летию РАН. Комсомольск-на-Амуре, 2023. С. 171–176.

Шилова Н.В. Использование чат-ботов при изучении иностранных языков // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 388–391.

Cowin J. (Bey). Building and AI Driven ecosystem for Higher Education Institutions, Faculty and Students // Тестология. 2024. № 6. С. 81–98.

Xia Q., Chiu T.K.F., Chai C.S., Xie K. The mediating effects of needs satisfaction on the relationships between prior knowledge and self-regulated learning through artificial intelligence Chatbot. British Journal of Educational Technology, 2023, no. 54 (4), pp. 967–986. https://doi.org/10.1111/bjet.13305

郭赟赟,于浩,何花. 人工智能赋能外语教学: 应用、趋势与挑战[J]. 当代教研论丛, 2024, no. 10 (2), pp. 20–24. https://doi.org/10.3969/j.issn.2095-6517.2024.02.005 (Го Юньюнь, Юй Хао, Хэ Хуа. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: применение, тенденции и вызовы [J] // Сборник статей о современном обучении и исследованиях. 2024. № 10 (2). С. 20–24).

连慧. 新一代人工智能对高校外语教学的机遇、挑战和应对措施： 以 ChatGPT 为例 ［J］. 传播与版权， 2023, (17): 100–102 (Лянь Хуэй. Возможности, вызовы и ответные меры искусственного интеллекта нового поколения для преподавания иностранных языков в университетах: на примере ChatGPT [J] // Коммуникация и авторское право. 2023. № 17. С. 100–102).

谭伟，张蔓茵，陈良.人工智能应用于教育的风险及其应对［J］. 中国教育信息化，2023, no. 7, pp. 22–29 (Тань Вэй, Чжан Маньинь, Чэнь Лян. Риски применения искусственного интеллекта в образовании и ответы на них [J] // Информатизация китайского образования. 2023. № 7. С. 22–29).

吕丽盼，俞理明. 双向文化教学：论外语教学跨文化交际能力培养［J］. 中国外语， 2021, no. 4, pp. 62–67 (Люй Липань, Юй Лимин. Обучение диалогу культур: о развитии умений межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам [J] // Преподавание иностранных языков в Китае. 2021. № 4. С. 62–67).

严天钦，郑启奎，黄金瑞. 人工智能赋能大学英语口语教学探究[J]. 社会科学前沿, 2024, no. 13 (8), pp. 38–43 (Янь Тяньцинь, Чжэн Цикуй, Хуан Цзиньжуй. Исследование преподавания устной английской речи в университетах с помощью искусственного интеллекта [J] // Передовые сферы социальных наук. 2024. № 13 (8). С. 38–43).

赵荃. 当代留学生全球化跨文化交际能力培养[J]. 北京印刷学院学报， 2021, pp. 75–77. (Чжао Цюань. Развитие глобальной межкультурной коммуникативной способности современных студентов, обучающихся за рубежом [J] // Журнал Пекинского института графической коммуникации. 2021. С. 75–77).

References

Abalyan Zh.A., Pivneva S.V. *Potentsial i riski ispol'zovaniia iskusstvennogo intellekta v vysshei shkole pri obuchenii inostrannomu iazyku v professional'noi deiatel'nos*ti [Potential and risks of using artificial intelligence in higher education in teaching a foreign language in professional activities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [The world of science, culture, education], 2024, no. 3, pp. 5–7. (In Russ.)

Aver'ianova V.V. *Problemy i perspektivy ispol'zovaniia iskusstvennogo intellekta v prepodavanii inostrannykh iazykov* [Problems and prospects of use artificial intelligence in teaching foreign languages]. *Izvestiia Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny* [Izvestia Gomel State University named after F. Skorina], 2024, no. 5 (146), pp. 5–10. (In Russ.)

Brachun T.A., Zheltova I.A. *Osobennosti obucheniia lyudei pozhilogo vozrasta ispol'zovaniiu sovremennykh informatsionnykh tekhnologii* [Features of teaching elderly people to use modern information technologies]. *Problemy i perspektivy razvitiia obrazovaniia v Rossii* [Problems and prospects of education development in Russia], 2012, no. 14, pp. 285–289. (In Russ.)

Churilova V.S. *Izmenenie roli prepodavatelia v tsifrovuiu epokhu: preodolenie vyzovov i raskrytie novykh vozmozhnostei* [The Changing Role of the Teacher in the Digital Age: Overcoming Challenges and Unlocking New Opportunities]. *Sbornik materialov Dal'nevostochnogo pedagogicheskogo kongressa, posviash. 300-letiiu RAN* [Collection of materials of the Far Eastern Pedagogical Congress dedicated to the 300th anniversary of the Russian Academy of Sciences]. Komsomol'sk-na-Amure, 2023, pp. 171–176. (In Russ.)

Fedotova N.L., Miller L.V. *Osobennosti adaptatsii inostrannykh studentov k russkoi lingvokul'turnoi i obrazovatel'noi srede* [Features of foreign students' adaptation to Russian linguocultural and educational environment]. *Vestnik RUDN. Ser.: Russkii i inostrannyi iazyki i metodika ikh prepodavaniia* [Vestnik RUDN. Ser.: Russian and foreign languages and methods of their teaching], 2018, vol. 16, no. 2, pp. 191–206. https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-2-191-206 (In Russ.)

Kondrakhina N.G., Petrova O.N. *Ispol'zovaniie vozmozhnostei iskusstvennogo intellekta dlia prepodavaniia inostrannykh iazykov: novaia real'nost'* [Use artificial intelligence for teaching foreign languages: a new reality]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [The world of science, culture, education], 2024, no. 1, pp. 360–363. (In Russ.)

Koroteeva A.S. *Tsifrovye obrazovatel'nye resursy kak sredstvo povysheniia effektivnosti usvoeniia informatsii obuchaiushchimisia* [Digital educational resources as a means of increasing the effectiveness of information assimilation by students]. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal], 2022, no. 3, pp. 126–133. (In Russ.)

Lapina V.Yu. *Iskusstvennyi intellekt v prepodavanii inostrannykh iazykov* [Artificial intelligence in the teaching of foreign languages]. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences], 2023, no. 10-1 (85), pp. 149–152. https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-10-1-149-1552. (In Russ.)

Miniazova Ye.R. *Primenenie tekhnologii iskusstvennogo intellekta v personalizirovannom obuchenii inostrannomu iazyku* [Application of artificial intelligence technology in personalised foreign language teaching]. *Problemy sovremennogo obrazovaniia* [Problems of modern education], 2023, no. 6, pp. 212–223. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-6-212-223 (In Russ.)

Ogarkov G.L. *Differentsirovannyi podkhod k definitsii «iskusstvennyi intellekt»: sistemnaia validnost' i metodologicheskaia neobkhodimost'* [Differentiated approach to the definition of 'artificial intelligence': system validity and methodological necessity]. *Informatizatsiia v tsifrovoi ekonomike* [Informatisation in the digital economy], 2023, vol. 4, no. 3, pp. 279–294. https://doi.org/10.18334/ide.4.3.118949 (In Russ.)

Ponomareva Ye.Yu. *Iskusstvennyi intellekt: kak novye tekhnologii vnedryaiutsia v sferu psikhicheskogo zdorov'ia studentov vysshego uchebnogo zavedeniia* [Artificial intelligence: how new technologies are introduced in the sphere of mental health of students of higher education institution]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2022, no. 77-1, pp. 326–329. (In Russ.)

Sysoev P.V. *Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniia prepodavateliami vysshei shkoly tekhnologii iskusstvennogo intellekta v professional'noi deiatel'nosti* [Artificial Intelligence in Education: awareness, readiness and practice of application of artificial intelligence technologies in professional activity by Higher School teachers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2023, vol. 32, no. 10, pp. 9–33. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33 (In Russ.)

Shilova N.V. *Ispol'zovanie chat-botov pri izuchenii inostrannykh iazykov* [Use of chatbots in learning foreign languages]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2023, no. 79-1, pp. 388–391. (In Russ.)

Zemliakova T.A., Zemliakov V.D. *Preimushchestva i nedostatki ispol'zovaniia iskusstvennogo intellekta pri izuchenii inostrannogo iazyka* [Advantages and disadvantages of use artificial intelligence in learning a foreign language]. *Psikhologiia i pedagogika sluzhebnoi deiatel'nosti* [Psychology and pedagogy of official activity], 2021, no. 2, pp. 126–129. https://doi.org/10.24412/2658-6388X-2021-2-126-129. (In Russ.)

Cowin J. (Bey). Building and AI Driven ecosystem for Higher Education Institutions, Faculty and Students. *Testologiia* [Testology], 2024, no. 6, pp. 81–98.

Xia Q., Chiu T.K.F., Chai C.S., Xie K. The mediating effects of needs satisfaction on the relationships between prior knowledge and self-regulated learning through artificial intelligence Chatbot. *British Journal of Educational Technology*, 2023, no. 54 (4), pp. 967–986. https://doi.org/10.1111/bjet.13305

郭赟赟,于浩,何花. 人工智能赋能外语教学:应用、趋势与挑战[J]. 当代教研论丛, 2024, no. 10 (2),

pp. 20–24. https://doi.org/10.3969/j.issn.2095-6517.2024.02.005 (Guo Yunyun, Yu Hao, He Hua. Artificial intelligence in foreign language teaching: applications, trends and challenges [J]. Collection of articles on modern teaching and research, 2024, no. 10 (2), pp. 20–24). (In Chinese)

连慧. 新一代人工智能对高校外语教学的机遇、挑战和应对措施: 以 ChatGPT 为例［J］. 传播与版权， 2023, no. 17, pp. 100–102 (Lian Hui. Possibilities, challenges and responses of next-generation artificial intelligence for teaching foreign languages in universities: the case of ChatGPT [J]. Communication and Copyright, 2023, no. 17, pp. 100–102). (In Chinese)

谭伟，张蔓茵，陈良. 人工智能应用于教育的风险及其应对［J］. 中国教育信息化， 2023, no. 7, pp. 22–29 (Tan Wei, Zhang Manyin, Chen Liang. Risks of application artificial intelligence in education and the responses [J]. Informatisation of Chinese education, 2023, no. 7, pp. 22–29). (In Chinese)

吕丽盼，俞理明. 双向文化教学：论外语教学跨文化交际能力培养［J］. 中国外语， 2021, no. 4, pp. 62–67 (Liu Lipan, Yu Liming. Teaching the dialogue of cultures: on the development of intercultural communication skills in foreign language teaching [J]. Teaching Foreign Languages in China, 2021, vol. 4, pp. 62–67). (In Chinese)

严天钦，郑启奎，黄金瑞. 人工智能赋能大学英语口语教学探究[J]. 社会科学前沿, 2024, no. 13 (8), pp. 38–43 (Yan Tianqin, Zheng Qikui, Huang Jinzhui. A study of teaching English speaking in universities using artificial intelligence [J]. *Advanced areas of social sciences*, 2024, vol. 13 (8), pp. 38–43). (In Chinese)

赵荃. 当代留学生全球化跨文化交际能力培养[J]. 北京印刷学院学报， 2021: 75–77. (Zhao Quan. Developing global intercultural communication ability of contemporary study abroad students [J]. Journal of Beijing Institute of Graphic Communication, 2021, pp. 75–77). (In Chinese)

Статья поступила в редакцию 26.06.2025; одобрена после рецензирования 15.09.2025; принята к публикации 15.09.2025.

The article was submitted 26.06.2025; approved after reviewing 15.09.2025; accepted for publication 15.09.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 104–116. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 104–116. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
УДК 371.014
EDN HCCEYO
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-104-116

РАЗВИТИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ СИСТЕМЫ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВУЗ» В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кучеревская Марина Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, keymarina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2885-4932

Аннотация. В статье проводится анализ нормативно-правового обеспечения профориентационной работы со школьниками и ресурсы для его развития в непрерывном художественном образовании системы «Дополнительное образование – вуз» в условиях реализации федерального проекта «Профессионалитет» и «Программы воспитания образовательной организации основного общего и среднего общего образования». Делается акцент на важности взаимодействия в профориентационной работе образовательной организации и семьи обучающегося, формулируются предложения по совершенствованию данного партнерства. Цель статьи – актуализировать проблему нормативно-правового сопровождения непрерывного художественного образования в системе «Дополнительное образование – вуз» на федеральном уровне. Для достижения поставленной цели проанализированы: состояние законодательства, регулирующего профориентационную работу со школьниками (нормативно-правовой метод); теория непрерывного образования (метод теоретического обобщения); региональные модели профориентации школьников с участием российских вузов (сравнительно-аналитический метод). Проведенный теоретический анализ позволил выявить аспекты более эффективного использования федерального проекта «Профессионалитет» и «Программы воспитания образовательной организации основного общего и среднего общего образования» в профориентационной работе в непрерывном художественном образовании системы «Дополнительное образование – вуз». В заключении автор делает выводы об актуальных отечественных моделях непрерывного образования, недостаточном сопровождении федеральным законодательством профориентационной работы в системе непрерывного художественного образования и ресурсах для его развития; об участии педагогических вузов художественно-творческой направленности в профориентации школьников и значительных социальных последствиях качественной профориентационной работы для развития системы отечественного образования.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, дополнительное образование, законодательство в сфере образования, непрерывное образование, непрерывное художественное образование, общее образование, средне-профессиональное образование, художественное образование.

Благодарности. Статья опубликована в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2025-062/1 от 19 марта 2025 г. по теме «Ресурс непрерывного художественного образования системы “Дополнительное образование – вуз” в совершенствовании профориентационной работы».

***Для цитирования*:** Кучеревская М.О. Развитие нормативно-правового обеспечения профориентационной работы в непрерывном художественном образовании системы «Дополнительное образование – вуз» в условиях функционирования современного российского образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 104–116. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-104-116

© Кучеревская М.О., 2025

Research Article

DEVELOPMENT OF REGULATORY AND LEGAL SUPPORT FOR CAREER GUIDANCE WORK IN CONTINUOUS ARTISTIC EDUCATION OF THE SYSTEM "ADDITIONAL EDUCATION - UNIVERSITY" IN THE CONDITIONS OF FUNCTIONING OF MODERN RUSSIAN EDUCATION

Marina O. Kucherevskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Proffessor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, keymarina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2885-4932

Abstract. The purpose of the article is to actualize the problem of the development of continuing art education in the system of "Additional education - university" at the city level. The article analyzes the regulatory framework for career guidance work of schoolchildren and resources for its development in continuous art education of the system "Additional education - university" in the context of the implementation of the federal project "Professionalism" and the "Education program of the educational organization of basic and secondary general education". Emphasis is placed on the importance of interaction in career guidance work between the educational organization and the student's family, and proposals are formulated for improving this partnership. The purpose of the article is to update the problem of regulatory and legal support for continuous art education in the system of "Additional education – higher education institution" at the federal level. To achieve the set goal, the following were analyzed: the state of legislation regulating career guidance work with schoolchildren (normative and legal method); the theory of continuous education (theoretical generalization method); regional models of career guidance for schoolchildren with the participation of Russian universities (comparative-analytical method). The conducted analysis of the regulatory framework for career guidance work with schoolchildren allowed us to identify the most important aspects of more effective use of the federal project "Professionalism" and "Education Programs for Basic and Secondary General Education Organizations" in career guidance work in continuous artistic education of the system "Additional education - university". In conclusion, the author concludes that urban cultural and creative projects will enhance the process of developing continuing art education in the system of "Additional Education - university" at the city level, subject to the interaction of interested subjects of education; the creation of a coordination center; the availability of information about their conduct and registration forms; as well as the correspondence of the content and form of conduct to the interests of and the needs of all participants.

Keywords: higher professional education, additional education, legislation in the field of education, continuous education, continuous artistic education, general education, secondary vocational education, art education.

Acknowledgements. The article was published as part of the implementation of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025, on the topic "The Resource of Continuous Art Education in the System of Additional Education – University in Improving Career Guidance".

For citation: Kucherevskaya M.O. Development of regulatory and legal support for career guidance work in continuous artistic education of the system "Additional education - university" in the conditions of functioning of modern russian education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 104–116. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-104-116

В настоящее время перед российским обществом и его социальными институтами стоят серьезные вызовы, связанные с повышением конкурентоспособности страны. Как следствие, заметно усилено в научном дискурсе и в федеральных нормативно-правовых документах внимание к проблеме развития человеческого капитала и подготовки кадров. В государственной образовательной политике последнего времени осуществляются шаги по нормативно-правовому регулированию профориентационной работы со школьниками, что находит отражение в документах различного уровня.

В частности, в «Прогнозе социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года» в качестве одного из условий конкурентоспособности инновационной экономики обозначено «…реформирование системы профессионального образования всех уровней, развитие системы непрерывного профессионального образования, системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров с учетом определения государственных приоритетов развития экономики» [Прогноз]; в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2030 года» профессиональное самоопределение человека связано с осознанным выбором обучающимися профессии посредством приобщения к социально значимой деятельности [Стратегия]. В разработанных Министерством просвещения Российской Федерации «Методических рекомендациях по реализации профессионального минимума в образовательных организациях», применяющих в работе программы основного общего и среднего общего образования, указано, что меры по формированию готовности обучающихся к профессиональному самоопределению

должны учитывать «…их индивидуальные особенности, запросы экономики в кадрах, специфику рынка труда как регионального, так и федерального уровней» [Методические рекомендации]; в «Примерной программе курса внеурочной деятельности “Билет в будущее” по профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего образования» характер профориентационной работы определяется как комплексный и систематический.

Реализацию обозначенного комплекса мер профориентационной работы со школьниками способно обеспечить лишь межведомственное взаимодействие: только систематизация действий различных социальных институтов предполагает формирование отвечающей потребностям страны системы профессионального образования, в которой формируется готовность выпускников общеобразовательных организаций к профессиональному самоопределению. Образовательным учреждениям различного типа и вида в проведении профориентационной работы отводится ведущая роль. В настоящее время учреждения высшего профессионального образования и дополнительного образования, являясь частью системы образования России, активно включаются в данную работу, создавая совместными усилиями организационные условия для результативной профориентационной работы.

В регионах России реализуются разнообразные модели профессиональной ориентации и содействия профессиональному самоопределению обучающихся. Участниками таких моделей становятся центры занятости и трудоустройства, образовательные организации дополнительного, общего, среднего, среднепрофессионального и высшего профессионального образования, компании-работодатели, семья обучающегося.

В частности, в настоящее время в нескольких регионах страны в социальном партнерстве учреждений образования, государственных корпораций и бизнеса реализуются отраслевые дополнительные образовательные программы, которые помимо развития мотивации обучающихся в выборе профессии имеют целью подготовку кадрового резерва. Например, в регионах России очень популярны профильные программы на базе «Детских железнодорожных дорог», заказчиком которых является государственная корпорация «Российские железные дороги».

Наибольший масштаб, известность и признание в сфере образования приобрели тематические профильные смены в международном детском центре «Артек» и профильные программы обучения в образовательном центре «Сириус». Около 90 профильных образовательных программ реализует совместно с тематическими партнерами «Артек», «…в рамках которых обучающиеся, с одной стороны, проходят своего рода профессиональные пробы по выбранному направлению, с другой – развивают навыки коммуникации, совместной деятельности в условиях отдыха и оздоровления» [Зенкин: 28].

Целью образовательного центра «Сириус» является «…раннее выявление, развитие и дальнейшая профессиональная поддержка одаренных детей, проявивших выдающиеся способности в области искусства, спорта, естественнонаучных дисциплин, а также добившихся успеха в техническом творчестве» [Образовательный]. Реализация 9 программ «Сириуса» по изобразительному искусству осуществляется в партнерстве с тремя престижными организациями-экспертами (Академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки, Санкт-Петербургской академии художеств имени Ильи Репина и Московского государственного академического художественного института имени Василия Ивановича Сурикова). Важно отметить: как на профильные смены «Артека», так и на профильные программы «Сириуса» участники попадают в результате конкурсного отбора, на исход которого оказывает влияние наличие наград и достижений в региональных, всероссийских, международных олимпиадах и конкурсах.

Широкое распространение имеет консультативная профориентация. Однако она, как правило, носит несистемный характер и направлена на поддержку уже осуществленного человеком профессионального выбора или на уточнение ресурсов образовательных организаций, выполняющих подготовку по выбранному направлению профессионального образования.

Профориентационная работа, носящая системный характер, способна решить задачу более высокого порядка: воздействовать на профессиональный выбор посредством построения индивидуального образовательного маршрута обучающегося с учетом его личных свойств и качеств, ситуации на рынке труда в регионе и стране. Системная, воздействующая профориентационная работа как процесс позволяет человеку постепенно выявлять, уточнять себя в избранной профессиональной траектории; а как результат – последовательно овладевать необходимыми знаниями, умениями и навыками, востребованными в будущей профессии.

Примером нормативного закрепления системного подхода в профориентационной работе на всероссийском уровне выступает Федеральный закон от 8 июня 2020 г. № 165-ФЗ «О внесении изменений в статьи 46 и 108 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”», разрешающий допуск к профессиональной деятельности для реализации основных общеобразовательных программ студентов после 3-го курса педагогических вузов

и реализации дополнительных общеобразовательных программ студентов после 2-го курса педагогического вуза, обучающихся по специальностям и направлениям подготовки «Образование и педагогические науки» [О внесении № 165-ФЗ].

Положительными примерами использования данного подхода на уровне регионов и городов Российской Федерации в профориентационной работе с будущими педагогами являются: практика широкого внедрения профессионально-педагогических проб в обучении учащихся профильных психолого-педагогических классов; целенаправленное внедрение в образовательный процесс специальных проектов. В частности, Новосибирский государственный педагогический университет в настоящее время, курируя 125 психолого-педагогических классов в образовательных организациях города Новосибирска и Новосибирской области, проводит не менее четырех еженедельных мероприятий для обучающихся в них; с сентября 2024 г. успешно реализует проект «Студент в школу», предполагающий работу в школе с официальным трудоустройством 75 % студентов 4-х и 5-х курсов двух подразделений вуза (института естественных и социально-экономических наук и института истории, гуманитарного и социального образования). «Участники проекта два дня в неделю проводят на рассредоточенной практике в школе, а три дня занимаются учебой» [Соловов, Терентьев: 17]. В 2025/26 учебном году в проект планируется включить и другие структурные подразделения университета.

В научном дискурсе последних лет регулярно анализируются подходы: к организации профориентационной работы с обучающимися как условия удовлетворения потребности человека в самообразовании и повышения качества профессионального образования; к обучению будущих педагогов содержанию и методам профориентационной работы (в программах педагогических вузов отсутствуют созвучные по тематике учебные дисциплины, а на практике такая работа чаще возлагается на специалистов по должности, а не по уровню квалификации).

Современные региональные модели профессиональной навигации, участниками которых являются вузы и учреждения дополнительного образования достаточно разнообразны. Например, в Курской области в сетевом взаимодействии вуза, колледжа и учреждений дополнительного образования был создан Центр научных инноваций в педагогическом образовании [Шабанова О.П., Шабанова М.Н.: 125]; в Шадринском государственном педагогическом университете на факультете дополнительных профессий в партнерстве с городскими школами и детскими садами успешно реализуется годичная педагогическая интернатура, отличительной чертой которой является прикрепление студентов выпускных курсов на учебный год к наставнику (учителю, воспитателю) [Ган, Пономарёва: 17].

Аналогично: для качественной подготовки таких специалистов системы непрерывного художественного образования, как учителя рисования и педагоги дополнительного художественного образования, в институте искусств Омского государственного педагогического университета в 2008–2015 гг. функционировала экспериментальная площадка, включающая в себя три уровня непрерывного художественного образования: начальный уровень (художественная школа), средний уровень (художественный колледж), высший уровень (вуз и послевузовское образование), а также «…позволяющая непрерывно повышать эстетическую, творческую и научную квалификацию выпускников», обновлять содержание и технологии художественного образования, способствуя раннему выявлению и развитию одаренных детей и талантливой молодежи [Сухарев: 197].

В вузах художественно-творческой направленности города Новосибирска сложилась практика организации при университетах структур, нацеленных на построение системы непрерывного художественного образования и профориентационную работу со школьниками всех возрастов. В структуру института искусств Новосибирского государственного педагогического университета с 2017 г. входит Детская академия художественного творчества и дизайна (далее – ДАХТиД), реализующая дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы «Ступени художественного творчества» трех ступеней: «Повелитель чудес» для младших школьников, «Магия искусства» для учащихся среднего и «Артмастер» для учащихся старшего школьного возраста, а также программу подготовки абитуриентов к сдаче творческих экзаменов в вуз [Павленко, Севостьянов: 334–339]. Все программы ДАХТиД реализуются в стенах университета совместными усилиями преподавателей института искусств, педагогов учреждений дополнительного образования и профессиональных художников. «Как следствие, обучающиеся ДАХТиД имеют возможность выстроить индивидуальный образовательный маршрут к профессиональной деятельности в стенах педагогического университета, пройдя в нем весь цикл обучения от общеразвивающей к профессиональной программе художественной направленности. Непрерывный характер образовательной деятельности ДАХТиД усиливает тот факт, что академия является стажировочной площадкой и базой прохождения учебных практик студентов института искусств» [Кучеревская: 110], а учащихся учреждений дополнительного художественного образования региона регулярно приглашают в ДАХТиД на профориентационные экскурсии с интерактивной

составляющей (участие в мастер-классах преподавателей академии).

В структуру Новосибирского государственного университета архитектуры, дизайна и искусств им. А.Д. Крячкова входит научно-образовательный центр дополнительного образования детей и молодежи. В детской художественной школе на базе центра реализуются дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, ориентированные на построение непрерывной образовательной траектории будущих архитекторов, дизайнеров и реставраторов; в их содержание «…включены специальные дополнительные предметы: архитектура, градостроительство, дизайн, архитектурная композиция, которые подготавливают учащихся к аналогичным предметам в вузе» [Солнышкова О.В., Солнышкова О.В.: 183]. Образовательная деятельность в центре осуществляется специалистами художественных школ, центров дополнительного образования и преподавателями университета.

Особенностью профориентационной деятельности в указанных вузах художественно-творческой направленности Новосибирска является проведение творческих конкурсов («Путь мастерства» в педагогическом университете и «Традиции академической школы живописи, графики, композиции» в университете архитектуры, дизайна и искусств), дающих победителям дополнительные баллы в портфолио индивидуальных достижений абитуриента вуза. Эта льгота в университетах закреплена нормативно и отражена в «Правилах приема на обучение по образовательным программам высшего образования».

Вышеприведенные примеры организации вузами в партнерстве с учреждениями дополнительного образования профориентационной работы с обучающимися и востребованность услуг, предоставляемых созданными в их структурах образовательных объединений у участников образовательного процесса, свидетельствуют, на наш взгляд, о двух тенденциях:

1) возрастающей озабоченности учреждений высшего профессионального образования качеством подготовки абитуриентов и стремлении вузов стать активными участниками довузовской профориентационной работы;

2) недостаточной для обучающихся и их законных представителей практикой сопровождения профориентационной работы на довузовском уровне образования.

Рассмотрим, как законодательство в сфере образования реагирует на возникшие тенденции, что возможно сделать для развития нормативно-правового обеспечения профориентационной работы и придания ей бóльших системных характеристик. Проанализируем эти возможности применительно к непрерывному художественному образованию системы «Дополнительное образование – вуз» на примере двух самых крупных профориентационных проектов современной России: проекта «Профессионалитет» (ориентированного, прежде всего, на партнерство учреждений среднего профессионального образования с региональными предприятиями и организациями, а также учреждениями высшего и дополнительного образования) и Единой модели профессиональной ориентации школьников (обязательной с 2020 г. для реализации всеми общеобразовательными организациями России и включающей в себя дополнительное образование участников).

Система непрерывного образования (художественного в том числе) складывалась постепенно, ее зарождение связано с промышленной революцией XIX в. и опиралось на индустриальную модель получения образования, для которой был характерен низкий уровень изменений мира профессий. Как следствие, человек имел возможность трудиться в сфере полученного профессионального образования вплоть до окончания трудовой биографии, получив «образование на всю жизнь».

Масштабные изменения рынка труда, инициированные научно-техническим прогрессом и развитием наук шестидесятых годов XX столетия, потребовали кардинальных изменений в системе профессионального образования разных стран. Возникшее увеличение объема знаний и скорости их устаревания привело к возникновению постиндустриальной модели «образования через всю жизнь», в которой государства создавали в своих образовательных системах условия для профессионального самоопределения граждан на протяжении всей жизни с учетом изменяющихся запросов человека к набору своих профессиональных компетенций. С этого времени в мире на уровне нормативных документов Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) и национальных систем образования начала реализовываться идея непрерывного образования, актуальная и по настоящее время. По мнению Н.М. Снопко, широкое распространение идеи непрерывного образования, помимо поддержки национальных и международных организаций, связано с ее востребованность. у разных слоев населения [Снопко: 49].

Вместе с тем огромная территория нашей страны и сложившиеся региональные отличия экономики должны в современных условиях создавать естественную комбинацию индустриальной и постиндустриальной моделей образования. Применительно к системным характеристикам профориентационной работы с обучающимися это означает учет в ней как социально-экономических особенностей конкретного региона (индустриальная модель получения образования), так и запроса человека к из-

менению в будущем своей профессиональной траектории (постиндустриальная модель получения образования).

Существенный вклад современной отечественной науки в развитие идеи непрерывности образования внес Центр профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования», сотрудниками которого были оформлены два важных документа: «Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» (в 2012 г.) и «Концепция сопровождения профессионального самоопределения в условиях непрерывности образования» (в 2015 г.) [Концепция].

Впервые в современной России на законодательном уровне эта идея была оформлена в Распоряжении Министерства просвещения России от 27.12.2019 г. № Р-154 «Об утверждении методических рекомендаций по механизмам вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в принятии решений по вопросам управления развитием образовательной организации, в том числе обновлении образовательных программ». Тогда эти механизмы не имели широкого распространения в практике и реализовывались инициативно в основном на базе учреждений дополнительного образования детей и во внеурочной деятельности в общеобразовательных школах.

В настоящее время в России ярким примером реализации идеи непрерывного образования, комбинации индустриальной и постиндустриальной моделей образования является федеральный проект «Профессионалитет», нацеленный на создание в партнерстве колледжей и организаций реального сектора региональной экономики образовательно-производственных центров (кластеров) и образовательных кластеров среднего профессионального образования [Федеральный проект]. Функционирование данных кластеров нормативно обеспечено государственно-общественным характером управления образованием, закрепленным в Федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». На практике такое партнерство дает право работодателям принимать участие в разработке и реализации новых, интенсивных образовательных программ, оснащать материально-техническую базу образовательных организаций и привлекать своих работников к наставничеству на производстве.

Рассмотрим, каковы в настоящее время ресурсы Федерального проекта «Профессионалитет» в профориентационной работе в непрерывном художественном образовании системы «Дополнительное образование – вуз». Согласно Перечню участников проекта, в 2022 г. в числе 71 участника по всем субъектам Российской Федерации базовой образовательной организации, нацеленной на отрасль «Педагогика» и «Искусство», не было [Перечень: 2022]. Вместе с тем количество участников проекта в 2024 г. возросло до 150, в частности, в их число вошли 7 базовых образовательных организаций в отрасли «Искусство и креативные индустрии» и 12 организаций, нацеленных на деятельность в сфере «Педагогика» [Перечень: 2024]. В числе партнеров-работодателей в отрасли «Искусство и креативные индустрии» деятельность большинства сопряжена с предприятиями художественных промыслов, театрами и музеями, издательствами. Но лишь две организации из отрасли «Педагогика» в число партнеров-работодателей включили учреждения с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла: ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж» и ОБПОУ «Курский педагогический колледж». Отсюда справедливо утверждение, что включившиеся в федеральный проект «Профессионалитет» образовательные организации ориентированы на профориентационную работу в системе непрерывного художественного образования, но недостаточно – на подготовку педагогов для данной сферы.

Отметим, что конструирование содержания образовательных программ под запросы региональной экономики и предприятий работодателей в федеральном проекте «Профессионалитет» проходит централизованно на информационной платформе «Цифровой конструктор компетенций». Считаем, что для большей ориентации данного федерального проекта на профориентацию обучающихся в сфере непрерывного художественного образования целесообразно пополнить данный цифровой конструктор компетенциями, значимыми для будущего педагога-художника, который планирует свой индивидуальный образовательный маршрут через освоение профессиональных программ художественной направленности сначала в учреждении среднего профессионального образования, а позже – в учреждениях высшего педагогического образования (по статистике, таких выпускников в колледжах культуры большинство). В целом по стране, согласно обобщенным статистическим данным за 2024 г., опубликованным на сайте Министерства науки и высшего образования России, 40 % первокурсников 2024 г. поступили в вузы после освоения программ среднего профессионального образования [Сведения].

Таким образом, это нормативное дополнение, придавая профориентационной работе бóльшие системные характеристики, способно оказать влияние на личностном и социальном уровнях. В первом случае значимый процент выпускников колледжей культуры и искусства, не планирующих стать профессиональными художниками, получит востребованные на последующем уровне образования компетенции

и, следовательно, более высокий шанс поступить в педагогический вуз художественно-творческой направленности. Во втором случае система образования получит более мотивированных к поступлению в педагогические вузы и к работе в образовательных учреждениях всех типов и видов будущих учителей изобразительного искусства и черчения, педагогов дополнительного художественного образования, что в свою очередь повлияет на обеспеченность образовательной системы педагогическими кадрами высокой квалификации.

Подчеркнем, в России нормативно-правовое регулирование программ обучения, комбинирующих индустриальную и постиндустриальную модели образования, осуществляется при условии выдачи обучающемуся документа об образовании через лицензирование образовательной деятельности конкретного учреждения, в случае отсутствия итоговой аттестации и выдачи документа об образовании лицензия на дополнительное образование не требуется.

Более массовый характер (в сравнении с проектом «Профессионалитет») профориентационная работа со школьниками приобрела после нормативного закрепления в практике всех общеобразовательных организаций России (в том числе отдаленных и труднодоступных территорий) такого инструмента, как «Примерная программа воспитания». Она была утверждена на Федеральном учебно-методическом объединении по общему образованию в июне 2019 г., а позже Федеральным законом от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» [Федеральный проект]. Начавшись с успешной апробации в образовательных организациях 83 регионов нашей страны, в настоящее время данный профориентационный проект реализуется в течение учебного года в соответствии с учебным планом, календарным учебным графиком и планом внеурочной деятельности в рамках «Единой модели профессиональной ориентации школьников». С 1 сентября 2023 г. образовательные организации России обязаны со школьниками с 6 по 11 класс, включая детей с ОВЗ и инвалидностью, реализовывать единый набор профориентационных практик и инструментов (ранее – профессиональный минимум) [Об утверждении].

Представляется важным, что реализация единого набора профориентационных практик и инструментов должна вестись образовательными учреждениями по нескольким направлениям. В том числе: урочная и внеурочная деятельность, реализация практико-ориентированных профориентационных мероприятий и посещение школьниками кружков и секций профориентационной направленности в дополнительном образовании, освоение программ профессионального обучения, в частности в профильных предпрофессиональных классах. Оставляя за рамками данной научной статьи анализ перечисленных направлений, остановимся подробно на направлении по организации взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся, заслуживающего, на наш взгляд, пристального внимания в современных условиях функционирования образования.

Большинство отечественных и зарубежных исследователей едины во мнении о том, что выбор жизненного и профессионального пути начинается задолго до момента обучения в вузе. Ранняя профориентация начинается в семье на этапе информационного знакомства с миром профессий и формирования близким окружением представлений ребенка о сущности труда взрослых и роли труда в жизни человека. Поэтому в организации профориентационной работы по Программе воспитания так важен субъект-субъектный характер взаимодействия образовательных организаций с родителями (законными представителями) обучающихся. Лишь в этом случае профориентационная работа школы не будет вступать в противоречие с позицией семьи.

Применительно к взаимодействию с родителями (законными представителями) в профориентационной работе для непрерывного художественного образования в системе «Дополнительное образование – вуз» ситуацию усложняет тот факт, что образовательные стратегии всех ее субъектов могут не совпадать.

Обычно родители, видя склонность ребенка к профессиям творческой направленности, предлагают ему обучение в художественных студиях, художественных школах или школах искусств и чаще не связывают это с профессиональной ориентацией. В свою очередь, большинство педагогов дополнительного художественного образования главным ориентиром своей деятельности называют формирование общеразвивающих, но не профессиональных знаний и умений обучающихся, считая это задачей исключительно профессиональных образовательных организаций (данные анкетирования педагогов, проведенного в 2020 г. в институте искусств НГПУ в ходе реализации программы повышения квалификации). Преподаватели вузов критикуют несогласованность результатов освоения обучающимися дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ художественной направленности с требованиями к абитуриентам художественных вузов. Анкетирование в 2023 г. первокурсников института искусств НГПУ, имеющих в образовательной траектории среднее общее образование и дополнительное художественное, ведущим фактором своих профориентационных установок называют именно образовательную среду учреждения дополнительно-

го образования. При этом, по данным исследования Министерства образования Новосибирской области и НГПУ, «64 % учеников 6–11 классов региона хотят превратить свое хобби в профессию», но не всегда поддерживаются родителями [Как выбрать: 5].

Таким образом, организация взаимодействия образовательного учреждения с семьей обучающегося под задачи профориентации в непрерывное художественное образование системы «Дополнительное образование – вуз» должна быть направлена на преодоление негативной статистики, полученной в ходе исследования удовлетворенностью системой дополнительного образования, проведенного НИУ ВШЭ в 2021 г.: «…родители и учащиеся не видят в системе дополнительного образования детей существенный профориентационный потенциал [Зенкин, Павлов: 119].

На наш взгляд, профориентационная работа общеобразовательных организаций в ходе реализации Программ воспитания (модуль «Профориентация») способна преодолеть взгляд большинства семей на учреждения дополнительного образования с позиции допрофессиональной подготовки. Главным механизмом этого процесса должна стать организованная школой обратная связь с родителями (законными представителями) по результатам системной диагностики профессиональных наклонностей их детей. Для выявления динамики и внесения корректив в индивидуальный образовательный маршрут диагностику целесообразно проводить циклично, в начале и конце учебного года, оставляя каникулярное время для обдумывания обучающимся и его родителями (законными представителями) полученных результатов. Полагаем, что охват школьной профориентацией всех учащихся с 6 по 11 классы позволяет выстроить трехэтапную систему профессионально направленных диагностик с доминированием в ней различных образовательных функций (табл. 1).

Несмотря на авторитетное мнение А.Г. Асмолова, указывающего на отсутствие «…надежной валидной системы психодиагностики, на основе которой можно однозначно предсказать будущее учащихся» [Асмолов], мы считаем вышеобозначенные диагностические процедуры необходимым инструментом во взаимодействии школы с семьей обучающегося в профориентационной работе. Они будут тем значимее для родителей (законных представителей) и обучающихся, если:

– система диагностик будет фокусироваться на личностном развитии обучающегося на первом этапе профориентационной работы и сосредотачиваться на его академических результатах на завершающем этапе (обратная очередность способна вызвать отторжение у обучающегося и его семьи в случаях, когда профессиональная траектория ими еще не определена);

– у обучающегося в школе будет возможность широкого выбора мероприятий и видов деятельности профессиональной направленности (особую актуальность это приобретает по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и проживающих в небольших населенных пунктах);

– школа компенсирует обучающимся недостаток собственных ресурсов соглашениями о сотрудничестве в деятельности по профессиональной направленности обучающихся с организациями-партнерами, в том числе реализующими программы посредством дистанционных образовательных технологий (при условии наличия у данных программ рекомендаций и контроля за их реализацией от профильного министерства);

– результаты диагностик будут дополняться успехами обучающегося в профессиональных пробах, проектной деятельности, конкурсных отборах и состязаниях в личностно значимой профессии (школа несет ответственность за создание таких организаци-

Таблица 1

Диагностика профессиональных наклонностей обучающихся 6–11 классов: этапы, цель и планируемый результат

Этап	Наименование ведущей функции	Субъекты диагностики	Цель	Планируемый результат
1	Развивающая	Учащиеся 6–7 классов	Выявление досуговых предпочтений обучающихся	Включение обучающихся в социально одобряемую досуговую профориентационную деятельность; знакомство с миром профессий
2	Воспитательная	Учащиеся 8–9 классов	Выявление областей профессиональных интересов	Приобретение опыта генерации новых знаний и умений за счет самостоятельных профессиональных проб, проектной деятельности и участия в профильных конкурсных состязаниях; построение личностно значимой иерархии профессии
3	Обучающая	Учащиеся 10–11 классов	Уточнение профессиональных наклонностей	Целенаправленное освоение программ предпрофессионального и начального профессионального обучения, получение знаний, умений и навыков, востребованных в будущей личностно значимой профессии

онных условий профориентационной работы самостоятельно или в социальном партнерстве);

– к реализации с обучающимися деятельности профессиональной направленности будут допущены педагогические кадры, имеющие компетенции в построении индивидуального профессионального образовательного маршрута учащихся разных возрастов с учетом их личных свойств и качеств (оперативным решением должно стать обучение всех специалистов, занимающихся профориентационной работой, по тематическим программам повышения квалификации в образовательных организациях, имеющих соответствующую лицензию);

– рекомендации обучающемуся о построении индивидуального профессионального образовательного маршрута будут учитывать результаты диагностик (индивидуальные возможности), его собственные критерии профессионального самоопределения (внутренние устремления) и перспективы их реализации на рынке труда в регионе и стране (внешние вызовы).

Итак, введение Программ воспитания в перечень обязательных нормативных документов общеобразовательных организаций справедливо рассматривать как важный ресурс координации государством профориентационной работы со школьниками, в том числе для системы непрерывного художественного образования. Однако важно избежать как рисков, связанных с несистемным характером данной работы (разовые мероприятия профориентационной направленности без анализа изменений на личностном уровне обучающихся не позволят усовершенствовать профориентационную направленность Программ воспитания, а она сама может остаться невостребованным у специалистов документом), так и рисков, связанных с несогласованностью деятельности школы с образовательными стратегиями детей и их родителей (законных представителей).

Совместные усилия ведущих социальных институтов (семьи и образовательных учреждений всех видов и типов) в профориентационной работе с обучающимися крайне важны, они способны преодолеть фиксируемый исследователями «…невысокий уровень мотивации выпускников школы к профессиональному самоопределению» [Кузнецов, Неумывакин: 65]. Взаимодействие этих ведущих институтов имеет широкие перспективы и на социальном, и на личностном уровне. Последствия социального уровня будут носить экономический характер и ограничат, наконец, нецелевое расходование бюджетных средств, затрачиваемых государством на профессиональное обучение человека, не готового трудиться в полученной профессии. На личностном уровне это позволит человеку рационально использовать временны́е и финансовые ресурсы (не затрачивая их на получение профессионально не осознанного образования или повторно их затрачивая в ходе получения платно второго высшего профессионального образования); становиться успешнее в карьере (большинство профессий требуют соответствующей квалификаций в дипломе, чаще сокращению подлежат сотрудники, образование которых не соответствует занимаемой должности); чувствовать себя профессионально реализованным.

Итак, анализ теории непрерывного образования, ведущих профориентационных проектов федерального уровня, сложившейся практики профориентационной работы образовательных учреждений всех уровней системы российского образования позволяет сделать несколько выводов:

1. В современной России наиболее актуальными являются модели непрерывного образования, комбинирующие индустриальную и постиндустриальную модели получения образования.

2. В федеральном законодательстве недостаточно внимания уделено сопровождению профориентационной работы с обучающимися для системы непрерывного художественного образования;

3. Педагогические вузы художественно-творческой направленности рассматривают создание при университетах (в партнерстве с учреждениями дополнительного и среднего профессионального образования) структур художественного образования системы «Дополнительное образование – вуз» как условие совершенствования профориентационной довузовской и вузовской работы.

4. В наиболее масштабных действующих федеральных профориентационных проектах для организаций основного общего и среднего общего образования (модуль «Профориентация» в Программе воспитания образовательной организации) и организаций среднего профессионального образования (проект «Профессионалитет») есть ресурсы развития для решения задачи профориентации обучающихся в систему непрерывного художественного образования.

5. Нормативно-правовое сопровождение данных ресурсов будет способствовать профессиональному самоопределению творчески одаренных детей и молодежи, что обеспечит образовательную систему мотивированными к поступлению в педагогические вузы и к работе в образовательных учреждениях всех типов и видов будущих учителей изобразительного искусства и черчения, педагогов дополнительного художественного образования.

В заключение отметим: нормативное регулирование профориентационной работы в непрерывном художественном образовании, являясь стратегической задачей современной системы образования России, должно проводиться вдумчиво, с соблюдением традиций. Это позволит избежать риска трансфор-

мации системы образования, в которой, например, учреждения дополнительного образования, переориентируясь на задачи профессионального образования, могут утратить востребованность своих программ у творчески одаренных детей и молодежи, то есть утратить ориентацию на свои ключевые цели по «формированию и развитию творческих способностей, удовлетворению индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, организации свободного времени» [Об образовании]. Массовый перевод программ дополнительного образования художественной направленности в предпрофессиональные, конечно, недопустим.

Список литературы

Асмолов А.Г. Переход любых рекомендаций в итоговую аттестацию учащегося превратит эти рекомендации в логике административной системы управления в «приговор» // Вести образования. 2024. 31 окт. URL: https://vogazeta.ru/articles/2024/10/31/opinion/25472-aleksandr_asmolov_perehod_lyubyh_rekomendatsiy_v_itogovuyu_attestatsiyu_uchaschegosya_prevratit_eti_rekomendatsii_v_logike_administrativnoy_sistemy_upravleniya_v_prigovor (дата обращения: 04.06.2025).

Ган Н.Ю., Пономарёва Л.И. Подготовка будущих педагогов в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т.º2, № 9. С. 13–19.

Зенкин М.А, Павлов А.В. Воспитательные эффекты и результаты профориентационной деятельности в дополнительном образовании детей // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10, № 3. С. 116–131. URL: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.005 (дата обращения: 02.06.2025).

Зенкин М.А. Отраслевое дополнительное образование детей в России и за рубежом: основные тренды, модели, эффекты // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 28–29. URL: https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-28-39 (дата обращения: 03.06.2025).

Как выбрать профессию по душе и договориться с родителями? // Весь университет. 2025. № 3 (112). С. 5. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nspu.ru/news/%D0%92%D0%A3_%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%82%202025.pdf (дата обращения: 02.06.2025).

Концепция сопровождения профессионального самоопределения в условиях непрерывности образования. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cposo.ru/rs/cppk/profmaterial/SPS-2015.v.2.0.pdf (дата обращения: 04.06.2025).

Кузнецов К.Г., Неумывакин В.С., Серебряков А.Г., Зиборова Л.А. Профориентационный минимум: концепция системы профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 3. С. 62–81: URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54622490 (дата обращения: 06.06.2025).

Кучеревская М.О. Городские культурно-творческие проекты как условие развития непрерывного художественного образования в системе «Дополнительное образование – вуз» // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. 2024. №°3°(119). С. 107–115.

Методические рекомендации по реализации профессионального минимума в образовательных организациях, реализующих программы основного общего и среднего общего образования // Письмо Министерства просвещения Российской Федерации «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации»: от 01.07.2023 г. № АБ-2324/05. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/ (дата обращения: 04.06.2025).

Образовательный центр «Сириус»: Общая информация. URL: https://sochisirius.ru/o-siriuse/obschaja-informatsija (дата обращения: 02.06.2025).

Об образовании в Российской Федерации. Ст. 75. Дополнительное образование детей и взрослых: Федеральный закон: утвержден Президентом РФ 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/ (дата обращения: 04.06.2025).

Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по программам основного общего и среднего общего образования: утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 августа 2023 г. № 650. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407680888/ (дата обращения: 04.06.2025).

О внесении изменений в статьи 46 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон: утвержден Президентом РФ 8 июня 2020 г. № 165-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_354457/ (дата обращения: 04.06.2025).

О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон: утвержден Президентом РФ 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ. URL: https://base.garant.ru/74451950/ (дата обращения: 04.06.2025).

Павленко Т.В., Севостьянов Д.А., Чернова С.В. Детская академия художественного творчества и дизайна: достижения и перспективы развития // Пе-

дагогический профессионализм в образовании: сб. науч. трудов XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск 15–16 февраля 2018 г.) / под ред. Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. Новосибирск: НГПУ, 2018. С. 334–339.

Перечень образовательно-производственных центров (кластеров) – участников Федерального проекта «Профессионалитет» в 2022 году // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://docs.edu.gov.ru/document/05bdbfe2cc538abd719e2d9fad586a5d/download/5184/ (дата обращения: 02.06.2025).

Перечень образовательно-производственных центров (кластеров) и образовательных кластеров среднего профессионального образования – участников Федерального проекта «Профессионалитет» в 2024 году // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://docs.edu.gov.ru/document/c0f696efaf68451ff65d6522f8f49433/download/6672/ (дата обращения: 02.06.2025).

Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года // Министерство экономического развития Российской Федерации: официальный сайт: URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/a5f3add5deab665b344b47a8786dc902/prognoz2036.pdf (дата обращения: 03.06.2025).

Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программ специалитета, программ магистратуры // Минобрнауки России. Высшее образование: официальный сайт: URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/ (дата обращения: 02.06.2025).

Снопко Н.М. История развития концепции «непрерывного образования» // Научные исследования в образовании. 2008. № 6. С. 48–51: URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=13082520 (дата обращения: 05.06.2025).

Солнышкова О.В., Солнышкова О.В. Художественная школа и школа искусств как платформа для выбора профессий творческой направленности // Актуальные вопросы образования. 2024. № 2. С. 179–183: URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=71311316 (дата обращения: 05.06.2025).

Соловов В., Терентьев А. Вуз должен помогать системе образования региона // Весь университет. 2025. № 3 (112). С. 17. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nspu.ru/news/%D0%92%D0%A3_%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%82%202025.pdf (дата обращения: 03.06.2025).

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/ (дата обращения: 04.06.2025).

Сухарев А.И. К вопросу о повышении качества художественного образования // Омский научный вестник. 2009. № 5 (81). С. 196–198.

Федеральный проект «Профессионалитет» // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/ (дата обращения: 04.06.2025).

Шабанова О.П., Шабанова М.Н. Практико-ориентированная подготовка педагога как стратегия российского образования // Ученые записки: электрон. журнал Курского государственного университета. 2015. № 1 (33). С. 123–127: URL:ºhttps://elibrary.ru/item.asp?id=23106892 (дата обращения: 05.06.2025).

References

Asmolov A.G. *Perekhod lyubyh rekomendacij v itogovuyu attestaciyu uchashchegosya prevratit eti rekomendacii v logike administrativnoj sistemy upravleniya v «prigovor»* [The transfer of any recommendations to the final certification of the student will turn these recommendations into a “verdict” in the logic of the administrative management system]. *Vesti obrazovaniya* [Vesti obrazovaniya], 2024 (Oct. 31). URL: https://vogazeta.ru/articles/2024/10/31/opinion/25472-aleksandr_asmolov_perehod_lyubyh_rekomendatsiy_v_itogovuyu_attestatsiyu_uchaschegosya_prevratit_eti_rekomendatsii_v_logike_administrativnoy_sistemy_upravleniya_v_prigovor (access date: 04.06.2025). (In Russ.)

Federal'nyj proekt «Professionalitet» [Federal project “Professionalism”]. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt* [Ministry of Education of the Russian Federation: official website]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/ (access date: 04.06.2025). (In Russ.)

Gan N.Yu., Ponomareva L.I. *Podgotovka budushchih pedagogov v usloviyah integracii sistem vysshego pedagogicheskogo, obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Training of future teachers in the context of integration of higher pedagogical, general and additional education systems]. *Soznanie: obrazovatel'nyj vestnik* [Educational Bulletin Consciousness], 2021, vol. 23 (9), pp. 12–19. https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-9-13-19 (In Russ.)

Kak vybrat' professiyu po dushe i dogovorit'sya s roditelyami? [How do I choose a profession I like and negotiate with my parents?]. *Ves' universitet* [The whole University], 2025, no. 3 (112), p. 5. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nspu.ru/news/%D0%92%D0%A3_%D0%BC%D0

%B0%D1%80%D1%82%202025.pdf (access date: 02.06.2025). (In Russ.)

Koncepciya soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya v usloviyah nepreryvnosti obrazovaniya [The concept of supporting professional self-determination in the context of continuing education]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cposo.ru/rs/cppk/profmaterial/SPS-2015.v.2.0.pdf (access date: 04.06.2025). (In Russ.)

Kuznetsov K.G., Neumyvakin V.S., Serebryakov A.G., Ziborova L.A. *Proforientacionnyj minimum: koncepciya sistemy professional'noj orientacii obuchayushchihsya 6–11 klassov* [Career guidance minimum: the concept of a system of vocational guidance for students in grades 6-11]. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda* [Vocational education and the labor market], 2023, vol. 11, no. 3, pp. 62–81. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54622490 (access date: 06.06.2025). (In Russ.)

Kucherevskaya M.O. *Gorodskie kul'turno-tvorcheskie proekty kak uslovie razvitiya nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya v sisteme «Dopolnitel'noe obrazovanie – vuz»* [Urban cultural and creative projects as a condition for the development of continuous art education in the system "Additional education - university"]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva* [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Art], 2024, vol. 3 (119), pp. 107–115. https://doi.org/10.24412/1997-0803-2024-3119-107-115 (In Russ.)

Metodicheskie rekomendacii po realizacii professional'nogo minimuma v obrazovatel'nyh organizaciyah, realizuyushchih programmy osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 01.07.2023 g. № AB-2324/05 "O vnedrenii Edinoj modeli professional'noj orientacii" [Methodological recommendations on the implementation of the professional minimum in educational organizations implementing programs of basic general and secondary general education. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation "On the introduction of a Unified model of professional orientation" dated 07.01.2023 no. AB-2324/05]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/ (access date: 04.06.2025). (In Russ.)

O vnesenii izmenenij v stat'i 46 i 108 Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»: Federal'nyj zakon: utverzhden prezidentom 8 iyunya 2020 g. № 165-FZ [On Amendments to Articles 46 and 108 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation": Federal Law: approved by the President on June 8, 2020, no. 165-FZ]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_354457/ (access date: 04.06.2025). (In Russ.)

O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayushchihsya: Federal'nyj zakon: utverzhden prezidentom 31 iyulya 2020 g. № 304-FZ [On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the Education of Students: Federal Law: approved by the president on July 31, 2020, no. 304-FZ]. URL: https://base.garant.ru/74451950/ (access date: 04.06.2025). (In Russ.)

Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. St. 75. Dopolnitel'noe obrazovanie detej i vzroslyh Federal'nyj zakon: utverzhden prezidentom 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [On Education in the Russian Federation: Federal Law. Article 75. Additional education for children and adults: approved by the President on December 29, 2012, no. 273-FZ]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/ (access date: 04.06.2025). (In Russ.)

Ob utverzhdenii Poryadka osushchestvleniya meropriyatij po professional'noj orientacii obuchayushchihsya po programmam osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya: utverzhden Prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 avgusta 2023 g. № 650 [Ob utverzhdenii poryadka osushchestvleniya meropriyatiyy after professional orientation training according to the programs of primary and Secondary Education: established by the presentation of the Ministry of education of the Russian Federation as of August 31, 2023 g. no. 650]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407680888/ (access date: 04.06.2025). (In Russ.)

Pavlenko T.V., Sevost'yanov D.A., Chernova S.V. *Detskaya akademiya hudozhestvennogo tvorchestva i dizajna: dostizheniya i perspektivy razvitiya* [Children's Academy of Art and Design: achievements and development prospects]. *Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii: sb. nauch. trudov XIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Novosibirsk 15–16 fevralya 2018 g.), ed. by E.V. Andrienko, L.P. Zhujkovoj* [Pedagogical professionalism in education: collection of scientific papers of the XIII International Scientific and Practical Conference (Novosibirsk, February 15–16, 2018)], ed. by E.V. Andrienko, L.P. Zhuikova. Novosibirsk, NGPU Publ., 2018, pp. 334–339. (In Russ.)

Perechen' obrazovatel'no-proizvodstvennyh centrov (klasterov) – uchastnikov Federal'nogo proekta «Professionalitet» v 2022 godu [The list of educational and production centers (clusters) participating in the Federal project "Professionalism" in 2022]. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt* [Ministry of Education of the Russian Federation: official website]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://docs.edu.gov.ru/document/05bdbfe2cc538abd719e2d9fad586a5d/download/5184/ (access date: 02.06.2025). (In Russ.)

Perechen' obrazovatel'no-proizvodstvennyh centrov (klasterov) i obrazovatel'nyh klasterov srednego professional'nogo obrazovaniya – uchastnikov

Federal'nogo proekta «Professionalitet» v 2024 godu [The list of educational and production centers (clusters) and educational clusters of secondary vocational education participating in the Federal project "Professionalism" in 2024]. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt* [Ministry of Education of the Russian Federation: official website]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://docs.edu.gov.ru/document/c0f696efaf68451ff65d6522f8f49433/download/6672/ (access date: 02.06.2025). (In Russ.)

Prognoz dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2036 goda [Forecast of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2036]. *Ministerstvo ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt* [Ministry of Economic Development of the Russian Federation: official website]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/a5f3add5deab665b344b47a8786dc902/prognoz2036.pdf (access date: 03.06.2025). (In Russ.)

Sirius Educational Center. General information [Sirius Educational Center. General information]. URL: https://sochisirius.ru/o-siriuse/obschaja-informatsija (access date: 02.06.2025).

Shabanova O.P., Shabanova M.N. *Praktiko-orientirovannaya podgotovka pedagoga kak strategiya rossijskogo obrazovaniya* [Practice-oriented teacher training as a strategy of Russian education]. *Uchenye zapiski: elektronnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes: electronic journal of Kursk State University], 2015, no. 1 (33), pp. 123–127. URL:ºhttps://elibrary.ru/item.asp?id=23106892 (access date: 05.06.2025). (In Russ.)

Snopko N.M. *Istoriya razvitiya koncepcii «neprerývnogo obrazovaniya»* [The history of the development of the concept of "continuous education"]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii* [Scientific research in education], 2008, no. 6, pp. 48–51. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=13082520 (access date: 05.06.2025). (In Russ.)

Solnyshkova O.V., Solnyshkova O.V. *Hudozhestvennaya shkola i shkola iskusstv kak platforma dlya vybora professij tvorcheskoj napravlennosti* [Art school and art school as a platform for choosing creative professions]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya* [Current education issues], 2024, no. 2, pp. 179–183. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=71311316 (access date: 05.06.2025). (In Russ.)

Solovov V., Terent'ev A. *Vuz dolzhen pomogat' sisteme obrazovaniya regiona* [The university should help the region's education system]. *Ves' universitet* [The whole university], 2025, no. 3 (112), pp. 17. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nspu.ru/news/%D0%92%D0%A3_%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%82%202025.pdf (access date: 03.06.2025). (In Russ.)

Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r [The Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025: approved by Decree of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015, no. 996-r]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/ (access date: 04.06.2025). (In Russ.)

Suharev A.I. K voprosu o povyshenii kachestva hudozhestvennogo obrazovaniya [On the issue of improving the quality of art education]. *Omskij nauchnyj vestnik* [Omsk Scientific Bulletin], 2009, no. 5 (81), pp. 196–198.

Svedeniya ob organizacii, osushchestvlyayushchej obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programm specialiteta, programm magistratury [Information about an organization that carries out educational activities in educational programs of higher education – bachelor's degree programs, specialty programs, master's degree programs]. *Minobrnauki Rossii. Vysshee obrazovanie: oficial'nyj sajt* [Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Higher education: official website]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/ (access date: 02.06.2025). (In Russ.)

Zenkin M.A, Pavlov A.V. *Vospitatel'nye effekty i rezul'taty proforientacionnoj deyatel'nosti v dopolnitel'nom obrazovanii detej* [Educational effects and results of career guidance in additional education for children]. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda* [Vocational education and the labor market], 2022, vol. 10, no. 3, pp. 116–131. URL: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.005 (access date: 02.06.2025). (In Russ.).

Zenkin M.A. *Otraslevoe dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii i za rubezhom: osnovnye trendy, modeli, effekty* [Sectoral additional education for children in Russia and abroad: main trends, models, effects]. *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT)* [Innovative scientific modern Academic research trajectory (INSIGHT)], 2023, no. 1 (13), pp. 28–29. URL: https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-28-39 (access date: 03.06.2025). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 15.10.2025; принята к публикации 15.10.2025.

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 15.10.2025; accepted for publication 15.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 117–122. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 117–122. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
УДК 373.5.016
EDN HDDSDJ
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-117-122

ТРУДНОСТИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К КОНКУРСНЫМ ИСПЫТАНИЯМ И ОЛИМПИАДАМ

Щербинина Ольга Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, shcherbinina-olga@list.ru, https://orcid.org/0000-0001-8203-0489

Майорова Наталья Сергеевна, кандидат исторических наук, доцент, Костромской государственный университет», Кострома, Россия, maiorowan@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7293-7797

Грушецкая Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, i-grushetskaya@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-8361-7513

Аннотация. Для многих школьников участие в олимпиадах и конкурсах является перспективным направлением их развития, ведь благодаря этому обеспечивается не только выявление ярких и способных обучающихся в разных областях науки и практики, но и развитие их способностей. В ходе подготовки к олимпиаде и во время участия в ней одаренные дети погружаются в определённую область знаний или деятельности, оттачивают свои умения и навыки, систематизируют имеющие компетенции. Помимо демонстрации специальных знаний и способностей, важное значение имеет развитие коммуникативных навыков, навыков взаимодействия с другими людьми, стрессоустойчивость. Зачастую погруженность одаренных детей в процесс олимпиадно-конкурсного движения может повлечь за собой ряд трудностей социальной сферы, связанных с барьерами в общении и взаимодействии с другими людьми. Целью статьи является изучение и анализ трудностей одаренных школьников в социальной сфере в период подготовки к конкурсным испытаниям и олимпиадам. В статье представлены результаты изучения трудностей социальной сферы одаренных школьников, связанных с отношениями со сверстниками и педагогами, самоотношением в период подготовки и проведения олимпиад и конкурсов.

Ключевые слова: одаренность, одаренные школьники, олимпиада, олимпиадно-конкурсное движение, социальное развитие, трудности.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-01666, https://rscf.ru/project/24-28-01666/

Для цитирования: Щербинина О.С., Майорова Н.С., Грушецкая И.Н. Трудности одаренных школьников в социальной сфере в период подготовки к конкурсным испытаниям и олимпиадам // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 117–122. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-117-122

Research Article

DIFFICULTIES FACED BY GIFTED SCHOOLCHILDREN IN THE SOCIAL SPHERE DURING THE PREPARATION FOR COMPETITIVE EXAMS AND OLYMPIADS

Olga S. Shcherbinina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, shcherbinina-olga@list.ru, https://orcid.org/0000-0001-8203-0489

Natalia S. Mayorova, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, maiorowan@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7293-7797

Irina N. Grushetskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, i-grushetskaya@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-8361-7513

Abstract. For many schoolchildren, participation in Olympiads and competitions is a promising area for their development, as it not only helps to identify bright and talented students in various fields of science and practice, but also enhances their abilities. During the preparation for and participation in Olympiads, gifted children immerse themselves in a specific field of knowledge or activity, honing their skills and knowledge, and systematizing their existing competencies. In addition to

© Щербинина О.С., Майорова Н.С., Грушецкая И.Н., 2025

showcasing their specialized knowledge and abilities, it is crucial to develop their communication skills, social interaction abilities, and resilience. Often, the involvement of gifted children in the process of Olympiad and competition movement can lead to a number of social sphere difficulties associated with barriers in communication and interaction with other people. The purpose of the article is to study and analyze the difficulties of gifted schoolchildren in the social sphere during the period of preparation for competitive tests and Olympiads. The article presents the results of studying the social difficulties faced by gifted students, including their relationships with peers and teachers, as well as their self-esteem during the preparation and conduct of competitions and Olympiads.

Keywords: giftedness, gifted students, olympiad, olympiad and competition movement, social development, difficulties.

Acknowledgements. This work has been supported by the grants the Russian Science Foundation, RSF 24-28-01666.

For citation: Shcherbinina O.S., Mayorova N.S., Grushetskaya I.N. Difficulties faced by gifted schoolchildren in the social sphere during the preparation for competitive exams and Olympiads. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 117–122. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-117-122

В настоящее время работа с одаренными детьми приобретает особый масштаб. Образовательные организации различного типа делают серьезный акцент на работе с данной нестандартной категорией, разрабатывают и реализуют программы развития и поддержки для детей, имеющих разные виды одаренности, внедряют различные инновационные практики, способствуют участию таких детей в олимпиадах и конкурсах различного типа.

Феномен одаренности многолик, различные его аспекты рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных ученых. В большинстве психолого-педагогических исследований одаренность понимается как сложное психическое образование с переплетенными психофизиологическими, познавательными, эмоциональными, волевыми, мотивационными и другими сферами психики. Д.Б. Богоявленская, трактует одаренность как «способность к развитию деятельности по собственной инициативе и является родовым признаком человека» [Богоявленская, Пирлик].

Одаренность, по мнению Л.В. Черемошкиной, является: системой, состоящей из трех групп механизмов – природных, операционных (инструментальных), регулирующих; системой, включающей в себя разные типы способностей [Черемошкина]. В свою очередь, В.Д. Шадриков характеризует одаренность как «интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности» [Шадриков].

В.С. Юркевич отмечает, что в практике деятельности общеобразовательных организаций выявление одаренности происходит на основе обследования интеллектуальной и, реже, творческой сферы. Еще меньше внимания уделяется мотивации, сфере интересов и потребностей ребенка. В связи с этим важно обращать внимание на мотивационные характеристики, которые характеризуют стремление ребенка к развитию (саморазвитию) и могут быть связаны с его интеллектуально-творческим потенциалом [Юркевич].

Несмотря на обширную практику работы с одаренными детьми, эффективной деятельности образовательных организаций, функционирующих на федеральном и региональном уровнях, на сегодняшний день продолжают существовать трудности не только в выявлении и поддержке одаренных детей, но и вопросах их успешного социального развития.

Социальное развитие как педагогический феномен представляет собой сложную развивающуюся систему. В качестве движущей силы социального развития можно назвать противоречие между растущими потребностями человека и реальными возможностями их удовлетворения. Важно, что в процессе социального развития человек обладает особой чувствительностью – сензитивностью по отношению к тем или иным внешним воздействиям, способствующим формированию определенных психических и личностных новообразований [Щетинина].

Т.В. Юртаева, исследуя олимпиадно-конкурсное движение школьников, отмечает, что олимпиады и творческие конкурсы обладают огромным образовательным и воспитательным потенциалом, дают возможности личностного роста, всестороннего личностного развития, интеллектуальных и творческих способностей [Юртаева]. В ходе участия в олимпиаде одаренные дети мобилизуют свои ресурсы и показывают максимум своих возможностей, это требует от них освоения новых компетенций, зачастую им не свойственных, и гибкости поведения.

Но в тоже время А.П. Гулов, анализируя развитие олимпиадного движения в нашей стране, отмечает наличие некоторых трудностей, связанных с процессом подготовки и участия в них одаренных школьников [Гулов].

Наряду с нормотипичными сверстниками одаренные школьники часто сталкиваются с различными трудностями, и наиболее распространенной проблемой являются трудности коммуникации и межличностного общения. Зачастую одаренные подростки не обладают достаточно развитыми коммуникативными навыками, им сложно самостоятельно выстраивать взаимоотношения со сверстниками и значимыми взрослыми.

Не всегда одаренные школьники находят поддержку и признание своих побед и достижений среди сверстников. В результате мы имеем ситуацию, когда внешне очень успешный и благополучный ребенок остается непринятым среди сверстников. При этом общение в подростковом возрасте является ведущим видом деятельности и значимой социально-психологической задачей социализации. Проблемы в области коммуникации могут повлиять на эмоциональное благополучие ребенка, его самопринятие, самооценку и в дальнейшем могут препятствовать успеху решения задач социализации, приводя к виктимному процессу.

Наряду с этим коммуникативная компетенция необходима для эффективного взаимодействия во время участия в олимпиадно-конкурсном движении с другими участниками, экспертами и организаторами мероприятия.

Для выявления трудностей одаренных школьников в социальной сфере в процессе подготовки и участия в олимпиадах и конкурсах было проведено исследование с помощью авторской анкеты «Анкета друзей» (О.С. Щербинина) и «Методики исследования самоотношения» С.Р. Пантилеева.

Выборку исследования составили одаренные школьники, среди них – участники олимпиад РФ и воспитанники Центра выявления и поддержки одаренных детей Санкт-Петербурга «Академия таланта» (n = 30), а также нормотипичные школьники общеобразовательных организаций г. Костромы (n = 27).

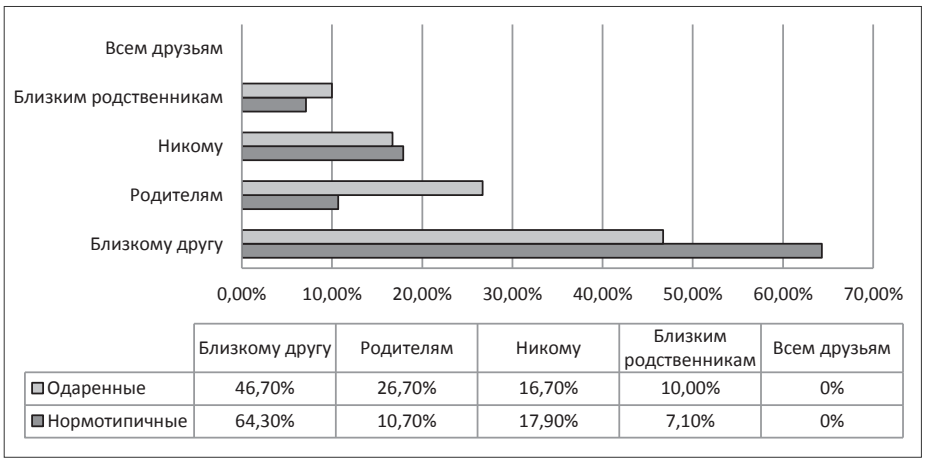
«Анкета друзей» позволила зафиксировать в целом благополучную социальную ситуацию большинства респондентов среди одаренных школьников. 46 % одаренных школьников ответили, что у них много друзей, 33 % сказали, что у них два-три близких друга, у 13 % одаренных опрошенных – один друг, но в тоже время около 7 % опрошенных говорят о желании найти друга или, напротив, обозначают отсутствие стремления общаться со сверстниками, что может говорить об их социальной изоляции, сложностях коммуникации, отсутствии доверительных отношений. Обособленную позицию в классном коллективе, по результатам нашего исследования, чаще занимают одаренные, чем нормотипичные дети (10 % и 7 % соответственно). Друзей в классе имеют 27 % одаренных школьников и 39 % – нормотипичных. Для 16 % одаренных школьников – участников олимпиад одной из трудностей стала не сама олимпиада и отсутствие победы, а то, что они не нашли друзей, не нашли людей с общими интересами.

Отвечая на вопрос: «Кому вы можете доверить свой секрет?» – мы видим, что 64 % нормотипичных школьников выбирают друга, тогда как свою тайну доверили бы другу 47 % одаренных школьников. 16,7 % одаренных школьников и 18 % нормотипичных детей никому не доверяют свои секреты. 47 % опрошенных одаренных школьников даже близким друзьям не доверяют свои тайны; в свою очередь, близкие родственники и друзья для одаренных детей являются более значимыми людьми в сравнении с ответами нормотипичных сверстников (рис. 1).

Восприятие школьных педагогов одаренными школьниками и нормотипичными детьми несколько различное. Так, одаренные дети чаще, чем нормотипичные сверстники, видят среди педагогов своих наставников и авторитетов (30 % и 19,6 % соответственно), но в тоже время 8,2 % одаренных детей имеют нейтральную и даже негативную оценку педагогов – чаще, чем их нормотипичные сверстники (2,2 %), что отражено на рисунке 2.

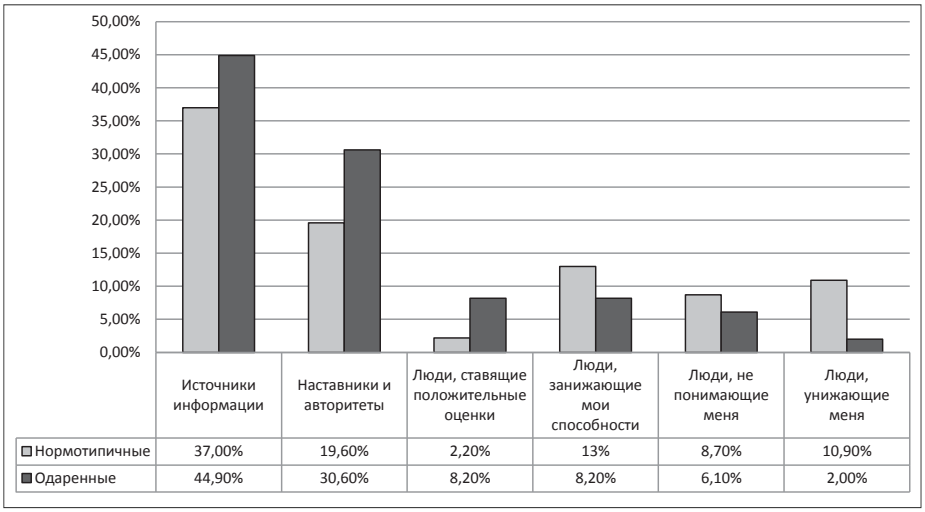
В то же время и нормотипичные, и одаренные школьники осознают важность и значимость родительской позиции, они уважают и ценят их мнение (53,6 % и 70 % соответственно), периодические конфликтные ситуации с родителями менее свойственны для одаренных опрошенных, их отмечают только 10 % респондентов.

По результатам методики самоотношения С.Р. Пантилеева (МИС), у одаренных школьников больше, чем у их нормотипичных сверстников, отмечаются высокие показатели по шкалам «саморуко-



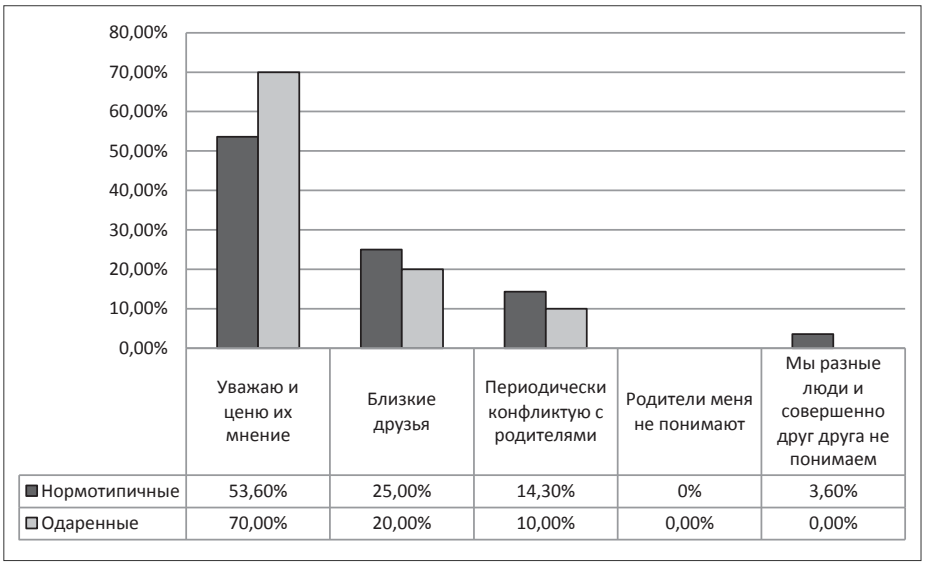
	Близкому другу	Родителям	Никому	Близким родственникам	Всем друзьям
Одаренные	46,70%	26,70%	16,70%	10,00%	0%
Нормотипичные	64,30%	10,70%	17,90%	7,10%	0%

Рис. 1. Доверие личного секрета нормотипичных и одаренных школьников



	Источники информации	Наставники и авторитеты	Люди, ставящие положительные оценки	Люди, занижающие мои способности	Люди, не понимающие меня	Люди, унижающие меня
Нормотипичные	37,00%	19,60%	2,20%	13%	8,70%	10,90%
Одаренные	44,90%	30,60%	8,20%	8,20%	6,10%	2,00%

Рис. 2. Восприятие педагогов нормотипичными и одаренными школьниками



	Уважаю и ценю их мнение	Близкие друзья	Периодически конфликтую с родителями	Родители меня не понимают	Мы разные люди и совершенно друг друга не понимаем
Нормотипичные	53,60%	25,00%	14,30%	0%	3,60%
Одаренные	70,00%	20,00%	10,00%	0,00%	0,00%

Рис. 3. Восприятие родителей нормотипичными и одаренными школьниками

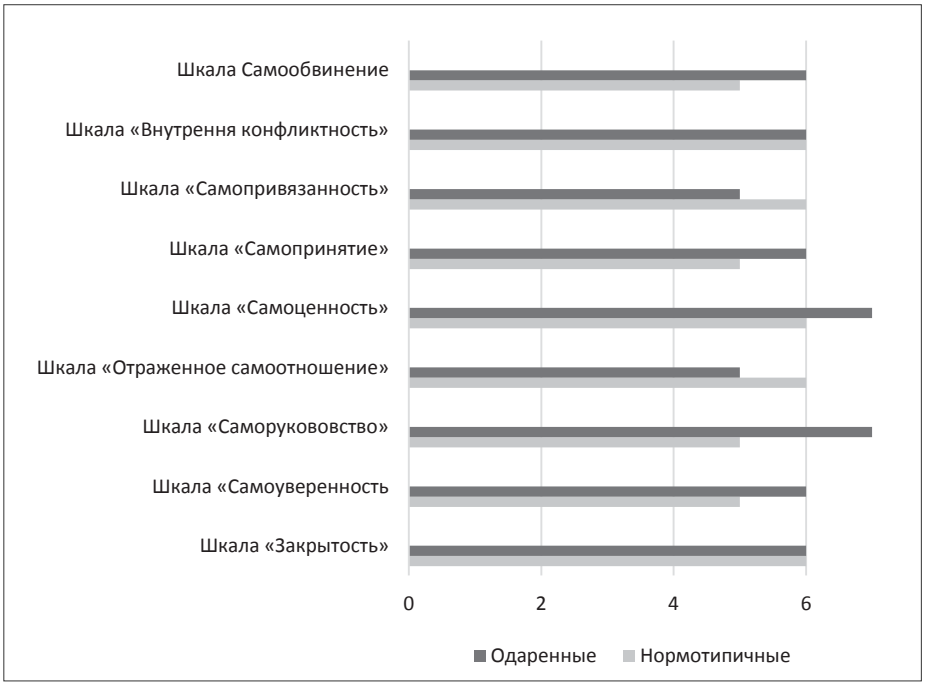


Рис. 4. Результаты диагностики по Методике исследования самоотношения Р.С. Пантилеева одаренных и нормотипичных школьников

водство» (70 %), самоценность» (70 %) «самоуверенность» (60 %) и «самопринятие» (60 %), что указывает на высокий уровень принятия себя, своих личных качеств и достижений, также в этой группе испытуемых высокий уровень по шкале «самообвинение» (60 %), что предполагает высокое чувство вины, высокую вероятность эмоциональных реакций, способствующих возникновению стрессовых ситуаций (рис. 4).

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о наличии у одаренных школьников некоторых трудностей социальной сферы, связанных с их личностным и социальным развитием [Майорова, Щербинина, Осетрова]. Возрастные особенности подростков, трудности в общении со сверстниками, отсутствие или недостаточность эмоциональной саморегуляции и стрессоустойчивости во время подготовки и проведения самой олимпиады могут серьезно сказаться на результатах олимпиады, снизить итоги конкурсных испытаний.

Участие в рейтинговой олимпиаде может иметь неоднозначные результаты [Вдовина, Карасёв]. С одной стороны, это уже успех (выход на федеральный уровень; поездка в другой город; знакомство со сверстниками, имеющими схожие интересы), а с другой стороны, школьник соревнуется с большим количеством серьезных соперников, и далеко не все становятся победителями испытаний.

Призеры и победители олимпиад и конкурсов приезжают в родной город с ощущением эйфории, выполненной серьёзной задачи. Большинство из них встречают поддержку и поздравления со стороны родителей, педагогов и друзей, но не все. Для части ребят победа остается недооцененной со стороны значимых близких, что снижает в глазах ребенка ценность его достижения и может повлиять не его эмоциональное благополучие.

Одаренные школьники, которые не получили желаемого результата на олимпиаде или конкурсе, ощущают досаду (часто на себя) и снижение эмоционального благополучия, иногда временное снижение самопринятия и положительного самоотношения. На данном этапе значительную роль играет поддержка со стороны близких (друзей и родителей), но не всегда ребенок ее находит. Значимую роль в постолимпиадный период играет педагогическое сопровождение [Щербинина, Майорова, Грушецкая]. Именно грамотная работа педагогов и педагога-психолога может снять неблагоприятные последствия после соревнования и вернуть благоприятное мироощущение и стремление к развитию и деятельности.

Сайт «olimpiada.ru» помимо информационного содержательного освещения перечня олимпиад содержит в себе своего рода методические рекомендации и советы участниками, среди которых: «Ты вступаешь в соревнование, а не в драку»; «Важна не победа, а участие». Но участник олимпиады, прочитав такой совет, зачастую меньше переживать и тревожится не будет. В связи с этим все ближайшее окружение – родители, сверстники, педагоги – могут оказать важное влияние на эмоциональное состояние участника олимпиад [Печеркина, Борисов, Тарасов]. Поэтому очень важно родительское и психолого-педагогическое сопровождение в период подготовки, проведения и окончания олимпиады, когда школьник узнает о ее результатах. Возникающие трудности связываются с недостаточной поддержкой, отсутствием рядом близких людей, значимых сверстников и взрослых [Черненко, Романенко].

Анализируя эти и другие трудности, возникающие в социальной сфере одаренных детей, в 2024 г. О.С. Щербининой и А.А. Осетровой была разработана программа-интенсив для одаренных школьников «Импульс», целью которой является организация педагогического сопровождения одаренных школьников в период подготовки к олимпиадам и конкурсам гуманитарного профиля, а также в постолимпиадный период.

Список литературы

Богоявленская Д.Б., Пирлик Г.П. Ответ на необоснованность нового пути развития одаренности // Психологическая наука и образование. 2023. № 28 (1). С. 132–141.

Вдовина Т.О., Карасёв С.А. Всероссийская олимпиада школьников как показатель развития системы образования региона // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2019. № 1 (282). С. 30–33.

Гулов А.П. Генезис олимпиадного движения в России // Ценности и смыслы. 2023. № 3 (85). С. 42–60.

Майорова Н.С., Щербинина О.С., Осетрова А.А. Анализ активности участия одаренных школьников города Костромы и Костромской области во Всероссийской олимпиаде школьников по предметам гуманитарного цикла // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 166–173.

Печеркина А.А., Борисов Г.И., Тарасов Д.А. Эмоциональное благополучие школьников: роль личностных черт и академической успешности // Образование и наука. 2025. № 27 (2). С. 135–158.

Черемошкина Л.В. О структуре одаренности и закономерностях ее проявления // Преподаватель XXI век. 2014. № 2. С. 341–347.

Черненко С.Е., Романенко К.Р. «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 213–238.

Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 2. С. 15–26.

Щербинина О.С., Майорова Н.С., Грушецкая И.Н. Особенности и трудности педагогического сопровождения одаренных школьников на этапе подготовки и в процессе участия в олимпиадах и конкурсах // Перспективы науки и образования. 2025. № 3. С. 328–340.

Щетинина А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учеб. пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. 132 с.

Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 28–38.

Юртаева Т.В. Олимпиадное движение как форма работы с одаренными детьми // Русский язык и литература: актуальные проблемы теории и практики преподавания: сб. материалов VI Всерос. науч.-метод. конф. 2021. Коломна, 2021. С. 187–191. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48050996 (дата обращения: 02.09.2025).

References

Bogoyavlenskaya D.B., Pirlik G.P. Otvet na neobosnovannost` novogo puti razvitiya odarennosti [Response to the Unreasonableness of the New Path of Giftedness Development]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2023, no. 28 (1), pp. 132–141.

Gulov A.P. *Genezis olimpiadnogo dvizheniya v Rossii* [Genesis of the Olympiad Movement in Russia]. *Cennosti i smy`sly`* [Values and Meanings], 2023, vol. 3 (85), pp. 42–60.

Cheremoshkina L.V. *O strukture odarennosti i zakonomernostyax ee proyavleniya* [On the Structure of Giftedness and the Patterns of Its Manifestation]. *Prepodavatel` XXI vek* [Teacher XXI Century], 2014, vol. 2, pp. 341–347.

Chernenko S.E., Romanenko K.R. «*Obrecheny` na uspex»: prodvigayushhaya sila shkoly`, rol` sem`i i neravenstvo na puti olimpiadnikov v universitet* ["Doomed to Success": The Promoting Power of School, the Role of Family, and Inequality on Olympiad Winners' Path to University]. *Voprosy` obrazovaniya* [Education issues], 2022, vol. 3, pp. 213–238.

Mayorova N.S., Shcherbinina O.S., Osetrova A.A. *Analiz aktivnosti uchastiya odarenny`x shkol`nikov goroda Kostromy` i Kostromskoj oblasti vo Vserossijskoj olimpiade shkol`nikov po predmetam gumanitarnogo cikla* [Analysis of the Participation of Gifted Schoolchildren from Kostroma and the Kostroma Region in the All-Russian School Olympiad in the Humanities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2024, vol. 30, no. 3, pp. 166–173.

Pecherkina A.A., Borisov G.I., Tarasov D.A. *E`mocional`noe blagopoluchie shkol`nikov: rol` lichnostny`x chert i akademicheskoj uspeshnosti* [Emotional Well-Being of Schoolchildren: The Role of Personality Traits and Academic Success]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2025, vol. 27 (2), pp. 135–158.

Shadrikov V.D. *K novoj psixologicheskoj teorii sposobnostej i odarennosti* [Toward a New Psychological Theory of Abilities and Giftedness]. *Psixologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2019, vol. 40, no. 2, pp. 15–26.

Shherbinina O.S., Majorova N.S., Grusheczkaya I.N. *Osobennosti i trudnosti pedagogicheskogo soprovozhdeniya odarenny`x shkol`nikov na e`tape podgotovki i v processe uchastiya v olimpiadax i konkursax* [Features and Difficulties of Pedagogical Support for Gifted Schoolchildren at the Preparatory Stage and During Participation in Olympiads and Competitions]. *Perspektivy` nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2025, no. 3, pp. 328–340.

Shhetinina A.M. *Socializaciya i individualizaciya v detskom vozraste: ucheb. posobie* [Socialization and Individualization in Childhood: Textbook]. Velikij Novgorod, NovGU im. Yaroslava Mudrogo Publ., 2004, 132 p.

Vdovina T.O., Karasyov S.A. *Vserossijskaya olimpiada shkol`nikov kak pokazatel` razvitiya sistemy` obrazovaniya regiona* [All-Russian School Olympiad as an Indicator of Regional Education System Development]. *Izvestiya VGPU. Pedagogicheskie nauki* [VSPU Bulletin. Pedagogical Sciences], 2019, vol. 1 (282), pp. 30–33.

Yurkevich V.S. *Intellektual`naya odarennost` i social`noe razvitie: protivorechivaya svyaz`* [Intellectual Giftedness and Social Development: A Contradictory Relationship]. *Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya* [Modern Foreign Psychology], 2018, vol. 7, no. 2, pp. 28–38.

Yurtaeva T.V. *Olimpiadnoe dvizhenie kak forma raboty` s odarenny`mi det`mi* [The Olympiad Movement as a Form of Working with Gifted Children]. *Russkij yazy`k i literatura: aktual`ny`e problemy` teorii i praktiki prepodavaniya: sb. materialov VI Vseros. nauch.-metod. konf., 2021* [Russian Language and Literature: Current Issues in Teaching Theory and Practice. Collection of Materials of the VI All-Russian Scientific and Methodological Conference, 2021]. Kolomna, 2021, pp. 187–191. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48050996 (access date: 02.09.2025).

Статья поступила в редакцию 08.10.2025; одобрена после рецензирования 10.11.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 08.10.2025; approved after reviewing 10.11.2025; accepted for publication 10.11.2025.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 123–131. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 123–131. ISSN 2073-1426
Научная статья
19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии
УДК 377
EDN HLYYBL
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-123-131

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИЦИНСКИХ КЛАССАХ

Павлей Любовь Вадимовна, кандидат психологических наук, «Ярославский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Ярославль, Россия, siam_l@mail.ru, https://orcid.org/0009-0005-6457-4622

Филатова Юлия Сергеевна, кандидат медицинских наук, доцент, «Ярославский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Ярославль, Россия, y.s.filatova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3024-9483

Пивоваров Владимир Ильич, «Ярославский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Ярославль, Россия, v4pivo@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте, а именно исследованию специфики ценностно-смысловой личности, взаимосвязей склонностей и способностей учащихся медицинских классов. Актуальность темы обусловлена распространенностью практики ранней профилизации, профессиональной ориентации и необходимостью понимания психологических особенностей подростков, сознательно выбирающих профессию врача. В статье приводятся результаты исследования на выборке из 64 подростков 15–17 лет, разделенных на основную (учащиеся медицинских классов, n = 30) и контрольную (учащиеся стандартных классов, n = 34) группы. Психодиагностический инструментарий исследования: «Опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенин), методика «Ориентация» (И.Л. Соломин) для выявления профессиональных склонностей и способностей, Шкала локуса контроля Дж. Роттера. Для статистической обработки данных применялся U-критерий Манна – Уитни и коэффициент корреляции Спирмена. В результате исследования выявлены статистически значимые различия между группами. Подростки из медицинских классов демонстрируют более высокую степень проявления терминальных ценностей собственного престижа, развития себя и достижений. Для них характерны ярко выраженные склонности и способности к труду в сфере «человек – человек», к исполнительской деятельности и взаимодействию с художественными образами, а также способности к творческим профессиям и работе с природой. Полученные данные подтверждают, что обучение в медицинских классах сопряжено с более структурированной и согласованной системой склонностей и способностей, а также определенной группой терминальных ценностей.

Ключевые слова: ценности, медицинские классы, подростки, профессиональное самоопределение, склонности, способности, ценностно-смысловая сфера, профильное обучение, профессиональная ориентация.

Для цитирования: Павлей Л.В., Филатова Ю.С., Пивоваров В.И. Особенности ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности подростков, обучающихся в медицинских классах // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 123–131. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-123-131

© Павлей Л.В., Филатова Ю.С., Пивоваров В.И., 2025

Research Article

FEATURES OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF PERSONALITY AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS STUDYING IN MEDICAL CLASSES

Lyubov V. Pavley, candidate of Psychological Sciences, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, siam_l@mail.ru, https://orcid.org/0009-0005-6457-4622

Yulia S. Filatova, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, y.s.filatova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3024-9483

Vladimir Il. Pivovarov, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, v4pivo@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the topical issue of professional self-determination in late adolescence, namely, the study of the specifics of the value-semantic personality, the relationship between the inclinations and abilities of students in medical classes. The relevance of the topic is due to the prevalence of the practice of early profiling, career guidance and the need to understand the psychological characteristics of adolescents consciously choosing the profession of a doctor. The article presents the results of a study on a sample of 64 adolescents aged 15–17, divided into the main (students of medical classes, n = 30) and control (students of standard classes, n = 34) groups. Psychodiagnostic instruments of the study: «Questionnaire of terminal values» (I.G. Senin), the «Orientation» technique (I.L. Solomin) for identifying professional inclinations and abilities, the Locus of Control Scale of J. Rotter. For statistical processing of the data, the Mann-Whitney U-test and the Spearman correlation coefficient were used. The study revealed statistically significant differences between the groups. Adolescents in medical classes demonstrate a higher expression of terminal values of self-prestige, self-development, and achievement. They are characterized by a pronounced inclination and aptitude for working in the human-to-human sphere, performing arts, and working with artistic images, as well as a talent for creative professions and working with nature. The findings confirm that education in medical classes is associated with a more structured and coherent system of inclinations and abilities, as well as a specific set of terminal values.

***Keywords*:** values, medical classes, teenagers, professional self-determination, inclinations, abilities, motivational sphere, value-semantic sphere, specialized training, professional orientation.

For citation: Pavley L.V., Filatova Y.S., Pivovarov V.I. Features of the value-semantic sphere of personality and professional self-determination of adolescents studying in medical classes. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 123–131. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-123-131

Введение. В старшем подростковом возрасте происходит интенсивное развитие личности, самосознания, целеполагания и программирования своей деятельности школьником, развиваются его коммуникативные способности и субъектность. Формирование субъектности подростка активизируется по мере становления его как полноценного субъекта образовательных отношений. По мере профессионального самоопределения подростка актуализируется активное формирование смысложизненных ориентаций и качественное изменение его мотивационной системы. Профессиональная ориентация в этот период направлена на выбор между гуманитарными и естественнонаучными дисциплинами.

Ведущую роль ценностных ориентаций в жизнедеятельности человека отмечали А.Г. Асмолов, А.М. Матюшкин, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др. В результате общения, произвольного активного выбора, осмысления и понимания себя ценности становятся частью личности [Бакушкин: 141]. Ценностно-смысловая сфера является ядром личности и вектором большинства жизненных направлений развития, она формирует взаимодействие между личностью и социумом [Аверьянов: 59]. Ценностно-смысловая сфера как внутриличностный процесс определяется Е.Ю Почтаревой, автор апеллирует к механизмам развития этой сферы через внутреннее движение к перспективам и целям жизни, моделям поведения, деятельности [Почтарева: 571]. Ю.В. Клепач и Т.В. Рубцова обобщают исследования, которые показывают связь внутренних мотивов учебной деятельности подростков (познание, достижение, саморазвитие) с их академической успеваемостью, рассматривают особенности мотивации в подростковом возрасте в контексте укрепления познавательных мотивов, стремления к решению сложных задач, отмечают значимость знаний для будущей профессии и личностного развития [Клепач: 64]. Эта позиция согласуется с необходимостью создания траекторий для ранней профессионализации подростков и содействия их профессиональному выбору в системе общего образования. Такой траекторией развития может стать образовательная среда в виде медицинских классов с дополнительными возможностями для саморазвития и личностного роста старших школьников.

Медицинское образование в настоящее время является востребованным, а открытие медицинских

классов в общеобразовательных школах позволяет достичь преемственности разных ступеней образования, начиная со школы и заканчивая медицинским вузом. А.В. Решетников, Т.М. Литвинова демонстрируют, что большинство школьников, обучающихся в медицинских классах, считает профессию врача престижной, а ведущими мотивами выбора будущей сферы деятельности школьниками является их желание стать врачом и выдающимся специалистом, что согласуется с высоким уровнем мотивации старшеклассников к достижениям [Решетников: 72]. Е.Ю. Панчук устанавливает в своих исследованиях, что ведущие потребности самих медицинских работников могут составлять основу мотивации к признанию, уважению, самоактуализации [Панчук:186]. Ценностно-смысловые ориентации в структуре профессиональной идентичности врача, отмечает А.А. Водяха, занимают важную нишу его профессионального роста [Водяха: 61].

М.С. Яницкий, рассматривая методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы, утверждает, что система ценностей представляет собой осознаваемую, интернализованную часть системы личностных смыслов. Уровень интернальности, то есть степень независимости и самостоятельности человека в достижении своих целей, развития чувства личной ответственности за происходящие с ним события, является одной из важнейших социально-психологических характеристик личности [Ясницкий: 93]. Таким образом, актуальной и недостаточно изученной является система смыслов и ценностей подростков с медицинскими профессиональными ориентирами, а также их склонности и профессиональная направленность.

Формирование творческого мышления на этапе довузовской подготовки является значимым психолого-педагогическим ресурсом, поскольку оно не противоречит, а дополняет исполнительскую составляющую профессиональной деятельности врача, обеспечивая гибкость и способность к нестандартному решению клинических задач [Кашапов: 69]. Профильное обучение в медицинских классах создает благоприятные условия для этого процесса, интегрируя естественно-научное знание с проектной и исследовательской деятельностью, что стимулирует когнитивную гибкость, дивергентное мышление и в конечном счете способствует становлению целостного профессионального мышления будущего специалиста.

Углубленное изучение предметов естественно-научного цикла в профильных медицинских классах позволяет наилучшим образом подготовиться будущим студентам к обучению в медицинском вузе. Школьники на базе университета могут проходить дополнительные образовательные программы и участвовать в мероприятиях и проектах медицинской направленности, как это происходит в Ярославском государственном медицинском университете. Существует опыт и более ранних ступеней подготовки к медицинскому образованию, а именно групп детских садов с активизацией интереса детей к профессии врача в доступной для них форме. Создание таких образовательных площадок способствует профессиональному самоопределению и мотивации достижения цели для тех школьников, которые планируют связать свое будущее с медициной.

Цель исследования: выявить особенности ценностно-смысловой сферы, профессиональные склонности и способности подростков, обучающихся в медицинских классах.

Гипотеза исследования: ценностно-смысловая сфера и профессиональные склонности подростков, обучающихся в классах с медицинским профилем, имеют характерные особенности, достоверно отличающие их от сверстников, обучающихся по стандартным программам.

Материалы и методы. Выборка исследования: в исследовании приняли участие 64 испытуемых в возрасте 15–17 лет из Ярославской и Костромской областей. В основную группу вошли 30 подростков (17 девочек и 13 мальчиков), обучающихся в классах с медицинским профилем. Контрольную группу составили 34 подростка (18 девочек и 16 мальчиков), обучающихся в стандартных общеобразовательных классах. В рамках исследования класс с медицинским профилем понимается как профильный образовательный класс, обучающийся по специальной программе с углублённым изучением предметов естественно-математического цикла, а также предоставляющий ученикам возможности дополнительного образования на элективных занятиях с медицинским уклоном. Все участвовавшие в исследовании подростки, обучающиеся в медицинских классах, высказывают желание связать своё профессиональное будущее с медициной. Подростки из контрольной группы, не обучающиеся в классах с медицинским профилем, не планируют поступать в медицинский вуз.

Методы и методики: метод теоретического анализа научной литературы; «Опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенин), Шкала локуса контроля (Дж. Роттер в адаптации А.Г. Шмелёва), анкета «Ориентация» (И.Л. Соломин), методы статистической обработки данных (U-критерий Манна–Уитни, коэффициент корреляции Спирмена). Статистический анализ данных проводился с использованием программы STATISTICA 10.

Результаты исследования. По данным проведенного исследования можно отметить, что такие терминальные ценности в структуре ценностно-смысловой сферы подростков, как высокое материальное поло-

жение, креативность, активные социальные контакты, духовное удовлетворение и сохранение индивидуальности находятся в пределах сходных значений в обеих группах сравнения. Так, большое значение для всех подростков имеет реализация собственной индивидуальности и креативности, активность в социальных контактах, материальные и духовные ценности. Статистический анализ данных с применением U-критерия Манна – Уитни позволил выявить значимые различия по трем шкалам «Опросника терминальных ценностей» (табл. 1).

По шкале «Собственный престиж» ($p < 0,001$) выявлены значимые различия между основной и контрольной группами. Можно отметить, что собственный престиж является более важной терминальной ценностью для подростков, обучающихся в классах с медицинским профилем, чем для подростков, обучающихся по стандартным программам, что и отражается в выборе престижной и уважаемой профессии врача.

Статистический анализ выявил достоверные различия ($p < 0,01$) по шкале «Развитие себя», что свидетельствует о более высокой значимости ценности саморазвития для учащихся медицинских классов в сравнении с их сверстниками, обучающимися по стандартным общеобразовательным программам. Обнаруженные различия могут быть интерпретированы как более раннее и осознанное профессиональное самоопределение школьников медицинского профиля, которое, выступая в качестве личностно значимого ориентира, актуализирует и конкретизирует их потребность в целенаправленном саморазвитии, создавая тем самым внутреннюю основу для её последовательной реализации.

Статистически значимые различия по шкале «Достижения» ($p < 0,01$) свидетельствуют о более высокой выраженности терминальной ценности достижений у подростков, обучающихся в медицинских профильных классах, по сравнению с их сверстниками из общеобразовательных классов. Полученные данные позволяют утверждать, что для учащихся с медицинской специализацией характерна более интенсивная ориентация на достижение конкретных жизненных результатов и целей, что, вероятно, обусловлено их сформированным профессиональным самоопределением на более раннем этапе.

Таким образом, анализ результатов методики «Опросник терминальных ценностей» позволяет нам прийти к выводу о том, что у подростков, обучающихся в классах с медицинским профилем, более выражены ценности достижений, саморазвития и собственного престижа. Перечисленные особенности характеризуют исследуемую группу школьников как стремящихся к признанию и уважению со стороны окружающих, заинтересованных в совершенствовании своих способностей и себя в целом, целеустремлённых и направленных на достижения, а также реализующих профессиональное самоопределение в области медицины.

При проведении исследования профессиональной ориентации, способностей и склонностей подростков с помощью методики “Ориентация” И.Л. Соломина нами были выявлены значимые различия между исследуемыми группами (табл. 2).

По шкале «Человек – человек» ($p < 0,001$) в модуле «Склонности» выявлены значимые различия между исследуемыми группами, что позволяет констатировать более высокую склонность подростков, обучающихся в медицинских классах, к работе с людьми, чем у сверстников из стандартных классов. Данная склонность представляет собой ключевое профессионально важное качество для медицинского работника, поскольку определяет потенциал для построения эффективных коммуникативных процессов с пациентами.

Таблица 1

Значимые результаты анализа различий по шкалам «Опросника терминальных ценностей» между основной и контрольной группами с помощью U-критерия Манна – Уитни

Терминальные ценности	Среднее по группам		Статистические показатели	
	Основная	Контрольная	Значение U-критерия	Уровень значимости
Собственный престиж	34,80	25,26	125,5000	**0,0001*** **
Высокое материальное положение	37,67	37,18	502,0000	0,9196
Креативность	34,50	36,35	368,0000	0,0570
Активные социальные контакты	39,23	35,71	369,5000	0,0596
Развитие себя	40,50	35,29	297,5000	**0,0043** **
Достижения	40,50	35,88	269,0000	**0,0012** **
Духовное удовлетворение	42,57	40,50	468,0000	0,5766
Сохранение индивидуальности	36,97	36,59	431,0000	0,2909

Примечание: * – различия на уровне значимости $p \leq 0,05$; ** – различия на уровне значимости $p \leq 0,01$; *** – различия на уровне значимости $p \leq 0,001$.

Таблица 2

Значимые результаты анализа различий по критерию Манна – Уитни по шкалам методики «Ориентация» между основной и контрольной группами

Модуль	Сферы деятельности и тип профессий	Среднее		Статистические показатели	
		Основная	Контрольная	Значение U-критерия	Уровень значимости
Склонности	Человек – человек	9,73	5,41	83,5	**0,0001*** **
	Человек– техника	2,67	3,09	461,5	0,5184
	Человек – знаковая система	5,43	6,15	466	0,5584
	Человек – худ. образ	8,1	5,79	312	**0,0079****
	Человек – природа	6,5	6,44	510	0,9946
	Исполнительские профессии	11,07	8,47	274	**0,0015****
	Творческие профессии	10,67	11,56	427,5	0,2699
Способности	Человек – человек	12,47	10,44	357,5	**0,0409***
	Человек – техника	8,23	6,50	376,5	0,0736
	Человек – знаковая система	8,77	7,32	394,5	0,1218
	Человек – худ. образ	7,57	5,79	391,5	0,1124
	Человек – природа	9,5	4,76	219,5	**0,0001*** **
	Исполнительские профессии	10,37	11,29	443	0,371
	Творческие профессии	12,23	8,71	275	**0,0001*** **

Примечание: * – различия на уровне значимости $p \leq 0,05$; ** – различия на уровне значимости $p \leq 0,01$; *** – различия на уровне значимости $p \leq 0,001$.

По шкале «Человек – художественный образ» ($p < 0,01$) в модуле «Склонности» выявлены значимые различия, что указывает на большую склонность школьников из медицинских классов работать с художественным образом, чем у контрольной группы, что интерпретируется как проявление творческого потенциала и склонности к обработке визуально представленной информации у данной категории подростков.

Статистически значимые различия ($p < 0,01$) по шкале «Исполнительские профессии» в модуле «Склонности» свидетельствуют о том, что учащиеся медицинских классов демонстрируют более выраженную предрасположенность к деятельности, связанной с выполнением алгоритмизированных последовательностей действий, по сравнению со сверстниками из общеобразовательных классов. Данная особенность может быть обусловлена спецификой учебного процесса, ориентированного на формирование компетенций, профессионально значимых для медицинской деятельности, где требуется точное следование клиническим рекомендациям и алгоритмам лечебных мероприятий. Таким образом, в структуре склонностей подростков медицинского профиля выделяются ориентация на работу с людьми, исполнительскую деятельность и взаимодействие с художественными образами.

По шкале «Человек – человек» в модуле «Способности» выявлены различия при уровне значимости $p < 0,05$. Так, у школьников, обучающихся в классах с медицинским профилем, более выражены способности для работы с людьми, нежели у их сверстников, обучающихся в стандартных классах. Выбор профессии врача предполагает определённый уровень коммуникативной компетентности и социальных навыков, необходимых для работы с пациентами, поэтому выявленная способность является важной для последующего обучения и получения профессии врача.

По шкале «Человек – природа» в модуле «Способности» выявлены значимые различия ($p < 0,001$), что демонстрирует большую выраженность способностей, необходимых для работы с объектами природы у подростков, обучающихся в медицинских классах, чем у подростков, обучающихся в стандартных классах. Данная особенность может быть связана с общим повышенным интересом к естественным наукам у будущих медицинских работников, она может быть востребована для их дальнейшего обучения в профильном вузе.

По шкале «Творческие профессии» в модуле «Способности» выявлены значимые различия ($p < 0,001$). Школьники, обучающиеся в медицинских классах, проявляют способности к творческим профессиям в более высокой степени, чем школьники, которые обучаются в стандартных классах. В целом это может быть следствием стремления проявить себя, свою индивидуальность в профессиональной деятельности. По шкале «Локус контроля» не обнаружено значимых различий между респондентами исследуемых групп. Экстернальный и интернальный локусы контроля присутствуют в обеих группах в сходных значениях.

Обобщая вышеизложенные результаты сравнительного анализа, можно констатировать, что школь-

ники, обучающиеся в классах с медицинским профилем, отличаются склонностью и способностью работать с людьми, предрасположены к работе с художественным образом и к исполнительской деятельности, а также имеют способности для работы с природой и к творческим профессиям.

После проведения корреляционного анализа данных с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена получены следующие результаты. У группы учащихся из медицинских классов обнаружены корреляционные связи между склонностями и способностями, а именно:

– положительная корреляционная взаимосвязь между шкалами «Способность: человек – знаковая система» и «Склонность: человек – техника» ($r = 0,381$, $p < 0,05$); «Способность: человек – художественный образ» и «Склонность: человек – художественный образ» ($r = 0,430$, $p < 0,05$);

– положительные корреляции между шкалами «Способность: человек – техника» и «Склонность: человек – природа» ($r = 0,390$, $p < 0,05$); «Склонность: человек – техника» ($r = 0,475$, $p < 0,01$);

– положительные корреляции между шкалами «Исполнительские способности» и «Склонность: человек – природа» ($r = 0,445$, $p < 0,05$); «Исполнительские склонности» ($r = 0,372$, $p < 0,05$);

– отрицательная корреляция между шкалами «Способность: человек – человек» и «Склонность: человек – техника» ($r = –0,362$, $p < 0,05$).

Анализируя полученные взаимосвязи в группе обучающихся медицинских классов, можно отметить высокую согласованность склонностей и способностей, а именно в областях: «Исполнительные способности и склонности», «Человек – техника», «Человек – художественный образ».

При этом у учащихся из стандартных образовательных классов такой разветвленной картины корреляций не наблюдается. Единственная статистически значимая корреляция – между шкалами «Способность: человек –природа» и «Склонность: человек – природа» ($r = 0,519$, $p < 0,01$). Чем выше способность подростка в области «Человек – природа», тем выше его склонность в этой же области профессиональной ориентации. Мы видим, что в группе подростков из классов без профиля не наблюдается такой богатой корреляционными связями между способностями и склонностями системы, как в случае медицинских классов. Это может быть обусловлено более высоким уровнем профессионального самоопределения обучающихся медицинских классов.

В результате проведенного корреляционного анализа обнаружены и другие значимые взаимосвязи. В группе подростков из медицинских классов выявлена корреляция между «Склонностью: человек – человек» и локусом контроля, а именно отрицательная корреляция с интернальным локусом ($r = –0,472$, $p < 0,01$) и положительная – с экстернальным локусом контроля ($r = 0,470$, $p < 0,01$). Так, чем выше в исследуемой группе склонность к сфере деятельности «Человек – человек», тем более у них выражен экстернальный локус контроля, то есть в своих решениях они склонны исходить не из внутренних, а из внешних позиций. Это согласуется с их склонностью к исполнительской деятельности (действовать по регламенту, предписаниям, рекомендациям), что закономерно для начального этапа профессионального становления.

Обсуждение результатов. В результате проведённого исследования выявлены особенности ценностно-смысловой сферы личности, а также профессиональной ориентации подростков, обучающихся в медицинских классах. Подростки из медицинских классов обладают целеустремленностью, стремятся к самосовершенствованию и получению общественного признания. У них выражены склонность и способность работать с людьми, а также потребность в творческой деятельности. Они имеют предрасположенность к работе с художественными образами и к исполнительской деятельности, а также способности к работе с объектами природы и в целом имеют более сформированное профессиональное самоопределение, целеполагание, чем обучающиеся в классах без профилизации.

Повышенная значимость ценностей достижений, саморазвития и собственного престижа согласуется с данными других исследований. Так, А.В. Решетников и соавторы также отмечают, что для школьников медицинских классов характерен высокий уровень мотивации достижений и стремление стать выдающимся специалистом [Решетников: 72]. Выявленная ценностная триада отражает не только личные амбиции, но и понимание социального статуса и требований к постоянному профессиональному росту, присущих медицинскому сообществу, что отмечала в своих работах Е.Ю. Панчук [Панчук: 186].

Обнаруженный комплекс профессиональных склонностей и способностей – ярко выраженная ориентация на сферу «человек – человек» в сочетании со склонностью к исполнительской деятельности – рисует профиль будущего специалиста, готового к работе по регламенту и эффективному взаимодействию с пациентами. Это подтверждает тезис А.А. Водяхи о том, что ценностно-смысловые ориентации являются структурным компонентом профессиональной идентичности врача [Водяха: 61]. Интересной находкой является высокая склонность и способность к творческим профессиям и работе с художественным образом, что несколько контрастирует со стереотипным представлением о медицине как сугубо алгоритмической деятельности. Это позволяет пред-

положить, что для современных подростков профессия врача представляет собой поле для интеграции аналитического мышления и творческого подхода, например в диагностике или пластической хирургии.

Корреляционный анализ показал более согласованную и структурированную систему связей между склонностями и способностями у учащихся медицинских классов по сравнению с контрольной группой. Это прямо указывает на их более высокий уровень профессионального самоопределения, что является следствием целенаправленной профилизации. Так, важные достоинства профильных классов с определенными целями и содержанием, но при этом изменчивый процесс личностного самоопределения обучающегося отмечают и некоторые авторы [Коньшина, Амиров:72].

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Подростки, обучающиеся в медицинских классах, имеют специфику терминальных ценностей с выраженностью ценностей собственного престижа, развития себя и достижений по сравнению со сверстниками из стандартных классов.

2. Учащиеся медицинских классов демонстрируют четко очерченный профиль профессиональных склонностей и способностей: высокие показатели по сфере «человек – человек», склонность к исполнительской деятельности, а также высокие способности и склонности к творческим профессиям и работе с природой.

3. Ценностно-смысловая сфера, склонности и способности в структуре личности подростков из медицинских классов являются более согласованными и структурированными, что свидетельствует о более высоком уровне их профессионального самоопределения.

4. Создание профильных медицинских классов является эффективной формой педагогической и психологической поддержки, способствующей осознанному профессиональному выбору и формированию важных личностных качеств будущего медицинского работника.

Практические рекомендации. При разработке образовательных программ для медицинских классов целесообразно включать модули, развивающие не только естественно-научные компетенции, но и умения, связанные с коммуникацией, эмпатией и работой в команде, а также создавать проекты, позволяющие реализовать творческий потенциал учащихся в медицинском контексте. Диагностический комплекс, использованный в исследовании, может быть применен для мониторинга профессионального самоопределения и психолого-педагогического сопровождения учащихся медицинских классов. Учет выявленных особенностей (высокая ценность достижений и саморазвития, склонность к исполнительской деятельности на фоне творческого потенциала) может помочь в разработке более эффективных программ довузовской подготовки и мероприятий по профориентации, направленных на привлечение мотивированных абитуриентов.

Заключение. На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что обучение в профильных медицинских классах, по-видимому, сопряжено с формированием специфических особенностей ценностно-смысловой сферы и профессиональной направленности старших подростков. Полученные эмпирические результаты, свидетельствующие о более высокой значимости терминальных ценностей собственного престижа, развития себя и достижений, могут интерпретироваться в русле теорий профессионального самоопределения как отражение ранней интериоризации ценностей медицинского сообщества, для которого характерны высокий социальный статус, ориентация на непрерывное профессиональное совершенствование и достижения. Выявленный комплекс профессиональных склонностей и способностей, включающий выраженную ориентацию на сферу «человек – человек» в сочетании со склонностью к исполнительской деятельности, согласуется с моделью профессиональной компетентности врача, предполагающей как высокий уровень коммуникативных навыков, так и способность к точному следованию клиническим алгоритмам. Обнаруженные творческие способности и склонность к работе с художественными образами, возможно, указывают на многогранность профессионального потенциала учащихся медицинских классов, не укладывающуюся в стереотипное представление о медицине как исключительно регламентированной деятельности. Более согласованная система связей между склонностями и способностями у учащихся медицинских классов, вероятно, является следствием целенаправленной профилизации, создающей условия для более структурированного и осознанного профессионального выбора. Таким образом, организация профильных медицинских классов представляется одним из значимых факторов, способствующих не только ранней профессионализации, но и целостному личностному развитию в контексте формирования будущей профессиональной идентичности.

Список литературы

Аверьянов А.И., Тимохович А.М. Сущность и развитие ценностно-смысловой сферы личности // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. 2022. № 1. С. 56–70.

Бакушкин И.А., Ильичева И.М. Изучение ценностей и целостных ориентаций личности в истории психологии // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2021. № 2 (56). С. 136–148.

Близнецова О.И., Шапенкова И.П. Изучение ценностно-смысловой сферы личности как психического новообразования юношеского возраста // Вестник НВГУ. 2012. № 2. С. 48–53.

Водяха А.А. Ценностно-смысловые ориентации в структуре профессиональной идентичности врача // СибСкрипт. 2008. № 1. С. 60–65.

Кашапов М.М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа. 2008. № 1. С. 64–70.

Клепач Ю.В., Рубцова Т.В. Особенности мотивации учебной деятельности подростков // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. № 6 (28). С. 63–72.

Коньшина Ю.Е., Амиров А.Ф. Профильные классы с медицинской направленностью в системе подготовки “школа – вуз” // Педагогический журнал Башкортостана. № 4 (77). 2018. С. 64–73.

Мерзлякова С.В., Кулигина Н.В. Особенности мотивации профессиональной деятельности медицинских работников // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. № 12. С. 127–139.

Панчук Е.Ю. Изучение мотивации труда медицинских работников // Известия Саратовского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2019. № 2. С. 183–187.

Попова Т.А., Цилина М.И. Смыслы и ценности. Структурные компоненты смысложизненных ориентаций // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2021. № 1. С. 216–221.

Почтарева Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. № 4. С. 563–574.

Решетников А.В., Литвинова Т.М., Присяжная Н.В. и др. Мотивационные факторы профессионального самоопределения учеников 10–11 классов медицинской направленности московских школ // Социология медицины. 2020. Т. 19, № 2. С. 115–122. https://doi.org/10.17816/2020-19-2-115-122.

Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19–1. С. 82–96.

References

Aver'ianov A.I., Timokhovich A.M. *Sushchnost' i razvitie tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti* [The Essence and Development of the Value-Semantic Sphere of the Personality]. *Smysloobrazovanie i ego konteksty: zhizn', struktura, kul'tura, opyt* [Meaning-Formation and Its Contexts: Life, Structure, Culture, Experience], 2022, vol. 1, pp. 56–70. (In Russ.)

Bakushkin I.A., Il'icheva I.M. *Izuchenie tsennostei i tselostnykh orientatsii lichnosti v istorii psikhologii* [The Study of Values and Holistic Orientations of the Personality in the History of Psychology]. *Vestnik MGPU. Ser.: Pedagogika i psikhologiia* [Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], 2021, vol. 2 (56), pp. 136–148. (In Russ.)

Bliznetsova O.I., Shapenkova I.P. *Izuchenie tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti kak psikhicheskogo novoobrazovaniia iunosheskogo vozrasta* [Study of the value-semantic sphere of personality as a mental neoplasm of adolescence]. *Vestnik NVGU* [Bulletin of NVGU], 2012, vol. 2, pp. 48–53. (In Russ.)

Ianitskii M.S. Seryi A.V. *Osnovnye metodologicheskie podkhody k izucheniiu tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti* [The Main Methodological Approaches to the Study of the Value-Semantic Sphere of the Personality]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts], 2012, vol. 19–1, pp. 82–96. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Formirovanie tvorcheskogo my`shleniya na razny`x e`tapax professionalizacii* [Formation of creative thinking at different stages of professionalization]. *Psixologiya i shkola* [Psychology and school], 2008, vol. 1, pp. 64–70. (In Russ.)

Klepach Iu.V., Rubtsova T.V. *Osobennosti motivatsii uchebnoi deiatel'nosti podrostkov* [Features of motivation for educational activity of adolescents]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review* [Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review], 2019, vol. 6 (28), pp. 63–72. (In Russ.)

Kon'shina Iu.E., Amirov A.F. *Profil'nye klassy s meditsinskoi napravlennost'iu v sisteme podgotovki «shkola – vuz»* [Profile classes with a medical focus in the “school-university” training system]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical journal of Bashkortostan], 2018, vol. 4 (77), pp. 64–73. (In Russ.)

Merzliakova S.V., Kuligina N.V. *Osobennosti motivatsii professional'noi deiatel'nosti meditsinskikh rabotnikov* [Features of motivation of professional activity of medical workers]. *Russian Journal of Education and Psychology* [Russian Journal of Education and Psychology], 2018, vol. 12, pp. 127–139. (In Russ.)

Panchuk E.Iu. *Izuchenie motivatsii truda meditsinskikh rabotnikov* [Study of labor motivation of medical workers]. *Izvestiia Saratovskogo Universiteta. Ser.: Filosofiia. Psikhologiia. Pedagogika* [Bulletin of the Saratov University. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy], 2019, vol. 2, pp. 183–187. (In Russ.)

Popova T.A. Tsilina M.I. *Smysly i tsennosti. Strukturnye komponenty smyslozhiznennykh orientatsii* [Meanings and Values. Structural Components of Life-Meaning Orientations]. *Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme* [Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme], 2021, vol. 1, pp. 216–221. (In Russ.)

Pochtareva E.Iu. *Tsennostno-smyslovaia sfera lichnosti: sushchnost', determinanty, mekhanizmy razvitiia* [The Value-Semantic Sphere of the Personality: Essence, Determinants, and Mechanisms of Development]. *Vestnik Permskogo universiteta. Ser.: Filosofiia. Psikhologiia. Sotsiologiia* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology], 2017, vol. 4, pp. 563–574. (In Russ.)

Reshetnikov A.V., Litvinova T.M., Prisiazhnaia N.V. et al. *Motivatsionnye faktory professional'nogo samoopredeleniia uchenikov 10–11 klassov meditsinskoi napravlennosti moskovskikh shkol* [Motivational factors of professional self-determination of 10th–11th grade students of medical specialization in Moscow schools]. *Sotsiologiia meditsiny* [Sociology of medicine], 2020, vol. 19, no. 2, pp. 115–122. (In Russ.)

Vodiakha A.A. *Tsennostno-smyslovye orientatsii v strukture professional'noi identichnosti vracha* [Value-semantic orientations in the structure of a physician's professional identity]. *SibSkript*, 2008, vol. 1, pp. 60–65. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.07.2025; одобрена после рецензирования 21.10.2025; принята к публикации 21.10.2025.

The article was submitted 08.07.2025; approved after reviewing 21.10.2025; accepted for publication 21.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 132–138. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 132–138. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая
УДК 159.922.7
EDN HWASIE
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-132-138

ПОЛОВЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕМОНСТРАТИВНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Смирнова Ольга Сергеевна, Костромской машиностроительный техникум, Россия, Кострома, Eva.juck@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0000-6880-3625

Аннотация. Статья посвящена исследованию демонстративного потребления как социально-психологического феномена в подростково-юношеской среде. Эмпирическое исследование, проведенное на выборке девушек и юношей подросткового (14–16 лет) и юношеского (18–20 лет) возраста (N = 150) с помощью методик «Демонстративное потребление» (Н.К. Радина, Н.В. Шайдакова, 2013) и «Опросника академической саморегуляции» (Р. Райана и Дж. Коннела, 1989, в адаптации Т.О. Гордеевой, В.А. Барановой, 2020), выявило взаимосвязь между демонстративным потреблением и учебной мотивацией. Установлено, что при общем сходстве уровня демонстративного потребления в разных возрастных и половых группах обнаружены качественные различия в характере его связи с учебной мотивацией. У юношей выявлена поведенчески-ориентированная связь между практикой демонстративного потребления и интроецированной учебной мотивацией ($r = 0{,}218$, $p < 0{,}03$), тогда как у девушек обнаружены более сильные когнитивно-ценностные связи – как между общей выраженностью демонстративного потребления и интроецированной мотивацией ($r = 0{,}319$, $p < 0{,}022$), так и между способностью его распознавать и учебной мотивацией ($r = 0{,}302$, $p < 0{,}031$). Полученные результаты раскрывают специфику регуляторных механизмов потребительского и учебного поведения молодежи, основанных на ориентации на социальное одобрение, и могут быть использованы в разработке программ психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Ключевые слова: демонстративное потребление, учебная мотивация, подростковый возраст, юношеский возраст, половые различия, экономическая социализация.

Для цитирования: Смирнова О.С. Половые и возрастные характеристики демонстративного потребления в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 132–138. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-132-138

Research Article

SEXUAL AND AGE-RELATED CHARACTERISTICS OF DEMONSTRATIVE CONSUMPTION IN ADOLESCENCE AND YOUTH

Olga S. Smirnova, Kostroma Engineering College, Russia, Kostroma, Eva.juck@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0000-6880-3625

Abstract. The article is devoted to the study of conspicuous consumption as a socio-psychological phenomenon among adolescents and young adults. An empirical study conducted on a sample of adolescent (14–16 years old) and young adult (18–20 years old) girls and boys (N = 150) using the methods “Conspicuous Consumption” (N.K. Radina, N.V. Shaidakova, 2013) and “Academic Self-Regulation Questionnaire” (R. Ryan and J. Connell, 1989, as adapted by T.O. Gordeeva, V.A. Baranova, 2020) revealed a relationship between conspicuous consumption and academic motivation. It was found that with a general similarity in the level of conspicuous consumption in different age and gender groups, qualitative differences were found in the nature of its relationship with academic motivation. In boys, a behaviorally oriented relationship was found between the practice of conspicuous consumption and introjected academic motivation ($r = 0.218$, $p < 0.03$), while in girls, stronger Cognitive-value relationships were found—both between the overall severity of conspicuous consumption and introjected motivation ($r = 0.319$, $p < 0.022$), and between the ability to recognize it and academic motivation ($r = 0.302$, $p < 0.031$). The results obtained reveal the specific regulatory mechanisms of young people’s consumer and academic behavior based on a focus on social approval and can be used in the development of programs for psychological and pedagogical support of the educational process.

© Смирнова О.С., 2025

Keywords: conspicuous consumption, academic motivation, adolescence, young adulthood, gender differences, economic socialization.

For citation: Smirnova O.S. Gender and age characteristics of demonstrative consumption in adolescence and early adulthood. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 132–138. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-132-138

Актуальность темы обусловлена масштабным заметным резонансом, который в современной России вызывает феномен демонстративного потребления. Его стремительное распространение стало прямым следствием перехода страны к рыночной экономике. За исторически краткий срок это спровоцировало глубокую трансформацию общественного сознания и повседневных практик. Результатом стало формирование не просто общества потребления, а его гипертрофированной версии, где ключевыми доминантами выступают избыточность, нарочитая престижность и тотальное доминирование символической ценности вещей над их утилитарной функцией.

Понятие демонстративного потребления прочно вошло в категориальный аппарат социально-гуманитарных наук, находя применение в исследованиях экономистов, социологов и философов. Оно описывает модель поведения, при которой ключевым мотивом приобретения благ является демонстрация социального статуса. Несмотря на прямую связь с экономикой, в современном обществе этот феномен выходит далеко за рамки удовлетворения утилитарных нужд. Ярким примером служит модель, в рамках которой люди приобретают товары для демонстрации статуса и социального соперничества [Лунт: 8].

Несмотря на широкую распространенность установок на демонстративное потребление в современном обществе, их конкретные проявления и интенсивность варьируются в широких пределах. Принципиальное отличие демонстративного потребления в подростково-юношеской среде от его проявлений во взрослости заключается в его целевой функции и референтной основе. Для подростков и юношей оно является одним из инструментов ингрупповой идентификации и интеграции в референтную группу, где ключевую роль играют механизмы подражания и социального одобрения. Его характер часто импульсивен и ориентирован на актуальные тренды. Во взрослом возрасте демонстративное потребление в большей степени служит стратификационным маркером, инструментом символического обозначения достигнутого социального статуса, экономического капитала и профессиональной успешности. Его проявления более рационализированы и направлены на укрепление позиций в рамках вертикальной социальной иерархии, а не только на горизонтальные связи [Лунт: 9].

Что касается формирования потребительских установок в подростковой среде, то здесь ключевую роль играет влияние ближайшего социального окружения. Как показано в работе Б.Г. Ребзуева и А.А. Савельевой, подростки усваивают социальные мотивы потребления преимущественно в группах сверстников, которые служат главным каналом распространения информации о товарах и услугах [Ребзуев, Савельева: 138]. При этом, по данным исследования, СМИ оказывают в основном негативное влияние на формирование экономических мотивов подросткового потребления [Калинин: 45]. Переходя от конкретных каналов социализации к ее структурным компонентам, следует обратиться к модели Б. Стаси, который выделяет четыре ключевых аспекта экономической социализации: деньги, собственность, социальная дифференциация и социоэкономическое поведение. Возрастная периодизация этого процесса, по мнению автора, включает пять этапов: 1) 4–6 лет – формирование элементарных понятий о деньгах и покупках; 2) 6–8 лет – осознание взаимосвязи между трудом и деньгами, развитие понимания денежной системы; 3) 7–9 лет – возникновение понимания ценности денег и начальных, нерасчлененных представлений о богатстве и бедности; 4) 10–12 лет – развитие способности строить экономические отношения на основе функциональных соображений; 5) 13–15 лет – осознание социально-экономического неравенства и положения своей семьи в социальной структуре, что приближает экономическую картину мира подростка к взрослой [Blatant benevolence: 13].

Формирование экономического сознания не завершается в подростковом возрасте, а продолжается на протяжении жизни. Как подчеркивает О.Г. Посыпанова, особенно остро необходимость экономической социализации проявляется у взрослых, вынужденных адаптироваться к кардинальным изменениям при переходе от плановой экономики к рыночной. При этом исследователь отмечает, что у поколения, сформировавшегося уже в постсоветский период, этот процесс в зрелом возрасте будет выражен значительно слабее или может отсутствовать вовсе [Посыпанова: 116].

Однако экономическая социализация представляет лишь один аспект более широкого процесса становления личности. Не менее важную роль в формировании потребительского поведения играет гендерная социализация, которую в отечественной и зарубежной науке, наряду с этнической и профессиональной, относят к «первичным» видам социализации. Именно на ее основе формируется социальная идентичность, находящая выражение в специфиче-

ских маркерах – потребляемых материальных объектах [Радина: 45].

Несмотря на теоретическую значимость этой проблемы, половые аспекты демонстративного потребления в отечественной науке остаются малоизученными. Имеющиеся работы носят скорее фрагментарный характер: так, Д.С. Дронов анализирует гендерные особенности потребления престижных ювелирных изделий [Дронов: 14], а в НИУ ВШЭ исследуются гендерные различия в демонстративном потреблении [Шайдакова, Радина: 25]. В отличие от российской науки, зарубежные исследователи активно разрабатывают эту тему, изучая взаимосвязь между гендерной идентичностью и демонстративным потребительским поведением [Griskevicius: 85].

Сложившийся дисбаланс в изучении проблемы – между разработанностью темы в зарубежной науке и ее фрагментарностью в отечественной – актуализирует необходимость целенаправленного исследования возрастной и половой специфики демонстративного потребления. Такой подход позволит выявить новые аспекты формирования потребительского поведения молодежи и восполнить существующий пробел в научном знании.

Цель – исследовать специфику проявления структурных компонентов демонстративного потребления в группах, различающихся по полу (юноши/девушки) и возрасту (подростки/юноши), а также установить особенности взаимосвязи демонстративного потребления с учебной мотивацией у юношей и девушек.

Гипотеза – выраженность демонстративного потребления, включая когнитивный (ориентация на распознавание паттернов), установочный (общая установка) и поведенческий (непосредственный опыт) компоненты, имеет половую и возрастную специфику, включая характер и направленность взаимосвязей демонстративного потребления с учебной мотивацией.

Методический комплекс. Диагностика сформированности демонстративного потребления как социально-психологического феномена у респондентов была проведена с помощью методики «Демонстративное потребление» (Н.К. Радина, Н.В. Шайдакова, 2013). Нас интересовала ориентация респондентов на распознавание и оценку демонстративного потребления, а также сформированность общей установки на демонстративное потребление, наличие представлений о демонстративном потреблении и их оценка, а также наличие опыта показного потребления у испытуемых, возрастные и половые особенности. Методика включала шкалы, оценивающие: 1) ориентацию на распознавание демонстративного потребления; 2) оценку демонстративного потребления; 3) общую установку на демонстративное потребление; 4) представления о демонстративном потреблении; 5) опыт демонстративного потребления.

Выборка исследования. Для достижения поставленной цели и решения исследовательских задач в соответствии с выделенными и обоснованными критериями отбора была сформирована выборка. Выборку исследования составили обучающиеся техникумов города Костромы. Общий объем выборки составляет 150 студентов: 100 молодых людей и 50 девушек в возрасте от 14 до 20 лет (юношей и девушек). По *возрастному критерию* респонденты были разделены на две эмпирические группы: 14–16 лет – подростковый возраст (n = 67), группа 18–20 лет – юношеский возраст (n = 83); по *критерию пола:* группа юношей (n = 99), группа девушек (n = 51).

Основные результаты. Первоначальный анализ данных был направлен на сравнение выраженности компонентов демонстративного потребления в зависимости от возраста и пола респондентов (табл. 1).

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют об отсутствии значимых различий в выраженности компонентов демонстративного потребления между подростками (14–16 лет) и молодыми людьми (18–20 лет). Средние значения по шкалам «Распознавание показного потребления», «Практика показного потребления» и «Общая установка на показное потребление» близки в двух группах, что говорит о схожем уровне проявления демонстративного потребления (рис. 1).

В эмпирических группах показатели по шкале «Распознавание демонстративного потребления» несколько выше результатов по шкале «Практика демонстративного потребления». Это свидетельствует о том, что респонденты, независимо от возраста, спо-

Таблица 1

Средние данные выраженности компонентов демонстративного потребления у респондентов в подростковом и юношеском возрасте по возрасту

Наименование шкал	Распознавание показного потребления		Практика показного потребления		Общая установка на показное потребление
	M	SD	M	SD	
Общая выборка	16,59	2,73	14,51	2,46	31,1
Группа 14–16 лет	16,40	2,69	14,43	2,196	30,83
Группа 18–20 лет	16,74	2, 76	14,57	2,678	31,31

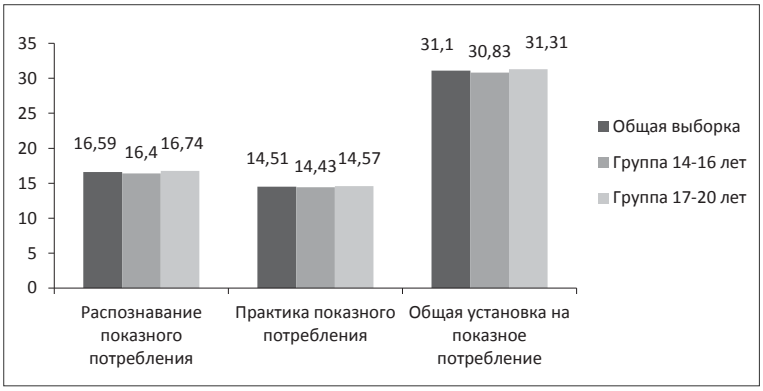


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа методики «Демонстративное потребление» (Н.К. Радина, Н.В. Шайдакова) по возрасту

Таблица 2

Средние данные компонентов демонстративного потребления у респондентов по полу

Наименование шкал	Распознавание показного потребления		Практика показного потребления		Общая установка
	M	SD	M	SD	
Общая выборка	16,59	2,73	14,51	2,46	31,1
Юноши	16,56	2,74	14,43	2,53	30,99
Девушки	16,64	2,726	14,66	2,35	31,31

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа в группе юношей (n = 99)

Переменные	Коэффициент корреляции (r)	Значимость (p)
Возраст/познавательная мотивация	0,202*	0,045
Возраст/экстернальная мотивация	–0,198*	0,050
Практика показного потребления/интроецированная мотивация	0,218*	0,03

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

собны идентифицировать демонстративные потребительские стратегии и понимают их статусную природу, даже несмотря на менее выраженную склонность к их непосредственной реализации в повседневном поведении. Данное расхождение между когнитивным пониманием и реальными практиками позволяет предположить наличие сдерживающих факторов, которые требуют дальнейшего изучения в контексте формирования потребительских установок.

На следующем этапе были соотнесены средние значения выраженности компонентов демонстративного потребления в группах девушек и юношей (табл. 2).

Результаты исследования, представленные в таблице 2, свидетельствуют о слабо выраженных половых различиях в сформированности демонстративного потребления. Как видно из данных, средние значения по всем шкалам у юношей и девушек находятся в близком диапазоне. По шкале «Распознавание показного потребления» показатели практически идентичны (16,56 у юношей и 16,64 у девушек), что указывает на схожий уровень понимания и идентификации демонстративного потребления в обеих группах.

Незначительное преобладание средних значений наблюдается у девушек по шкалам «Практика показного потребления» (14,66 против 14,43 у юношей) и «Общая установка на показное потребление» (31,31 против 30,99 у юношей). Однако эти различия являются минимальными и незначимым, что подтверждается результатами сравнительного анализа по U-критерию Манна – Уитни. Полученные данные позволяют сделать вывод о схожем уровне проявления демонстративного потребления как у юношей, так и у девушек в исследуемой выборке.

Проведенный далее корреляционный анализ выявил ряд значимых связей между показателями демонстративного потребления и типами учебной мотивации у юношей (табл. 3) и девушек (табл. 4).

В группе юношей обнаружена положительная корреляция между возрастом и их познавательной мотивацией ($r = 0,202$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что с возрастом у юношей возрастает интерес к учебе, стремление к образованию ради собственного развития. Выявлена отрицательная корреляция между возрастом юношей и их экстернальной мотивацией ($r = –0,198$, $p < 0,05$), это означает, что с воз-

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа в группе девушек (n = 51)

Переменные	Коэффициент корреляции (r)	Значимость (p)
Демонстративность потребления/интроецированная мотивация	0,319*	0,022
Распознавание показного потребления/интроецированная мотивация	0,302*	0,031

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

растом снижается влияние внешних стимулов на их учебную деятельность. Юноши старшего возраста становятся менее зависимыми от внешних одобрений.

Статистический анализ выявил положительную корреляцию между склонностью к демонстративному потреблению и интроецированной мотивацией у юношей ($r = 0,218$, $p < 0,03$). Это позволяет предположить, что учебная деятельность для данной группы респондентов может быть связана с внутренним давлением: потребностью соответствовать «должным» стандартам, поддерживать самооценку и избегать чувства вины. Таким образом, учеба рассматривается ими не столько как источник интереса или личностного роста, сколько как способ соответствия внешним ожиданиям.

На основании полученных данных можно заключить, что с возрастом у юношей меняется мотивационная структура учебной деятельности. Влияние внешних стимулов ослабевает, а внутренняя познавательная мотивация становится более значимой. Для юношей, склонных к демонстративному потреблению, учебная деятельность может быть способом поддержания определенного статуса, достижения цели, повышения собственной значимости в глазах сверстников, это проявляется в связи между практикой показного потребления и интроецированной мотивацией.

Результаты корреляционного анализа в группе девушек выявили следующие статистически значимые взаимосвязи (табл. 4).

Корреляционный анализ также выявил статистически значимые связи между демонстративным потреблением и интроецированной учебной мотивацией у девушек. Установлена положительная корреляция как между общей выраженностью демонстративного потребления и интроецированной мотивацией ($r = 0,319$, $p < 0,022$), так и между способностью распознавать демонстративное потребление и этим типом мотивации ($r = 0,302$, $p < 0,031$).

Полученные результаты позволяют заключить, что девушки, ориентированные на демонстративное потребление, в своей учебной деятельности в большей степени руководствуются внутренним давлением: стремлением избежать чувства вины, поддержать самооценку и соответствовать ожиданиям. Примечательно, что даже развитая способность распознавать статусные потребительские стратегии у других связана с аналогичным, в большей степени вынужденным, типом учебной мотивации.

Полученные схожие в группах девушек и юношей результаты свидетельствуют о существовании общего механизма регуляции поведения, основанного на ориентации на внешнее одобрение и социальные нормы.

Можно предположить, что для данной группы респондентов характерен специфический когнитивно-поведенческий паттерн, при котором как учебная деятельность, так и потребительское поведение регулируются не внутренними интересами или осознанной необходимостью, а потребностью в социальном подтверждении и избегании негативных переживаний. Особенно показательной является связь между способностью распознавать демонстративное потребление и интроецированной мотивацией. Это может указывать на то, что развитое понимание статусных механизмов потребления не становится защитой от их влияния, а, напротив, сопровождается аналогичной по характеру мотивацией в учебной деятельности.

На основании проведенного эмпирического исследования сформированности и выраженности компонентов демонстративного потребления у молодежи можно сделать следующие выводы. Во-первых, возрастной анализ не выявил статистически значимых различий между подростками 14–16 лет и молодыми людьми 18–20 лет, что свидетельствует о стабильности изучаемого феномена на протяжении этих возрастных периодов. Во-вторых, сравнение по половому критерию показали минимальные различия между юношами и девушками, хотя у последних отмечается незначительное преобладание показателей по шкалам практики демонстративного потребления и общей установки на его использование.

Наиболее содержательные результаты были получены в ходе корреляционного анализа, который выявил устойчивые, но различные по смысловой нагрузке связи между демонстративным потреблением и учебной мотивацией у юношей и девушек. Ключевое содержательное отличие заключается в том, какой аспект демонстративного потребления связан с мотивацией.

У юношей значимая, хотя и умеренная корреляция была обнаружена исключительно между реальной практикой демонстративного потребления и ин-

троецированной мотивацией (r = 0,218, p < 0,03). Это позволяет интерпретировать связь как *«поведенчески-ориентированную»*: внутреннее давление в учебе (чувство долга, вины) актуализируется у тех юношей, кто уже активно вовлечен в демонстративное потребление как в социальную практику. Их мотивация подпитывается конкретными действиями по поддержанию статуса. Напротив, у девушек выявлены более сильные и комплексные связи. Интроецированная мотивация коррелирует не только с общей выраженностью феномена, но и со способностью его распознавать. Это указывает на «*когнитивно-ценностную*» природу связи. Для девушек оказалось значимым не только внешнее демонстративное поведение, но и сам факт осознания статусных механизмов в потреблении. Можно предположить, что их учебная мотивация, основанная на долженствовании и избегании чувства вины, тесно переплетена с более глубокой и рефлексивной ориентацией на социальные нормы и ожидания. Таким образом, у девушек интроецированная мотивация оказывается встроенной в более широкую систему социального познания, в то время как у юношей она связана с конкретными поведенческими паттернами.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в установлении и описании общего регуляторного механизма, связывающего потребительское и учебное поведение через ориентацию на социальное одобрение.

К ограничениям работы следует отнести объем выборки (n = 150) и ее возрастную однородность, что определяет перспективы дальнейших исследований через расширение выборки, включение дополнительных переменных, что позволит не только повысить репрезентативность выводов, но и выявить дополнительные предикторы изучаемого феномена. Кроме того, лонгитюдный дизайн будущих исследований даст возможность проследить траекторию трансформации демонстративного потребления на разных этапах социализации и установить дополнительные причинно-следственные связи.

Список литературы

Дронов Д.С., Дронова Н.Д. Влияние социально-экономических факторов на инвестиционную привлекательность драгоценных камней и ювелирных изделий // Имущественные отношения в РФ. 2010. № 8. С. 98–104. URL: https://rucont.ru/efd/498881 (дата обращения: 26.10.2025).

Калинин А.С. Общество потребления как предмет социально-философского исследования: дис. … канд. филос. наук. Кострома, 2009. 164 с.

Лунт П. Психологические подходы к потреблению: вчера, сегодня, завтра // Иностранная психология. 1987. № 9. С. 8–16.

Посыпанова О.С. Особенности мотивации демонстративного потребления провинциальной молодежи // Социальная психология и общество. Вып. 4 (3). С. 116–129. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2013_n3/62159 (дата обращения: 15.10.2025).

Радина Н.К. Психологические аспекты социализации личности: к вопросу о моделях классификации видов социализации // Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 45–50.

Рассадина Т.А. Демонстративное потребление в ранней юности: гендерный аспект // Социум и жизненное пространство личности (междисциплинарные аспекты): сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф.; Пенза, 28–29 марта 2023 г. / под ред. Е.В. Ереминой, В.Ф. Мухамеджановой. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2023. С. 105–110.

Ребзуев Б.Г., Савельева А.А. Потребительское поведение подростков // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 138–147.

Свешникова П.С. Демонстративное потребление молодежи как проблема современного общества // Цифровая социализация и цифровая компетентность в условиях глобальных системных изменений: технологии регулирования, риски, сценарии: VI Междунар. конф.; Казань, 18–19 мая 2023 г. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2023. С. 317–322.

Смирнова О.С. Демонстративное потребление как способ удовлетворения потребности в самоутверждении // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии: материалы Всерос. науч.-практ. форума; Ярославль, 10 окт. 2020 г. / под ред. А.В. Карпова. Ярославль: Филигрань, 2020. С. 273–277.

Общая психология: учебник / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, А.М. Шевченко, В.С. Бурмистров. Ростов-на-Дону: Феникс, 2025. 439 с.

Шайдакова Н.В., Радина Н.К. Гендерный анализ демонстративного потребления // Российская гендерная история с «юга» на «запад»: прошлое определяет настоящее: материалы VI Междунар. науч. конф. РАИЖИ и ИЭА РАН; Нальчик, 3–6 окт. 2013 г. / Кабардино-Балк. гос. ун-т. Нальчик, 2013. Т. 2. С. 25–27.

Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия студентов в современных условиях / Е.Г. Денисова, П.Н. Ермаков, И.В. Абакумова, Н.В. Сылка // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 5. С. 85–96.

Beyond by Lexus. 2013–2014. № 2. URL: http://content.lexus-russia.ru/pdf/magazine/ Lexus_winter_2013.pdf (дата обращения: 15.10.2025).

Blatant benevolence and conspicuous consumption: when romantic motives elicit strategic costly signals, V. Griskevicius, J.M. Sundie, G.F. Miller, J.M. Tybur, R.B. Cialdini, D.T. Kenrick. Journal of Personality and Social Psychology, 2007, no. 93 (1), pp. 85–102.

References

Dronov D.S., Dronova N.D. *Vlijanie social'no-jekononomicheskih faktorov na investicionnuju privlekatel'nost' dragocennyh kamnej i juvelirnyh izdelij* [The Influence of Socio-Economic Factors on the Investment Attractiveness of Precious Stones and Jewelry]. *Imushhestvennye otnoshenija v RF* [Property Relations in the Russian Federation], 2010, no. 8, pp. 98–104. URL: https://rucont.ru/efd/498881 (access date: 26.10.2025).

Jemocional'no-lichnostnye i metakognitivnye prediktory psihologicheskogo blagopoluchija studentov v sovremennyh uslovijah, [Emotional-Personal and Metacognitive Predictors of Students' Psychological Well-Being in Modern Conditions], E.G. Denisova, P.N. Ermakov, I.V. Abakumova, N.V. Sylka. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2022, vol. 27, no. 5, pp. 85–96.

Kalinin A.S. *Obshhestvo potreblenija kak predmet social'no-filosofskogo issledovanija: dis. ... kand. filos. nauk* [Consumer society as a subject of socio-philosophical research: dis. ... Candidate of Philosophy Sciences]. Kostroma, 2009, 164 p.

Lunt P. *Psihologicheskie podhody k potrebleniju: vchera, segodnja, zavtra* [Psychological approaches to consumption: yesterday, today, tomorrow]. *Inostrannaja psihologija* [Foreign psychology], 1987, no. 9, pp. 8–16.

Obshhaja psihologija: uchebnik [General Psychology: textbook], L.D. Stoljarenko, S.I. Samygin, A.M. Shevchenko, V.S. Burmistrov. Rostov-on-Don, Phoenix LLC, 2025, 439 p.

Posypanova O.S. *Osobennosti motivacii demonstrativnogo potreblenija provincial'noj molodezhi* [Features of Motivation of Demonstrative Consumption of Provincial Youth]. *Social'naja psihologija i obshhestvo* [Social Psychology and Society], vol. 4 (3), pp. 116–129. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2013_n3/62159 (access date: 15.10.2025).

Radina N.K. *Psihologicheskie aspekty socializacii lichnosti: k voprosu o modeljah klassifikacii vidov socializacii* [Psychological Aspects of Personality Socialization: On the Classification Models of Types of Socialization]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2005, no. 1, pp. 45–50.

Rassadina T.A. *Demonstrativnoe potreblenie v rannej junosti: gendernyj aspekt* [Demonstrative Consumption in Early Youth: Gender Aspect]. *Socium i zhiznennoe prostranstvo lichnosti (mezhdisciplinarnye aspekty): sb. st. VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; Penza, 28–29 marta 2023 g.* [Society and Personal Life Space (Interdisciplinary Aspects): collection of Articles of the VI International Scientific and Practical Conference; Penza, March 28–29, 2023], ed. by E.V. Eremina, V.F. Mukhamedzhanova. Penza, Privolzhsky House of Knowledge Publ., 2023. pp. 105–110.

Rebzuev B.G., Savelyeva A.A. *Potrebitel'skoe povedenie podrostkov* [Consumer Behavior of Teenagers]. *Voprosy psihologii* [Voprosy Psikhologii], 2006, no. 2, pp. 138–147.

Smirnova O.S. *Demonstrativnoe potreblenie kak sposob udovletvoreniya potrebnosti v samoutverzhdenii* [Demonstrative Consumption as a Way of Meeting the Need for Self-Assertion]. *Yaroslavskaya psihologicheskaya shkola: aktual'nye problemy prakticheskoj psihologii: materialy Vseros. nauch.-prakt. foruma; Yaroslavl', 10 okt. 2020 g.* [Yaroslavl Psychological School: Current Issues in Practical Psychology: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Forum, Yaroslavl, October 10, 2020], ed. by A.V. Karpov. Yaroslavl, Filigran Limited Liability Company Publ., 2020, pp. 273–277.

Sveshnikova P. S. *Demonstrativnoe potreblenie molodezhi kak problema sovremennogo obshhestva* [Demonstrative consumption of youth as a problem of modern society]. *Cifrovaja socializacija i cifrovaja kompetentnost' v uslovijah global'nyh sistemnyh izmenenij: tehnologii regulirovanija, riski, scenarii: VI Mezhdunar. konf.; Kazan', 18–19 maja 2023 g.* [Digital socialization and digital competence in the context of global systemic changes: regulatory technologies, risks, scenarios: VI International Conference; Kazan, May 18–19, 2023]. Kazan, Kazan University Press Publ., 2023, pp. 317–322.

Shaidakova N.V., Radina N.K. *Gendernyj analiz demonstrativnogo potreblenija* [Gender Analysis of Conspicuous Consumption]. *Rossijskaja gendernaja istorija s «juga» na «zapad»: proshloe opredeljaet nastojashhee: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. RAIZhI i IJeA RAN"; Nal'chik, 3–6 okt. 2013 g., Kabardino-Balk. gos. un-t.* [Russian Gender History from the South to the West: The Past Determines the Present: Proceedings of the Sixth International Scientific Conference of the Russian Association for the Study of Women's History and the Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences"; Nalchik, October 3–6, 2013; Kabardino-Balkarian State University]. Nalchik, 2013, vol. 2, pp. 25–27.

Статья поступила в редакцию 04.09.2025; одобрена после рецензирования 20.09.2025; принята к публикации 20.09.2025.

The article was submitted 04.09.2025; approved after reviewing 20.09.2025; accepted for publication 20.09.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 139–146. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 139–146. ISSN 2073-1426
19.00.01. Общая психология, психология личности, история психологии
Научная статья
УДК 159.9:316.6
EDN ILSOIL
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-139-146

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И КОГНИТИВНАЯ ОЦЕНКА ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Волкова Наталья Эдуардовна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник Лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, volkovane@ipran.ru, https://orcid.org/0000-0001-6225-6288

Волкова Елена Вениаминовна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, заведующий лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, volkovane@ipran.ru, https://orcid.org/0000-0003-3809-3639

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

Аннотация. Представленное исследование посвящено анализу взаимосвязи между уровнем жизнестойкости и особенностями когнитивной оценки трудных жизненных ситуаций (ТЖС) у студентов. Актуальность данной работы определяется широкой распространенностью стрессовых факторов в студенческой среде и необходимостью разработки научно обоснованных подходов к психологической поддержке, направленных на повышение адаптивных возможностей личности. В эмпирическом исследовании приняли участие 298 студентов высших учебных заведений. Инструментарий включал методику «Когнитивное оценивание трудной жизненной задачи» (КО ТЖЗ) (Битюцкая, Корнеев, 2023), предназначенную для диагностики особенностей восприятия и оценки ТЖС, и «Тест жизнестойкости» (Леонтьев, Рассказова, 2006), направленный на измерение интегрального показателя жизнестойкости как личностного ресурса преодоления стресса. Проведенный факторный анализ (метод главных компонент с Varimax-вращением) позволил выделить двухфакторную структуру, объясняющую 78,72 % общей дисперсии данных. Первый фактор (57,43 % объясненной дисперсии) объединил шкалы методики КО ТЖЗ, отражающие восприятие трудной жизненной ситуации как характеризующейся высокой степенью неопределенности и требующей немедленной, активной реакции. Второй фактор (21,29 % объясненной дисперсии) включил шкалы, оценивающие «непонятность ситуации», «неподконтрольность ситуации», а также интегральный показатель «жизнестойкость». Выявленная обратная взаимосвязь между уровнем жизнестойкости и ощущением неподконтрольности ситуации подтверждает теоретические положения о жизнестойкости как системе убеждений и стратегий, опосредующей влияние стрессовых событий и способствующей минимизации их негативных последствий.

Ключевые слова: жизнестойкость, когнитивная оценка трудных жизненных ситуаций, студенты.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке гранта 83-ВГ «Личностно-когнитивные ресурсы совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов».

Для цитирования: Волкова Н.Э., Волкова Е.В., Бобровицкая А.И. Жизнестойкость и когнитивная оценка трудных жизненных ситуаций у студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 139–146. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-139-146

© Волкова Н.Э., Волкова Е.В., Бобровицкая А.И., 2025

Research Article

HARDINESS AND COGNITIVE ASSESSMENT OF DIFFICULT LIFE SITUATIONS IN STUDENTS

Natalia E. Volkova, Candidate of Psychological Sciences, Junior Researcher, Laboratory of Psychology of Abilities and Mental Resources named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, volkovane@ipran.ru , https://orcid.org/0000-0001-6225-6288

Elena V. Volkova, Doctor of Psychology, Chief Researcher, Head of the V.N. Druzhinin Laboratory of Psychology of Abilities and Mental Resources, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, volkovaev@ipran.ru, https://orcid.org/0000-0003-3809-3639

Anastasia I. Bobrovitskaya, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

Abstract. This study analyzes the relationship between hardiness and cognitive assessment of difficult life situations in students. 298 university students at the age between 17 and 25 years old took part in our research. The diagnostic complex included the "Cognitive Assessment of a Difficult Life Task" test (Bityutskaya & Korneev, 2023), and the "Hardiness Test" (Leontyev & Rasskazova, 2006). The conducted factor analysis (principal component analysis with Varimax rotation) allowed us to identify a two-factor structure explaining 78,72 % of the total data variance. The first factor (57,43 % of explained variance) combined scales from the "Cognitive Assessment of a Difficult Life Task" test, reflecting the perception of a difficult life situation as characterized by a high degree of uncertainty and requiring an immediate, active response. The second factor (21,29 % of explained variance) included scales assessing "unclearness of the situation", "lack of control over the situation", and the integrated indicator of "hardiness". The identified inverse relationship between the level of hardiness and the feeling of being out of control over the situation confirms theoretical propositions about hardiness as a system of beliefs and strategies that mediates the impact of stressful events and helps minimize their negative consequences.

Keywords*:* hardiness, cognitive assessment of a difficult life task, students.

For citation: Volkova N.E., Volkova E.V., Bobrovitskaya A.I. Hardiness and cognitive assessment of difficult life situations in students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 139–146. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-139-146

Введение. Период обучения в высшем учебном заведении представляет собой не только этап активного приобретения знаний и формирования личности, но и время, сопряженное со специфическими проблемами и сложностями. Студенты регулярно сталкиваются с необходимостью адаптации к интенсивному учебному процессу, решения финансовых вопросов, преодоления личных кризисов и совладания с неопределенностью карьерных перспектив, что требует максимальной мобилизации внутренних ресурсов. В данном контексте концепции жизнестойкости и когнитивной оценки сложных жизненных ситуаций приобретают особую значимость. Понимание взаимосвязи между этими феноменами способствует разработке стратегий эффективного преодоления стрессовых ситуаций и гармоничному развитию личности.

Теоретические основы изучения трудных жизненных ситуаций. Психология совладающего поведения уделяет значительное внимание изучению трудных жизненных ситуаций (ТЖС). Е.В. Битюцкая определяет ТЖС как «ситуацию, требующую мобилизации дополнительных усилий в сравнении с привычным уровнем, что находит отражение в субъективном восприятии» [Битюцкая 2016]. Когнитивное оценивание ТЖС, согласно Е.В. Битюцкой, представляет собой «интегрированную систему когнитивных и эмоциональных процессов, включающих многоаспектную оценку ситуации и роли субъекта в ней» [Битюцкая 2007]. При анализе ТЖС важную роль играют оценки, отражающие степень трудности ситуации по следующим критериям: значимость, уровень тревоги, необходимость дополнительных затрат ресурсов, степень контролируемости, понятности, прогнозируемости, угроза будущему, необходимость оперативного реагирования, затруднения в принятии решений и интенсивность эмоциональных переживаний. Личностные особенности и ситуационные факторы оказывают существенное влияние на когнитивную оценку ТЖС. Таким образом, когнитивное оценивание ТЖС представляет собой процесс сопоставления воспринятой информации с определенными критериями, позволяющими классифицировать ситуацию как трудную и оценить доступные ресурсы для ее преодоления [Битюцкая 2007]. Актуализация конкретных критериев когнитивного оценивания определяется характеристиками ситуации, включая ее содержание и частоту возникновения. Е.В. Битюцкая выделяет общие и частные признаки ТЖС. Общие признаки характерны для всех ТЖС и включают значимость, тревогу и повышенные затраты ресурсов, в то время как частные признаки варьируются в зависимости от контекста ситуации и индивидуальных особенностей субъекта, например: неподконтрольность, неопределенность, необходимость быстрого

реагирования, затруднения в прогнозировании и принятии решений, а также оценка недостатка собственных знаний и опыта [Битюцкая 2007].

В эмпирическом исследовании Е.В. Филипповой и Е.А. Солосенковой, посвященном изучению когнитивного оценивания трудной жизненной ситуации женщинами в период пандемии COVID-19 (с учетом их семейного статуса), не было выявлено статистически значимых различий между замужними респондентами и женщинами, не состоявшими в браке на момент проведения исследования ($p > 0,05$). Данный факт позволяет предположить, что наличие супруга per se не является определяющим фактором, влияющим на психологическое благополучие женщин, столкнувшихся с трудностями в условиях пандемии [Филиппова, Солосенкова]. Авторы выдвигают гипотезу о существовании латентных переменных, таких как жизнестойкость, оказывающих существенное влияние на адаптацию к сложным жизненным обстоятельствам.

Роль жизнестойкости в совладании с трудными жизненными ситуациями. Жизнестойкость представляет собой многомерный конструкт, включающий вовлеченность, контроль и принятие риска [Леонтьев, Рассказова 2006]. Вовлеченность отражает убежденность в ценности деятельности и значимости собственного существования. Контроль подразумевает уверенность в способности влиять на события, а принятие риска характеризуется готовностью действовать в условиях неопределенности, рассматривая изменения как возможность для роста. Высокий уровень жизнестойкости способствует конструктивному реагированию на стрессовые ситуации, минимизируя их негативное влияние на психическое и физическое здоровье [Maddi].

В научной литературе накоплен значительный объем исследований, посвященных изучению значимости жизнестойкости у студентов высших учебных заведений. Так, М.В. Логинова рассматривала жизнестойкость как личностный фактор адаптации к условиям обучения в вузе [Логинова]; исследование Е.В. Ярославкиной было сфокусировано на определении динамики жизнестойкости студентов вуза [Ярославкина]; Е.А. Никитина и А.А. Кузнецова изучали характеристики жизнестойкости как личностного ресурса в условиях высшей школы [Никитина, Кузнецова]; Е.В. Соболева и О.А. Шумакова исследовали специфику жизнестойкости как адаптационного ресурса иногородних студентов [Соболева, Шумакова]; Н.О. Леоненко и К.С. Чечурина анализировали характеристики жизнестойкости как ресурса позитивного развития личности студентов [Леоненко, Чечулина]; Е.Б. Щетинина анализировала жизнестойкость студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения [Щетинина]; М.Н. Булаевой с коллегами показано, что жизнестойкость связана с положительным отношением к себе и высокой самооценкой [Булаева et al.]. Эмпирические исследования подтверждают, что жизнестойкость связана с более позитивной когнитивной оценкой стрессовых ситуаций и более эффективными стратегиями совладания (например, активное решение проблем, поиск социальной поддержки) [Florian et al.]. Иными словами, лица с высоким уровнем жизнестойкости рассматривают ТЖС не как непреодолимое препятствие, а как вызов, требующий мобилизации внутренних ресурсов и открывающий возможности для личностного роста. Таким образом, жизнестойкость и когнитивная оценка ТЖС представляют собой взаимосвязанные факторы, определяющие эффективность совладания со стрессом в период обучения в высшем учебном заведении. Развитие жизнестойкости и формирование конструктивных стратегий когнитивной оценки могут способствовать успешной адаптации к учебному процессу, преодолению личных кризисов и достижению гармоничного личностного развития студентов.

В исследовании, проведенном Е.Н. Леоновой на выборке из 107 врачей-ординаторов, работающих в медицинских учреждениях Ижевска, в возрасте от 24 до 40 лет ($M = 26,0$; $SD = 2,2$), установлено, что жизнестойкость и когнитивная оценка трудности ситуации выступают предикторами копинг-стратегий «противостояние», «фантазирование» и «надежда на внешние силы». При этом, согласно полученным данным, жизнестойкость оказывает несколько большее влияние на выбор указанных стратегий, чем субъективное восприятие сложности ситуации [Леонова 2021]. В частности, выявлено, что такой показатель когнитивной оценки трудной жизненной ситуации (КО ТЖС), как «затруднения в прогнозировании развития ситуации», является предиктором копинг-стратегии «обращение за поддержкой к социальному окружению» [Леонова 2021]. Что касается других способов совладания, таких как «планомерное решение проблемы», «позитивная переоценка» и «самообвинение», то единственным предиктором их выбора выступает жизнестойкость; когнитивная оценка в данном случае не оказывает значимого влияния [Леонова]. В отдельной регрессионной модели было установлено, что когнитивная оценка ситуации объясняет 4,3 % дисперсии зависимой переменной «обращение за поддержкой к социальному окружению», что обусловлено влиянием независимой переменной «трудности прогнозирования ситуации» [Леонова]. Таким образом, критерии когнитивного оценивания выступают предикторами лишь для трех стратегий совладания: «обращение за поддержкой к социальному окружению» (предиктор – «трудности прогно-

зирования»), «противостояние» (предиктор – «общие признаки ТЖС»), «фантазирование» и «надежда на внешние силы» (предиктор – «общие признаки ТЖС») [Леонова]. При этом показано, что для стратегий «противостояние», «фантазирование» и «надежда на внешние силы» характерно совместное влияние когнитивной оценки трудности ситуации и уровня жизнестойкости [Леонова]. Интересным представляется нам факт, что когнитивная оценка не оказывает значимого влияния на выбор стратегий «планомерное решение проблемы», «позитивная переоценка» и «самообвинение». Данный результат может быть связан с тем, что указанные стратегии, особенно «самообвинение», детерминированы личностными особенностями и устойчивыми паттернами поведения, которые менее подвержены влиянию ситуативных когнитивных оценок.

Актуальность изучения взаимосвязи жизнестойкости и когнитивной оценки ТЖС у студентов обусловлена высокой распространенностью стрессовых ситуаций в период обучения и необходимостью разработки эффективных стратегий психологической поддержки. Исследования показывают, что студенты подвержены повышенному риску развития тревожных и депрессивных расстройств, что негативно сказывается на их академической успеваемости и общем благополучии. В связи с этим понимание механизмов, лежащих в основе совладания со стрессом, является важной задачей современной психологии образования.

Дизайн исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие 298 студентов в возрасте от 17 до 25 лет (M = 19,21; SD = 2,73), среди которых преобладали лица женского пола (86 %). Этнический состав выборки был представлен преимущественно русскими (83 %), 6 % – украинцы и другие (китайцы, корейцы, азербайджанцы, евреи, белорусы, башкиры, немцы, ингуши, чуваши и др.). Большинство студентов без партнера (68,4 %), только 31 % в гражданском или юридическом браке. Сбор первичных данных осуществлялся дистанционно с использованием платформы Google Forms.

Для оценки субъективного восприятия трудности жизненных ситуаций применялась методика «Когнитивное оценивание трудной жизненной задачи» (КО ТЖЗ) (Битюцкая, Корнеев, 2023), включающая в себя шкалы, отражающие следующие аспекты: общие признаки трудных жизненных задач, ощущение неподконтрольности ситуации, недостаток ясности в понимании происходящего, необходимость оперативного и активного реагирования, затруднения в процессе принятия решений, сложности в прогнозировании развития ситуации, а также интенсивность переживаемых отрицательных эмоций.

Для оценки уровня жизнестойкости была использована методика «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [Леонтьев, Рассказова].

Статистическая обработка данных реализовывалась с использованием программного пакета IBM Statistics 28: дескриптивный анализ (среднее, стандартное отклонение, асимметрия и эксцесс), факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс с нормализацией Кайзера).

Результаты. Поскольку связи между жизнестойкостью и ее компонентами высокие ($0,6 < r_p < 0,8$), то для избежания проблемы мультиколлинеарности в исследовании использовался в качестве переменной только общий показатель жизнестойкости.

В связи с ограниченным количеством публикаций, посвященных рассматриваемому опроснику КО ТЖЗ, особый интерес представлял анализ взаимосвязи его шкал. Проведенный корреляционный анализ выявил значительное число статистически значимых взаимосвязей между шкалами опросника (см. табл. 1), большинство из которых достигли уровня значимости $p < 0,05$. Исключение составило отсутствие корреляции между шкалами «неподконтрольность ситуации» и «необходимость быстрого активного реагирования». Полученные результаты частично согласуются с результатами исследования Е.В. Битюцкой и А.А. Корнеева, где на выборке из 1032 респондентов (M = 23,86; SD = 6,53) также

Таблица 1

Интеркорреляции шкал (коэффициент корреляции Пирсона)

Шкалы опросника КО ТЖЗ	1	2	3	4	5	6	7
1. Общие признаки ТЖЗ		0,171**	0,773**	0,759**	0,760**	–0,688**	0,842**
2. Неподконтрольность ситуации			0,386**	–0,053	0,333**	0,140*	0,338**
3. Непонятность ситуации				0,751**	0,829**	–0,635**	0,853**
4. Необходимость быстрого активного реагирования					0,674**	–0,805**	0,716**
5. Затруднения в принятии решения						–0,626**	0,882**
6. Трудности прогнозирования ситуации							–0,634**
7. Отрицательные эмоции							

Примечание: * – значимо на уровне $p < 0,01$; ** – значимо на уровне $p < 0,001$.

Рис. 1. График собственных значений

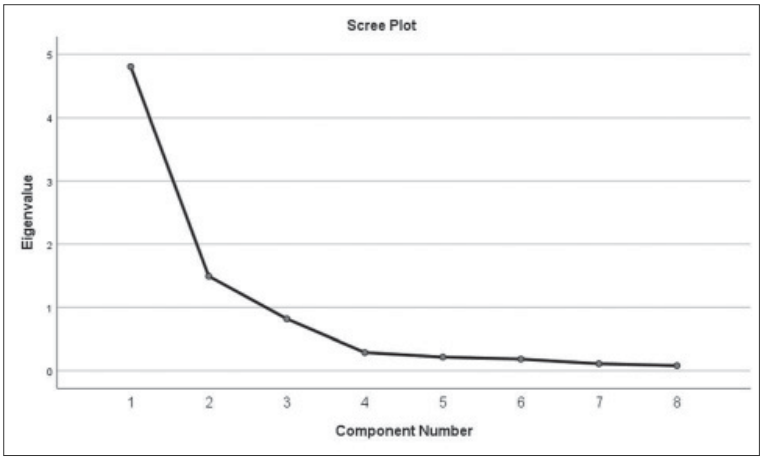


Таблица 2

Матрица повернутых компонент

	Компоненты	
	1	2
Общие признаки ТЖС	0,936	
Необходимость быстрого реагирования	0,931	
Отрицательные эмоции	0,883	
Трудности прогнозирования ситуации	–0,868	
Непонятность ситуации	0,812	0,442
Затруднения в принятии решения	0,807	
Неподконтрольность ситуации		0,873
Жизнестойкость		–0,621
% общей дисперсии, обусловленный фактором	57,43 %	21,29 %

не было обнаружено статистически значимой связи между шкалами «общие признаки ТЖЗ» и «неподконтрольность». Важно отметить, что распределение баллов по всем шкалам аналогично исследованию Е.В. Битюцкой и А.А. Корнеева [Битюцкая, Корнеев, 2023]. Авторы указывали на необходимость проведения дополнительных исследований для уточнения данных о нормативном распределении баллов по шкалам опросника.

Критерий Кайзера – Мейера – Олкина (KMO = 0,851) и значимость критерия сферичности Бартлета ($p < 0,001$) свидетельствуют о приемлемой адекватности данных для проведения факторного анализа. Точка перегиба графика собственных значений (рис. 1) указывает на двухфакторную структуру, описывающую 78,72 % дисперсии признаков.

Первый фактор, описывающий 57,43 % дисперсии, аккумулировал практически все шкалы методики «Когнитивное оценивание трудной жизненной задачи» (КО ТЖЗ), демонстрирующие высокие факторные веса: «общие признаки ТЖС» (0,936); «необходимость быстрого реагирования» (0,931); «отрицательные эмоции» (0,883); «трудности прогнозирования ситуации» (–0,868); «непонятность ситуации» (0,812); «затруднения в принятии решения» (0,807). Данная конфигурация указывает на восприятие трудной жизненной ситуации (ТЖС) студентами как комплексного феномена, характеризующегося высокой степенью неопределенности и требующего немедленной реакции (по классификации Lazarus & Folkman, 1984).

Второй фактор, описывающий 21,29 % дисперсии, был сформирован шкалами «непонятность ситуации» (0,442) и «неподконтрольность ситуации» (0,873) из методики КО ТЖЗ, а также интегральным показателем «жизнестойкость» (–0,621). Обратная связь между жизнестойкостью и ощущением неподконтрольности ситуации согласуется с концепцией жизнестойкости как системы убеждений о себе, мире и своих возможностях влиять на происходящее [Maddi 2002], что позволяет индивиду минимизировать негативные последствия стрессовых событий.

Выявленная двухфакторная структура согласуется с современными представлениями о многомерности процесса совладания со стрессом. Первый фактор, обозначенный как «когнитивная сложность ТЖС», отражает степень субъективной неопределенности, эмоциональной нагрузки и необходимости быстрого реагирования в условиях трудной жизненной ситуа-

ции. Значимость данного фактора подчеркивает важность когнитивной оценки ситуации как ключевого элемента стрессовой реакции, что согласуется с транзакционной моделью стресса [Lazarus, Folkman 1987].

Второй фактор, условно названный «локус контроля и жизнестойкость», демонстрирует взаимосвязь между ощущением контроля над ситуацией, способностью противостоять стрессу и общим уровнем жизнестойкости. Это подтверждает положение о том, что вера в собственные силы и возможности влиять на происходящее является важным ресурсом совладания со стрессом [Kobasa 1979]. Негативная связь с жизнестойкостью указывает на то, что чем выше уровень жизнестойкости, тем ниже ощущение неподконтрольности ситуации.

Выводы. Полученные результаты находят подтверждение в исследованиях, демонстрирующих взаимосвязь между уровнем жизнестойкости и эффективностью совладания со стрессом. Так, исследования показывают, что люди с высоким уровнем жизнестойкости демонстрируют более адаптивные стратегии совладания, такие как активное планирование и поиск социальной поддержки (см., например: [Florian, Mikulincer, Taubman]).

Результаты согласуются с данными отечественных исследований, подчеркивающих роль когнитивной оценки в процессе адаптации к стрессовым событиям. В частности, работы С.Д. Деревянко и соавторов демонстрируют, что восприятие ситуации как неконтролируемой и непредсказуемой связано с более высоким уровнем тревожности и депрессии [Деревянко et al. 2018]. Соответственно, развитие жизнестойкости, как показано в исследовании Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, способствует более эффективному преодолению стрессовых ситуаций и снижению негативных последствий для психического здоровья [Леонтьев, Рассказова 2006].

Результаты исследования также согласуются с теорией самоэффективности, согласно которой вера в собственные возможности влиять на события и достигать желаемых результатов является ключевым фактором успешного совладания со стрессом [Bandura 1977]. Взаимосвязь локуса контроля и жизнестойкости отражает интеграцию этих двух конструктов, где ощущение подконтрольности ситуации усиливает вовлеченность, контроль и принятие риска, составляющие ядро жизнестойкости.

Ограничением данного исследования является преимущественно женский состав выборки, что может уменьшать обобщаемость результатов на мужскую популяцию студентов. Необходимо проведение дальнейших исследований с более сбалансированным составом выборки для уточнения полученных данных и выявления гендерных особенностей совладания со стрессом.

Валидность полученной факторной структуры требует дальнейшей проверки на независимых выборках с использованием конфирматорного факторного анализа. Более того, целесообразно изучение инвариантности полученной факторной структуры в различных подгруппах студентов, выделенных на основании пола, курса обучения или академической успеваемости. Это позволит установить, насколько устойчива выявленная структура и в какой мере ее можно применять для разных категорий студентов. Дальнейшие исследования также могут быть направлены на изучение медиаторной роли когнитивной оценки ТЖС во взаимосвязи между личностными факторами (например, нейротизмом, экстраверсией) и уровнем жизнестойкости, что позволит углубить понимание механизмов адаптации к стрессу.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением динамики взаимосвязи жизнестойкости и когнитивной оценки ТЖС в процессе обучения в вузе. Лонгитюдные исследования позволят проследить изменения в восприятии стрессовых ситуаций и развитии адаптивных ресурсов на различных этапах студенческой жизни. Особый интерес представляет изучение влияния учебной среды, социальных факторов и личностных особенностей на формирование жизнестойкости и стратегий совладания со стрессом.

Список литературы

Битюцкая Е.В. К вопросу о субъективной и объективной трудности жизненной ситуации // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф.; Кострома, 22–24 сент. 2016 г.: в 2 т. Т. 1 / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ им Н.А. Некрасова, 2016. С. 17–19.

Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: автореф. … дис. канд. психол. наук. Москва, 2007. 31 с.

Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 87–93.

Булаева М.Н., Ершов В.Ю., Багдасарян Р.В. Особенности проявления жизнестойкости студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 72–75.

Деревянко С.Д. Когнитивные факторы тревожности и депрессии у студентов в контексте учебной деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 4. С. 85–93.

Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.

Леоненко Н.О., Чечулина К.С. Жизнестойкость как ресурс позитивного развития личности студентов // Социально-экономические науки и гуманитарные исследования. 2014. № 2. С. 170–172.

Леонова Е.Н. Жизнестойкость и когнитивная оценка трудной жизненной ситуации как предикторы способов совладания // Человеческий капитал. 2021. № 4 (148). С. 90–103.

Логинова М.В. Жизнестойкость личности студента как фактор ее успешной адаптации к условиям обучения в вузе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № 6 (49). С. 77–80.

Никитина Е.А., Кузнецова А.А. Жизнестойкость как личностный ресурс студента в условиях высшей школы // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер.: Лингвистика и педагогика. 2014. № 2. С. 79–85.

Соболева Е.В., Шумакова О.А. Жизнестойкость как адаптационный ресурс иногородних студентов // Вестник Орловского государственного университета. Сер.: Новые гуманитарные исследования. 2014. № 2 (37). С. 84–86.

Филиппова Е.В., Солосенкова Е.А. Когнитивное оценивание женщинами трудной жизненной ситуации (на примере пандемии Covid-19) в зависимости от семейного положения // Artium Magister. 2022. № 22 (3). С. 14–18.

Щетинина Е.Б. Жизнестойкость студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2015. № 4 (16). С. 306–309.

Ярославкина Е.В. Динамика жизнестойкости студентов вуза // Психология обучения. 2011. № 3. С. 60–67.

Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. Journal of Personality and Social Psychology, 1995, no. 68, pp. 687–695.

Kobasa S.C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 1979, vol. 37 (1), pp. 1–11.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York, Springer Publishing Company, 1984, 445 p.

Lazarus R.S., Folkman S. Transactional theory and research on emotions. International Review of Studies on Emotion, 1987, vol. 1, pp. 141–169.

Maddi S.R. The courage to create: Origins and destiny of the innovative life. The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality, ed. by R.A. Emmons. Guilford Press, 2002, pp. 261–276.

References

Bityuczkaya E.V. *K voprosu o sub`ektivnoj i ob`ektivnoj trudnosti zhiznennoj situacii* [On the issue of the subjective and objective difficulties of a life situation]. *Psixologiya stressa i sovladayushhego povedeniya: resursy`, zdorov`e, razvitie: materialy` IV Mezhdunar. nauch. konf.; Kostroma, 22–24 sent. 2016 g.: v 2 t. T. 1* [Psychology of Stress and Coping Behavior: Resources, Health, Development: Proc. of the IV Int. Scientific Conf.; Kostroma, September 22–24, 2016: in 2 vols. Vol. 1], eds.: T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, S.A. Khazova. Kostroma, KGU im N.A. Nekrasova Publ., 2016, pp. 17–19. (In Russ.)

Bityuczkaya E.V. *Kognitivnoe ocenivanie i strategii sovladaniya v trudny`x zhiznenny`x situaciyax: avtoref. ... dis. kand. psixol. nauk* [Cognitive assessment and coping strategies in difficult life situations: abstract ... dissertation of the candidate Psychological sciences]. Moscow, 2007, 31 p. (In Russ.)

Bityuczkaya E.V. *Trudnaya zhiznennaya situaciya: kriterii kognitivnogo ocenivaniya* [Difficult life situation: criteria for cognitive assessment]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2007, vol. 4, pp. 87–93. (In Russ.)

Bulaeva M.N. *Osobennosti proyavleniya zhiznestojkosti studentov* [Characteristics of Students' Resilience"]. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2023, vol. 78-1, pp. 72–75. (In Russ.)

Derevyanko S.D. *Kognitivny`e faktory` trevozhnosti i depressii u studentov v kontekste uchebnoj deyatel`nosti* [Cognitive factors of anxiety and depression in students in the context of learning activities]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2018, vol. 4, pp. 85–93. (In Russ.)

Filippova E.V., Solosenkova E.A. *Kognitivnoe ocenivanie zhenshhinami trudnoj zhiznennoj situacii (na primere pandemii covid-19) v zavisimosti ot semejnogo polozheniya* [Women's cognitive assessment of a difficult life situation (using the example of the covid-19 pandemic) depending on marital status]. Artium Magister, 2022, vol. 22 (3), pp. 14–18. (In Russ.)

Leontyev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti* [Hardiness test]. Moscow, Smy`sl Publ., 2006, 63 p. (In Russ.)

Leonenko N.O., Chechulina K.S. *Zhiznestojkost` kak resurs pozitivnogo razvitiya lichnosti studentov* [Hardiness as a resource for the positive development of students' personality]. *Social`no-e`konomicheskie nauki i gumanitarny`e issledovaniya* [Socio-Economic Sciences and Humanitarian Research], 2014, vol. 2, pp. 170–172. (In Russ.)

Leonova E.N. *Zhiznestojkost` i kognitivnaya ocenka trudnoj zhiznennoj situacii kak prediktory` sposobov sovladaniya* [Hardiness and cognitive assessment of a difficult life situation as predictors of coping strategies]. *Chelovecheskij kapita* [Human Capital], 2021, vol. 4 (148), pp. 90–103. (In Russ.)

Loginova M.V. *Zhiznestojkost` lichnosti studenta kak faktor ee uspeshnoj adaptacii k usloviyam obucheniya v vuze* [The hardiness of a student's personality as a factor of her successful adaptation to the conditions of study at the university]. *Gumanitarny`e i social`no-e`konomicheskie nauki* [Humanitarian and Socio-Economic Sciences], 2009, vol. 6 (49), pp. 77–80. (In Russ.)

Nikitina E.A., Kuznetsova A.A. *Zhiznestojkost` kak lichnostny`j resurs studenta v usloviyax vy`sshej shkoly`* [Hardiness as a student's personal resource in higher school settings]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Lingvistika i pedagogika* [Bulletin of the Southwestern State University. Ser.: Linguistics and Pedagogics], 2014, vol. 2, pp. 79–85. (In Russ.)

Soboleva E.V. Shumakova O.A *Zhiznestojkost` kak adaptacionny`j resurs inogorodnix studentov* [Hardiness as an adaptive resource for nonresident students]. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novy`e gumanitarny`e issledovaniya* [Bulletin of Oryol State University. Ser.: New Humanitarian Research], 2014, vol. 2 (37), pp. 84–86. (In Russ.)

Shhetinina E.B. *Zhiznestojkost` studentov s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya kak faktor uspeshnoj social`no-psixologicheskoj adaptacii k srede vy`sshego obrazovatel`nogo uchrezhdeniya* [Hardiness of students with disabilities as a factor of successful socio-psychological adaptation to the environment of a higher educational institution]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya* [Bulletin of Saratov University New Series. Ser.: Acmeology of Education. Developmental Psychology], 2015, vol. 4 (16), pp. 306–309. (In Russ.)

Yaroslavkina E.V. *Dinamika zhiznestojkosti studentov vuza* [Dynamics of hardiness in university students]. *Psixologiya obucheniya* [Psychology of education], 2011, vol. 3, pp. 60–67. (In Russ.)

Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. Journal of Personality and Social Psychology, 1995, no. 68, pp. 687–695.

Kobasa S.C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 1979, vol. 37 (1), pp. 1–11.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York, Springer Publishing Company, 1984, 445 p.

Lazarus R.S., Folkman S. Transactional theory and research on emotions. International Review of Studies on Emotion, 1987, vol. 1, pp. 141–169.

Maddi S.R. The courage to create: Origins and destiny of the innovative life. The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality, ed. by R.A. Emmons. Guilford Press, 2002, pp. 261–276.

Статья поступила в редакцию 16.10.2025; одобрена после рецензирования 25.10.2025; принята к публикации 25.10.2025.

The article was submitted 16.10.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 25.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 147–152. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 147–152. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.3.7. Возрастная психология
УДК 159.923
EDN LTLHSP
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-147-152

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Хазова Светлана Абдурахмановна, доктор психологических наук, Московский институт психоанализа, Москва, Россия, s_hazova@ksu.edu.ru, https://orcid.org/0000-0002-3657-0086

Катасонова Юлия Викторовна, Московский Институт Психоанализа, Москва, Россия, y.katasonova@gmail.com

Аннотация. Настоящая статья посвящена изучению гендерных различий в пищевом поведении мужчин и женщин в период ранней взрослости, а также исследованию взаимосвязей между типами пищевого поведения (ограничительный, эмоциогенный, экстернальный) и тремя популярными копинг-стратегиями. Выборка исследования включила 158 человек, из которых 37,4 % – мужчины, 62,6 % – женщины, возраст – от 30 до 45 лет. В ходе сравнительного анализа было установлено, что у мужчин преобладает экстернальный тип ПП, а у женщин – ограничительный, при этом два остальных типа нарушения у женщин также диагностированы на высоком уровне. Корреляционные связи были установлены только в группе мужчин: ограничительный тип пищевого поведения имеет прямую связь с поиском социальной поддержки; эмоциогенный тип положительно коррелирует с использованием копинг-стратегий «избегание», «поиск поддержки» и отрицательно – с «решением проблем»; выявлена прямая связь между экстернальным типом пищевого поведения и стратегией «избегание». Отсутствие связей пищевого поведения и копинг-стратегий в группе женщин также может указывать на гендерные различия.

Ключевые слова: пищевое поведение, нарушение пищевого поведения, ограничительный тип, эмоциогенный тип, экстернальный тип, копинг-стратегии.

Для цитирования: Хазова С.А. Катасонова Ю.В. Взаимосвязь типов пищевого поведения и копинг-стратегиий в период ранней взрослости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 147–152. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-147-152

Research Article

THE RELATIONSHIP BETWEEN TYPES OF EATING BEHAVIOR AND COPING STRATEGIES IN EARLY ADULTHOOD

Svetlana Ab. Hazova, Doctor of Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, s_hazova@ksu.edu.ru, https://orcid.org/0000-0002-3657-0086

Yulia V. Katasonova, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, y.katasonova@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-4374-8496

Abstract. This article is devoted to the study of gender differences in the eating behavior of men and women in early adulthood, as well as the study of the relationship between the types of eating behavior (restrictive, emotiogenic, external) and three popular coping strategies. The study sample included 158 people, 37.4% of whom were men and 62.6% were women, aged from 30 to 45 years. In the course of a comparative analysis, it was found that the external type of PP predominates in men, and the restrictive type in women, while the other two types of disorder are also diagnosed at a high level in women. Correlations were established only in the group of men: the restrictive type of eating behavior has a direct relationship with the search for social support; the emotiogenic type correlates positively with the use of the coping strategies «avoidance», «search for support» and negatively with «problem solving»; a direct relationship was found between the external type of eating behavior and the «avoidance» strategy. The lack of associations between eating behavior and coping strategies in the female group may also indicate gender differences.

Keywords: eating behavior, eating disorder, restrictive type, emotiogenic type, external type, coping strategies.

For citation: Hazova S. Ab., Katasonova Yu.V. The relationship between types of eating behavior and coping strategies in early adulthood. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 147–152. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-147-152

© Хазова С.А., Катасонова Ю.В., 2025

В последние десятилетия среди проблем, влияющих на здоровье человека, особое значимое место стали занимать нарушения пищевого поведения. Эти нарушения не только ухудшают соматическое состояние человека, вызывая лишний вес, но и оказывают значительное влияние на психоэмоциональное благополучие индивида, приводя к снижению качества жизни и социальной дезадаптации. Сегодня переедание имеет масштаб эпидемии и является причиной ожирения в 98 % случаев обращений к врачу [Горохова, Шамиева и др.: 188].

Пищевое поведение (ПП) представляет собой сложную совокупность привычек, эмоций, установок, реакций, паттернов, связанных с приемом пищи, которая формируется под влиянием множества внутренних и внешних обстоятельств – от генетико-биологических до социально-культурных [Ким: 114; Михайлова, Штрахова: 81]. Еда давно перестала быть только биологической потребностью, она является, в частности, средством получения удовольствия, способом снятия напряжения, символом в национальных и семейных праздниках, наградой за достижения, способом утешения или компенсации недостающих эмоциональных компонентов (например, общения, понимания, любви). Если пищевая мотивация человека выходит из-под его контроля, извращается, то физиологическое чувство голода уходит на второй план, и человек начинает порой неосознанно, бесконтрольно употреблять пищу в ответ на внешние стимулы (аппетитный вид, вкусный запах) и внутренние стимулы (отрицательные эмоции, тревога, скука, одиночество, раздражение), не связанные напрямую с едой [Ким: 114; Леонова: 174; Михайлова, Иванова и др.: 98].

На сегодняшний день самая популярная классификация нарушений ПП выделяет три базовых типа, а именно: ограничительный (как форма контроля питания с целью контроля веса), эмоциогенный (как способ справиться с эмоциями), экстернальный (как ответная реакция на внешние раздражители), каждый из которых имеет свои «корни» и возможные негативные последствия для здоровья [Дадаева, Еганян и др.: 115; Леонова: 175; Михайлова, Иванова и др.: 98]. Дисфункциональные пищевые паттерны часто являются индикатором глубинных психологических проблем и неэффективных механизмов адаптации человека в стрессовых ситуациях. Параллельно с этим именно способность человека эффективно справляться со стрессом (копинг-поведение) играет ключевую роль в поддержании его психического здоровья и общего благополучия.

Копинг-стратегии – это усилия человека, осознанные и неосознанные, направленные на уменьшение негативного воздействия стрессовых факторов и восстановление внутреннего и внешнего баланса. Копинг-стратегии могут быть ориентированы на проблему (активное изменение самой стрессовой ситуации) или на эмоции (регуляция негативного эмоционального состояния), а также классифицироваться как адаптивные или неадаптивные. Эффективные копинг-стратегии способствуют адаптации и резистентности к стрессу, тогда как неадаптивные могут приводить к дезадаптации индивида, усугублению проблемы и формированию деструктивных форм поведении, в том числе связанных с употреблением пищи, как в данной ситуации, так и в дальнейшем [Ким: 115; Кружкова, Никифорова: 5].

В настоящее время получено значительное количество данных на подростковых и юношеских выборках, а также на целевых выборках (студенты, медики, люди с ожирением, люди с диагностированным расстройством пищевого поведения и др.), но наблюдается огромный дефицит исследований в данной области о гендерных различиях и специфике ПП в более старшей возрастной группе, что и обусловило **цель** нашего исследования: установить половые различия и специфику связей типов пищевого поведения и копинг-стратегий у мужчин и женщин в период ранней взрослости. Анализ возможных взаимосвязей имеет важное значение для понимания общих механизмов формирования нарушений ПП, а также для разработки эффективных программ помощи.

Выборку исследования составили взрослые от 30 до 45 лет, общий объем выборки 158 человек, из них 59 (37,4 %) мужчин в возрасте от 30 до 47 лет, средний возраст – 38,5 лет (SD = 4,43); 99 (62,6 %) женщин в возрасте от 30 до 45 лет, средний возраст составил 39,2 лет (SD = 3,90).

Возрастной период выбран в соответствии с периодизацией Э. Эриксона [Батыршина, Шарафиева: 24]. После 30 лет у человека сформированы все когнитивно-личностные характеристики (внимание, память, мышление, черты характера и личностные конструкты), механизмы совладающего поведения и психологических защит. При этом считается, что процесс развития когнитивно-интеллектуальной сферы человека не ограничивается возрастом, и индивид может продолжать развиваться и изменять свое поведение [Батыршина, Шарафиева: 21].

В нашем исследовании мы проверяем гипотезу, что типы пищевого поведения у мужчин и женщин связаны с такими конструктивными и неконструктивными стратегиями совладеющего поведения [Гилек: 214; Кружкова, Никифорова: 6], как:

– *нацеленность на решение проблем*, когда личностные ресурсы индивид направляет на изменение ситуации, поиск выхода;

– *поиск социальной поддержки*, где человек регулирует свое эмоциональное состояние путем общения, разделения чувств и получения сочувствия от его окружения;

– *избегание*, где предполагается бегство от решения проблемной ситуации всеми возможными способами.

Исследование проводилось в мае – июне 2025 г. при помощи следующих диагностических инструментов:

1. «Голландский опросник пищевого поведения» (Dutch Eating Behavior Questionnaire), автор Van Strien (1986 г.). В России опросник не был адаптирован, автор перевода в 1994 г. на русский язык – Т.Г. Вознесенская. Несмотря на это, ГОПП является самым известным и часто используемым в нашей стране инструментом для диагностики нарушений пищевого характера [Дадаева, Еганян и др.: 115; Леонова: 176; Михайлова, Иванова и др.: 105; Михацлова, Штрахова: 89].

2. «Индикатор копинг-стратегий» (Coping Strategy Indicator), автор Дж. Амирхан (1990 г.), в адаптации Н.А. Сирота, В.М. Ялтонского (1994 г.) [Кружкова, Никифорова: 6].

3. «Цветовой тест отношений А.М. Эткинда» (ЦТО) (1987).

4. Интервью.

Результаты исследования и их обсуждение. Опишем сначала общие результаты по всей выборке (N = 158):

1. У 11,9 % мужчин в данный момент присутствуют медицинские показания, из-за которых изменилось питание. У женщин положительные ответы на данный вопрос составили 11,1 %. По этим данный можно утверждать, что примерно одинаковое количество мужчин и женщин в период ранней взрослости имеют заболевания, влияющее на их питание (возможно, временно). Таким образом, можно считать, что данный фактор не влияет на разницу, полученную далее в мужских и женских группах.

2. 18,6 % мужчин ответили, что в данный момент у них присутствуют какие-либо убеждения (не уточнялось, какие именно), влияющие на их стиль питания. В тоже время, среди женщин этот показатель оказался несколько меньше – 8,1 %.

2.1. С помощью «Голландского опросника ПП» установлено, что только 20 человек не имели нарушений ПП, из них 18,6 % мужчин и 9,1 % женщин. *Ограничительный тип* ПП зафиксирован у 92 респондентов, то есть у 69,7 % в группе женщин, в то время как у мужчин этот показатель составил 39 %. *Эмоциогенный тип ПП* зафиксирован у 71 респондента – у 50,5 % женщин и 35,6 % мужчин. Наконец, *экстернальный* тип *ПП* зафиксирован у 85 респондентов, из них 51,5 % женщин и 57,6 % мужчин. Данные по двум группам отражены в таблице 1.

По результатам статистического анализа (см. табл. 1) выявлены различия между мужчинами и женщинами по ограничительному ($U = 118{,}00$, $p \leq 0{,}001$) и эмоциогенному ($U = 299{,}00$, $p \leq 0{,}025$) типам питания. По экстернальному типу в группах мужчин и женщин различий не обнаружено. На основе проведенного сравнительного анализа можно выделить заметные гендерные различия. У мужчин более распространен экстернальный тип ПП. Напротив, у женщин наблюдается явное преобладание ограничительного типа питания. Это говорит о том, что женщины в возрасте 30–45 лет гораздо чаще имеют более выраженную склонность к самоограничению в еде и в пищевых предпочтениях, чем мужчины, чаще отказываются от употребления каких-либо продуктов и выбирают ограничительные пищевые программы (диеты, голодовки, детокс-системы). При этом положительных ответов на вопрос о наличии убеждений, влияющих в данный момент на питание, дали гораздо больше мужчин (18,6 %), чем женщин (8,1 %). Многие женщины только в процессе беседы, обсуждая результаты диагностики, выражали мнение, что «*присутствует контроль в питании, так как я боюсь поправиться / я не могу есть все подряд / я переживаю за свой вес*». Также часть респондентов женского пола отмечали: «*Да, я не ем многие / некоторые / какие-то продукты, но я не думаю, что в этом есть какая-то проблема*».

Эмоциогенный тип пищевого поведения также имеет большое распространение среди женщин, то есть женщины в большей мере используют пищу как механизм эмоциональной регуляции, и их пищевые решения сильнее зависят от их эмоционального состояния.

Экстернальный тип продемонстрировал практически одинаковые уровни у обоих полов, что указывает на одинаковую подверженность и мужчин, и женщин влиянию внешних стимулов в отношении

Таблица 1

Результаты анализа типов пищевого поведения в группах

Название шкалы	Мужчины		Женщины		U	p
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Ограничительный тип	**1,84**	**0,641**	**2,80**	**0,525**	**118,00**	**0,001**
Эмоциогенный тип	**1,47**	**0,535**	**1,79**	**0,669**	**299,00**	**0,025**
Экстернальный тип	2,98	0,661	2,96	0,593	443,00	0,917

Таблица 2

Цветовые выборы по отношению к понятию «еда» в группах (%)

Категория выбора	Мужчины (n = 30)	Женщины (n = 30)	φ*	p
Позитивный	33,3	73,3	3,196	0,000
Нейтральный	36,7	10	2,546	0,004
Негативный	30	16,7	–	–

Таблица 3

Результаты изучения стратегий копинг-поведения

Название шкалы	Мужчины		Женщины		U	p
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Разрешение проблем	25,5	4,28	25,1	4,42	420,00	0,656
Поиск социальной поддержки	17,3	4,54	19,0	4,96	355,00	0,161
Избегание	16,8	3,90	17,0	3,27	429,00	0,755

Таблица 4

Корреляционные связи между типами пищевого поведения и копинг-стратегиями у мужчин

Тип ПП	Решение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание
Ограничительный		0,348**	
Эмоциогенный	–0,287*	0,436***	0,383**
Экстеральный			0,372**

еды, таких как реклама, социальные обстоятельства, органолептические свойства пищи [Дадаева, Еганян и др.: 116]. Многие респонденты в процессе беседы соглашались, что не могут удержаться от приема пищи в определенных ситуациях: «*Я в еде не привередлива, могу гречку с сосиской есть 5 дней, но, если всего много и вкусно, объемся*» (ж, 45).

Исходя из данных, представленных в таблице 2, видно, что между мужчинами и женщинами существуют различия, что указывает на существование связи между полом и восприятием концепта «еда».

Согласно приведенным в таблице показателям, позитивный выбор заметно преобладает в женской группе (73,3 %), где нейтральный (10 %) и негативный (16,7 %) выборы выражены в меньшей степени. В то же время у мужчин позитивный, нейтральный и негативный выборы имеют приблизительно одинаковую выраженность – около 30 %. Кроме того, у женщин по сравнению с мужчинами преобладают положительные установки в отношении приёма пищи ($\varphi^* = 3{,}196$, $p \leq 0{,}000$), что говорит о позитивной окраске ситуаций, связанных с едой. Можно предположить, что женщины чаще получают удовольствие от еды и, как было показано выше, используют ее как способ регуляции негативных эмоций.

Рассмотрим результаты диагностики копинг-стратегий (табл. 3).

Во-первых, в обеих группах наиболее выраженной является стратегия «разрешение проблем», на втором месте по частоте использования находится «поиск социальной поддержки» и, ожидаемо, наименее выраженной является стратегия «избегание». Во-вторых, статистически достоверные различия между мужчинами и женщинами в совладающем поведении отсутствуют.

На следующем этапе исследования мы проанализировали корреляции между типами пищевого поведения и стратегиями совладания. Однако стоит отметить, что в группе женщин корреляции отсутствуют, в то время как в группе мужчин все три стратегии связаны с особенностями пищевого поведения.

Как видно из приведенных данных, у мужчин выявлено четыре прямых взаимосвязи:

– *ограничительный тип ПП* связан со стратегией «поиск социальной поддержки» ($r = 0{,}348$, $p = 0{,}007$);

– *эмоциогенный тип* имеет две взаимосвязи с копинг-стретегиями «избегание» ($r = 0{,}383$, $p = 0{,}003$) и «поиск социальной поддержки» ($r = 0{,}436$, $p < 0{,}001$);

– *эстернальный тип ПП* коррелирует с «избеганием» ($r = 372$, $p = 0{,}004$).

Кроме того, единственная обратная связь установлена между *эмоциогенным типом ПП* и копинг-стратегией «решение проблем» ($r = –0{,}287$, $p = 0{,}028$), то есть чем чаще мужчины прибегают к решению проблем, тем ниже риск эмоциогенного переедания.

Таким образом, мы установили, что мужчины в возрасте от 30 до 45 лет, проявляющие ограничительное ПП, могут искать социальную поддержку как способ справиться с напряжением, связанным

с контролем питания. Также это может свидетельствовать о том, что мужчины склонны использовать социальные связи для контроля или снижения веса, а также для борьбы с эмоциогенным перееданием. Вариантом таких связей могут быть группы по интересам, фитнес-сообщества. Возможно, это является адаптивной стратегией, позволяющей поддерживать здоровые привычки. Однако и экстернальный, и эмоциогенный тип пищевого поведения возрастают по мере того, как повышается частота использования избегания, то есть они могут сопутствовать избеганию решения проблем, выступая своеобразной альтернативой активного копинга.

Важно отметить, что результаты нашего исследования противоречат многим результатам других авторов, полученным на более молодых выборках среди женщин. Например, М.Ю. Дурнева и Т.А. Мешкова фиксировали, что учащиеся девочки и девушки от 12 до 24 лет, имеющие повышенный риск нарушения ПП (по опроснику Eat-26), чаще прибегают к таким копинг-стратегиям, как «избегание», «самоконтроль», «принятие ответственности» в виде критики и осуждения себя [Дурнева, Мешкова: 46]. И.В. Полушкина в своем исследовании пишет, что среди студентов наиболее выражен экстернальный стиль питания, а наиболее выраженным копингом являются «самоконтроль», «избегание», «планирование» и «положительная переоценка» [Полушкина: 222]. Д.Д. Горохова и ее коллеги установили, что женщины от 20 до 50 лет с разной массой тела имеют все три типа ПП, но преобладающим является ограничительный стиль питания. При этом стратегии защитно-совладающего поведения меняются в группах с нормальной массой тела и с избыточной массой тела [Горохова, Шамиева и др.: 194]. Данный факт может означать, что с возрастом меняются причины и механизмы развития нарушений ПП, а также их взаимосвязь с разными факторами.

Таким образом, и у мужчин, и у женщин преобладающим является экстернальный тип пищевого поведения, при этом женщины чаще, чем мужчины, прибегают к различным ограничениям при приеме пищи, к диетам, голоданию, а также использованию еды как регулятора эмоций. В целом для женщин более типичным является позитивное отношение к еде, они склонны получать удовольствие о приема пищи, в то время как для мужчин характерно более нейтральное отношение.

У мужчин наблюдается значимая взаимосвязь между типом пищевого поведения и копинг-стратегиями, в то время как у женщин в нашем исследовании такая связь отсутствует.

Наши результаты подчеркивают необходимость изучения особенностей ПП в период взрослости с учетом гендерных различий, что может способствовать более глубокому пониманию процессов формирования пищевых нарушений, а также понимаю влияния пищевых паттернов поведения на состояние здоровья взрослого населения.

Список литературы

Батыршина А.Р., Шарафиева А.Р. Историко-психологический обзор концепций периодизации ранней взрослости в истории психологии // Гуманизация образования. 2023. № 3. С. 15–27.

Гилек Ю.Н. Изучение копинг-стратегий лиц, страдающих пищевой зависимостью // Инновационная наука. 2016. № 6-3. С. 212–215.

Горохова Д.Д., Шамиева В.А., Шаметько Е.С. Эмоционально-оценочные и регуляторные детерминанты пищевого поведения женщин с разным индексом массы тела // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2020. Т. XVII, вып. 4. С. 187–195.

Дадаева В.А., Еганян Р.А., Королев А.И., Ким О.Т., Драпкина О.М. Типы нарушений пищевого поведения // Профилактическая медицина. 2021. Т. 24, № 4. С. 113–119.

Дурнева М.Ю., Мешкова Т.А. Особенности использования копинг-стратегий у девушек с риском формирования нарушений пищевого поведения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 4. С. 40–49.

Ким К.В. Взаимосвязь типов пищевого поведения и копинг-стратегий личности // Вестник СВФУ. Сер.: Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 4 (24). С. 113–117.

Кружкова О.В., Никифорова Д.М. Проблема диагностики копинг-стратегий в современном психологическом измерении // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Психология. 2012. № 31 (18). С. 4–12.

Леонова Е.Н. Социально-психологические типы пищевого поведения // Вестник Удмурского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27, № 2. С. 174–180.

Михайлова А.П., Иванова Д.А., Штрахова А.В. Вопросы квалификации и психологической диагностики пищевого поведения в норме и при его нарушениях // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Психология. 2019. Т. 12, № 1. С. 97–117.

Михайлова А.П., Штрахова А.В. Пищевое поведение в норме, в условиях стресса и при патологии: библиографический обзор // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Психология. 2018. Т. 11, № 3. С. 80–95.

Полушкина И.В. Особенности копинг-стратегий у студентов с разными типами пищевого поведения // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст. междунар. участием. Барановичи: БарГУ, 2020. Вып. 9. С. 217–227.

Reference

Batyrshina A.R., Sharafieva A.R. *Istoriko-psixologicheskij obzor koncepcij periodizacii rannej vzroslosti v istorii psixologii* [Historical and Psychological Review of Concepts of Periodization of Early Adulthood in the History of Psychology]. *Gumanizaciya obrazovaniya* [Humanization of Education], 2023, no. 3, pp. 15–27. (In Russ.)

Dadaeva V.A., Eganyan R.A., Korolev A.I., Kim O.T., Drapkina O.M. *Tipy` narushenij pishhevogo povedeniya* [Types of Eating Disorders]. *Profilakticheskaya medicina* [Preventive Medicine], 2021, vol. 24, no. 4, pp. 113–119. (In Russ.)

Durneva M.Yu., Meshkova T.A. *Osobennosti ispol`zovaniya koping-strategij u devushek s riskom formirovaniya narushenij pishhevogo povedeniya* [Features of the Use of Coping Strategies in Girls at Risk of Developing Eating Disorders]. *Teoreticheskaya i e`ksperimental`naya psixologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2014, vol. 7, no. 4, pp. 40–49. (In Russ.).

Gilek Yu.N. *Izuchenie koping-strategij licz, stradayushhix pishhevoj zavisimost`yu* [Study of Coping Strategies of Individuals with Food Addiction]. *Innovacionnaya nauka* [Innovative Science], 2016, no. 6–3, pp. 212–215. (In Russ.)

Gorokhova D.D., Shamiev V.A., Shametko E.S. *E`mocional`no-ocenochny`e i regulyatorny`e determinanty` pishhevogo povedeniya zhenshhin s razny`m indeksom massy` tela* [Emotional-Evaluative and Regulatory Determinants of Eating Behavior in Women with Different Body Mass Indexes]. *Social`ny`e i gumanitarny`e nauki na Dal`nem Vostoke* [Social and Humanitarian Sciences in the Far East], 2020, vol. XVII, no. 4, pp. 187–195. (In Russ.).

Kim K.V. *Vzaimosvyaz` tipov pishhevogo povedeniya i koping-strategij lichnosti* [The Relationship Between Types of Eating Behavior and Personality Coping Strategies]. *Vestnik SVFU. Ser.: Pedagogika. Psixologiya. Filosofiya* [Vestnik of NEFU. Ser.: Pedagogy. Psychology. Philosophy], 2021, no. 4 (24), pp. 113–117. (In Russ.).

Kruzhkova O.V., Nikiforova D.M. *Problema diagnostiki koping-strategij v sovremennom psixologicheskom izmerenii* [The Problem of Diagnostics of Coping Strategies in the Modern Psychological Dimension]. *Vestnik YuUrGU. Ser.: Psixologiya* [Bulletin of SUSU. Ser.: Psychology], 2012, no. 31 (18), pp. 4–12. (In Russ.).

Leonova E.N. *Social`no-psixologicheskie tipy` pishhevogo povedeniya* [Social and Psychological Types of Eating Behavior]. *Vestnik udmurskogo universiteta. Ser.: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Ser.: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2017, vol. 27, no. 2, pp. 174–180. (In Russ.)

Mikhailova A.P., Ivanova D.A., Shtrakhova A.V. *Voprosy` kvalifikacii i psixologicheskoj diagnostiki pishhevogo povedeniya v norme i pri ego narusheniyax* [Issues of Qualification and Psychological Diagnostics of Eating Behavior in Normal Conditions and with Its Disorders]. *Vestnik YuUrGU. Ser.: Psixologiya* [Bulletin of SUSU. Ser.: Psychology], 2019, vol. 12, no. 1, pp. 97–117. (In Russ.)

Mikhailova A.P., Shtrakhova A.V. *Pishhevoe povedenie v norme, v usloviyax stressa i pri patologii: bibliograficheskij obzor* [Eating behavior in normal conditions, under stress and in pathology: a bibliographic review]. *Vestnik YuUrGU. Ser.: Psixologiya* [Bulletin of SUSU. Ser.: Psychology], 2018, vol. 11, no. 3, pp. 80–95. (In Russ.).

Polushkina I.V. *Osobennosti koping-strategij u studentov s razny`mi tipami pishhevogo povedeniya* [Features of coping strategies in students with different types of eating behavior]. *Aktual`ny`e problemy` formirovaniya psixologo-pedagogicheskoj kul`tury` budushhix specialistov: mezhvuz. sb. nauch. st. mezhdunar. uchastiem* [Actual problems of forming the psychological and pedagogical culture of future specialists: interuniversity collection of scientific articles with international participation]. Baranovichi, BarSU Publ., 2020, vol. 9, pp. 217–227. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 21.10.2025; одобрена после рецензирования 12.11.2025; принята к публикации 12.11.2025.

The article was submitted 21.10.2025; approved after reviewing 12.11.2025; accepted for publication 12.11.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 153–159. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 153–159. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая
УДК 159.923
EDN LUHBWZ
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-153-159

КРАТКОВРЕМЕННАЯ И ДОЛГОВРЕМЕННАЯ ВЫНУЖДЕННАЯ РАЗЛУКА В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ: КОГНИТИВНАЯ ОЦЕНКА И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ ЖЕНЩИН

Каменская Анна Сергеевна, младший научный сотрудник, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, annakam44@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6648-6339

Аннотация. В статье рассматриваются различия восприятия и стратегий совладания женщин с кратковременной и долговременной вынужденной разлукой в романтических отношениях. Показано, что длительность разлуки определяет когнитивную оценку ситуации, эмоциональное состояние и выбор копинг-стратегий. В исследовании участвовали 184 женщины в возрасте от 18 до 42 лет, находящиеся в ситуации разлуки с романтическим партнером. Участницы были разделены на две группы: 118 женщин с долговременной разлукой и 66 – с кратковременной. *Метод*. Исследование проведено в номотетическом подходе с использованием методик изучения когнитивной оценки, эмоционального состояния, совладающего поведения и удовлетворенности отношениями. Установлено, что независимо от продолжительности и прогнозируемости, разлука воспринимается женщинами как вынужденная ситуация. Кратковременная разлука менее стрессогенная и более управляемая, что помогает справляться с эмоциональными нагрузками. Долговременная разлука вызывает глубокие негативные переживания, высокий уровень тревожности и стресса из-за неопределенности ее исхода. Женщины в краткосрочной разлуке используют стратегии отрицания и обесценивания ситуации, тогда как при долговременной разлуке применяют сложные стратегии, такие как эмоциональное отреагирование и обращение к религии, что указывает на необходимость глубокого осмысления и принятия ситуации. Результаты подчеркивают важность учета временны́х характеристик разлуки и индивидуальных особенностей женщин для разработки программ поддержки.

Ключевые слова: близкие отношения, краткосрочная разлука, долгосрочная разлука, стресс, эмоциональное состояние, когнитивная оценка, совладающее поведение, привязанность, удовлетворенность.

Благодарности. Исследование проведено при финансовой поддержке РНФ, проект 24-28-00896.

Для цитирования: Каменская А.С. Кратковременная и долговременная вынужденная разлука в романтических отношениях: когнитивная оценка и стратегии совладания женщин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 153–159. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-153-159

Research Article

SHORT-TERM AND LONG-TERM FORCED SEPARATION IN ROMANTIC RELATIONSHIPS: COGNITIVE ASSESSMENT AND COPING STRATEGIES FOR WOMEN

Anna S. Kamenskaya, Master of Science, Assistant Professor of General and Social Psychology, Junior Researcher, Kostroma State University, Kostroma, Russia, annakam44@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6648-6339

Abstract. The article examines the differences in perception and coping strategies of women with short-term and long-term forced separation in romantic relationships. It is shown that the duration of separation determines the cognitive assessment of the situation, the emotional state and the choice of coping strategies. The study involved 184 women aged 18 to 42 years who are in a situation of separation from a romantic partner. The participants were divided into two groups: 118 women with long–term separation and 66 with short-term separation. Method. The study was conducted in a nomothetic approach using methods for studying cognitive assessment, emotional state, coping behavior, and relationship satisfaction. It has been established that, regardless of the duration and predictability, separation is perceived by women as a forced situation. Short-term separation is less stressful and more manageable, which helps to cope with emotional stress. Long-term separation

© Каменская А.С., 2025

causes deep negative feelings, high levels of anxiety and stress due to the uncertainty of its outcome. Women in short-term separation use strategies of denial and devaluation of the situation, whereas in long-term separation they use complex strategies such as emotional reaction and turning to religion, which indicates the need for deep reflection and acceptance of the situation. The results highlight the importance of taking into account the time characteristics of separation and the individual characteristics of women to develop support programs.

Keywords: close relationships, short-term separation, long-term separation, stress, emotional state, cognitive assessment, coping behavior, attachment, satisfaction.

Acknowledgements. The study was conducted with the financial support of the Russian Science Foundation, project 24-28-00896.

For citation: Kamenskaya A.S. Short-term and long-term forced separation in Romantic relationships: Cognitive assessment and Coping Strategies for Women. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 153–159. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-153-159

Введение. Несмотря на контекст динамичных социальных изменений, близкие партнерские отношения сохраняют ключевое значение для психологического благополучия личности. Они выступают не только источником эмоциональной поддержки, но и важным ресурсом устойчивости в стрессовых ситуациях. Однако в силу различных жизненных обстоятельств – болезни, учебы, командировок, военной службы или миграции – партнеры нередко сталкиваются с разлукой, которая способна существенно повлиять на эмоциональное состояние и качество отношений.

Разлука – это не просто внешнее событие, но и опыт психологического испытания устойчивости связи, требующий перестройки способов эмоциональной регуляции и поддержания близости. Следует отметить, что одной из особенностей разлуки является ее относительная независимость от человеческой воли [Зализняк, Левонтина: 236]. Разлука неизменно сопровождается не только физическим разъединением близких людей, но и внешними контекстуальными факторами, которые к ней приводят. Это не обязательно предполагает грубое внешнее воздействие (например, призыв на военную службу или тюремное заключение). Даже добровольный отъезд одного из партнеров также воспринимается как «разлука», поскольку такое расставание представляется обусловленным естественным ходом событий, независимым от воли людей.

Таким образом, в определенной степени разлука в близких отношениях всегда содержит в себе коннотацию вынужденности, обусловленной необходимостью подчинения внешним обстоятельствам – миграцией, военными конфликтами, профессиональной необходимостью, тюремным заключением и т. д. [Andres: 22; Nickels: 4; Goldberg: 2]. Имеет значение степень вынужденности: от грубого непредвиденного, незапланированного вмешательства в отношения до разлуки по своей воле, совместному решению (например, раздельный отпуск, командировка и т. д.).

Кроме аспекта вынужденности важное значение для понимания интересующих нас вопросов имеет временна́я характеристика разлуки, ее продолжительность – долговременная или кратковременная. Кратковременные периоды отсутствия партнера могут рассматриваться как управляемые и менее стрессогенные, способствующие поддержанию автономии и восстановлению личностных ресурсов. Напротив, длительная разлука связана с ростом тревожности, ощущением нестабильности и необходимостью перестраивать привычные формы эмоциональной вовлеченности. Длительность разлуки, таким образом, выступает не просто количественным показателем, а качественным модификатором восприятия ситуации и копинг-поведения.

На предшествующих этапах нашего исследования были получены данные о том, что переживание разлуки женщинами характеризуется рядом специфических особенностей, отличается от восприятия и совладания мужчин [Сапоровская: 30; Каменская: 36]. Женщины чаще испытывают интенсивные эмоциональные реакции на разлуку. Социальные роли и ожидания, связанные с заботой о близких, влияют на восприятие разлуки, так как женщины могут воспринимать ее как утрату не только физической близости, но и социальной поддержки.

Кроме того, ранее нами были получены данные о специфике восприятия и стратегий совладания (копинга) с вынужденной долговременной разлукой у женщин в близких отношениях, а также выявлены взаимосвязи этих процессов с типом привязанности и удовлетворенностью отношениями. Но мы не проводили сопоставления вынужденной разлуки с учетом ее временных характеристик, а именно долговременности и кратковременности.

Данная работа обладает научной новизной, которая заключается в сравнительном анализе восприятия и копинг-поведения женщин в ситуации кратковременной и долговременной вынужденной разлуки в романтических отношениях. Такой подход позволяет рассматривать вынужденную разлуку как многоуровневый феномен, включающий когнитивную оценку, эмоциональные реакции и стратегии совладания, которые варьируются в зависимости от временных характеристик ситуации и индивидуально-психологических особенностей участников отношений.

Проблемный вопрос исследования: какова специфика восприятия и совладания женщин с вынужденной кратковременной и долговременной разлукой в близких (романтических) отношениях?

Цель исследования – изучение специфики восприятия и способов совладания с вынужденной разлукой (кратковременной и долговременной) у женщин.

Гипотеза исследования: характер восприятия и способы совладания женщин с ситуацией вынужденной разлуки в романтических отношениях зависят от ее временной протяженности: кратковременная разлука сопровождается меньшей стрессогенностью и преимущественным использованием эмоционально ориентированных копинг-стратегий (отрицание, обесценивание, поиск социальной поддержки), тогда как долговременная характеризуется более высокой субъективной угрозой и опорой на проблемно ориентированные стратегии (принятие, планирование, обращение к религии).

Методы. *Выборка.* В исследовании приняли участие 184 женщины, находящиеся на момент исследования в ситуации вынужденной разлуке со своими партнерами; возраст респондентов – от 18 до 42 лет (M = 22,8). Основной критерий отбора участников – актуальное переживание кратковременной или долговременной вынужденной разлуки с партнером. Характер вынужденности определялся по объективным данным (нет возможности воспрепятствовать разлуке) или по субъективной оценке респондентов своей разлуки.

Участники исследования разделены на две эмпирические группы по продолжительности вынужденной разлуки – кратковременная и долговременная. 1-я группа *«Вынужденная долговременная разлука»* – 118 женщин в возрасте от 18 до 37 лет (M = 21,1 лет). Причина разлуки – срочная служба в армии РФ (86 %) и участие (в результате мобилизации) в специальной военной операции (14 %); на момент исследования продолжительность разлуки составляла до 3-х лет с момента разлучения (M = 182,9 дней). По семейному статусу выборка распределилась таким образом: 30 % находятся в зарегистрированном браке и 70 % встречаются, продолжительность отношений составляет в среднем 3,45 лет.

2-я группа *«Вынужденная кратковременная разлука»* – 66 женщин в возрасте от 18 до 42 лет (M = 25,5 лет), среди них 60 % находятся в официальном браке, средняя продолжительность отношений 5,5 лет. Среди причин кратковременной разлуки: 48 % респондентов – поездка на сессию в другой город, 42 % респондентов – разлука из-за работы и командировок; и 10 % выборки столкнулись с разлукой по другим причинам (соревнования, госпитализация). Срок разлуки у респондентов в данной выборке варьировался от 4 дней до 2-х месяцев, а на момент заполнения опроса респонденты были в разлуке со своим партнером в среднем 11,1 дней.

Описание процедуры исследования. На первом этапе было проведено детальное изучение результатов описательной статистики, а далее проведен сравнительный анализ когнитивной оценки ситуации разлуки и способов совладания с ней у женщин, разделенных на две эмпирические группы.

Работа выполнена в рамках номотетического подхода. *Методический комплекс* включал:

1. Анкета, предназначенная для определения возраста, статуса и продолжительности близких отношений, сроков и причин разлуки.

2. Краткая версия COPE (COPE-30) C. Carver, M. Scheier, J. Weintraub (1989), в адаптации М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, Л.А. Александрова (2022). В инструкции задавалась конкретная ситуация вынужденной разлуки с романтическим партнером [Одинцова: 247].

3. Методика «Когнитивная оценка стрессовой ситуации» (А.Ю. Маленова, 2015). [Крюкова, Екимчик: 8].

4. Методика «Семейно-обусловленное состояние» (Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис, 2002), модифицированная нами в соответствии с целями исследования. Мы просили ответить на вопрос: «Какой Вы чаще всего себя чувствуете в разлуке со своим партнером»? [Эйдемиллер, Юстицкис: 569].

5. Шкала оценки отношений С. Хендрик, 1988 (в адаптации О.А. Сычева, 2016) [Сычев: 406].

6. Открытые вопросы: «Что беспокоит Вас в ситуации разлуки?»; «Как Вы справляетесь с ситуацией разлуки? Что Вам помогает?»

Для проверки соответствия распределения исследуемых показателей нормальному закону использовался критерий Шапиро – Уилка. Результаты анализа показали статистически значимые отклонения от нормального распределения. Следовательно, для проведения сравнительного анализа мы использовали U-критерия Манна – Уитни (проводился для выявления различий в двух независимых группах). Расчеты проводились с использованием программного обеспечения Jamovi (версия 2.7.8).

Результаты. На первом этапе была проведена описательная статистика в двух эмпирических группах – краткосрочная и долгосрочная вынужденная разлука – для определения выраженности параметров и общих тенденций (табл. 1).

В описании дескриптивной статистики особое внимание уделялось копинг-стратегиям в двух эмпирических группах. Женщины, находящиеся в краткосрочной вынужденной разлуке, наиболее часто прибегают к стратегиям *Эмоциональная социальная поддержка* (1R) и *Планирование* (2R). При этом использование стратегий *Инструментальная социальная поддержка*,

Таблица 1

Описательная статистика восприятия и совладания с вынужденной разлукой у женщин (N = 184)

Индикатор	Краткосрочная разлука (N = 66) M (SD)	Долгосрочная разлука (N = 118) M (SD)
Возраст	25,5 (6,9)	21,1 (4,0)
Средняя продолжительность разлуки (в днях) на момент заполнения опроса	11,1 (8,9)	182,9 (249,4)
Удовлетворенность отношениями	3,7 (0,9)	4,2 (0,6)
Когнитивная оценка		
Фактор объективной заданности	21,6 (4,6)	20,1 (5,2)
Фактор контроля	15,9 (4,1)	16,1 (4,0)
Фактор стрессогенности	15,8 (5,2)	22,3 (3,7)
Фактор угрозы	6,5 (4,0)	8,6 (3,5)
Фактор субъективной значимости	10,7 (2,3)	10,6 (1,9)
Фактор лидерства	9,1 (2,6)	7,3 (2,5)
Состояние		
Неудовлетворенность	15,8 (4,4)	19,2 (4,8)
Тревожность	14 (3,7)	16,6 (4,3)
Напряженность	16,8 (4,8)	21,5 (4,1)
Копинг		
Позитивное переформулирование и личностный рост	4 (1,5)	3,9 (1,6)
Мысленный уход от проблемы	3 (1,5)	4,3 (1,4)
Концентрация на эмоциях и их активное выражение	3,9 (1,6)	4,8 (1,2)
Использование инструментальной социальной поддержки	4 (1,9)	4,1 (1,2)
Активное совладание	4 (1,7)	4,1 (1,5)
Отрицание	2,1 (1,8)	1,5 (1,8)
Обращение к религии	2,7 (2,3)	3,7 (2,3)
Юмор	2,6 (1,8)	2,6 (1,7)
Поведенческий уход от проблемы	2,2 (1,5)	2,1 (1,4)
Сдерживание	3,5 (1,6)	3,9 (1,4)
Использование эмоциональной социальной поддержки	4,5 (1,9)	3,9 (1,4)
Использование «успокоительных»	0,8 (1,2)	1,7 (1,9)
Принятие	4 (1,6)	5,1 (1,1)
Подавление конкурирующей деятельности	3,1 (1,8)	3,2 (1,8)
Планирование	4,1 (1,7)	4,6 (1,3)

Позитивное переформулирование и личностный рост, *Активное совладание* и *Принятие* происходит с одинаковой частотой (3R). Наименее распространенной копинг-стратегией в данной группе является *Использование «успокоительных»* (15R).

В свою очередь, женщины, переживающие долгосрочную вынужденную разлуку, чаще всего используют копинг *Принятие* (1R), а также *Концентрация на эмоциях и их активное выражение* (2R) и *Планирование* (3R). *Эмоциональная социальная поддержка* занимает лишь седьмое место по частоте использования в этой группе. Наименее популярными копинг-стратегиями при долговременной разлуке также являются *Использование «успокоительных»* (14R) и *Отрицание* (15R).

Следующим шагом является сравнительный анализ восприятия и совладания с вынужденной разлукой у женщин, находящихся в разлуке с разной продолжительностью (табл. 2).

С точки зрения восприятия вынужденной разлуки кратковременная оценивается как менее стрессогенная и менее опасная, чем долговременная, а также как более понятная, определенная и равнозначная для партнеров.

Долговременная вынужденная разлука вызывает у женщин более неприятные состояния, у них выше уровень общей неудовлетворенности ($U = 2402$ при $p = 0,00$), тревожности ($U = 2660$ при $p = 0,00$) и напряженности ($U = 1854$ при $p = 0,00$), чем у женщин в кратковременной разлуке.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа восприятия и совладания с краткосрочной и долгосрочной вынужденной разлукой (N = 184)

Индикатор	Средний ранг		Значения U-критерия	p-level
	Краткосрочная разлука (N = 66)	Долгосрочная разлука (N = 118)		
Когнитивная оценка				
Фактор объективной заданности	104,92	85,55	3074,0	0,018
Фактор стрессогенности	52,29	114,99	1240,0	0,000
Фактор угрозы	73,02	103,4	2608,0	0,000
Фактор лидерства	116,65	78,99	2300,0	0,000
Состояние				
Неудовлетворенность	69,89	105,14	2402,0	0,000
Тревожность	73,8	102,96	2660,0	0,000
Напряженность	61,59	109,79	1854,0	0,000
Копинг				
Мысленный уход от проблемы	65,8	107,43	2132,0	0,000
Концентрация на эмоциях и их активное выражение	73,65	103,04	2650,0	0,000
Отрицание	104,47	85,81	3104,0	0,018
Обращение к религии	77,05	101,14	2874,0	0,003
Использование эмоциональной социальной поддержки	105,29	85,35	3050,0	0,012
Использование «успокоительных»	76,08	101,69	2810,0	0,001
Принятие	70,2	104,97	2422,0	0,000

Существует и специфика совладания с учетом временно́й характеристики разлуки. Женщины, находящиеся в кратковременной разлуке, более ориентированы на поиск эмоциональной поддержки у близких (U = 3050, при p = 0,01) и отрицание, обесценивание ситуации (U = 3104 при p = 0,02). Женщины, находящиеся в долговременной разлуке, чаще используют мысленный уход от проблемы (U = 2132, при p = 0,00), эмоциональное отреагирование (U = 2650 при p = 0,00), обращение к религии (U = 2874 при p = 0,00), принятие ситуации (U = 2422 при p = 0,00) и принятие «успокоительных» средств (U = 2810 при p = 0,001).

Обсуждение результатов. В представленных результатах исследования восприятия и совладания с вынужденной разлукой в близких отношениях выделяются значимые различия в когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакциях женщин в зависимости от продолжительности разлуки.

Кратковременная разлука воспринимается как менее стрессогенная и менее угрожающая, что позволяет женщинам легче переживать и справляться с ситуацией. Кроме того, при альтернативном решении партнеры могли избежать этой разлуки (*«На соревнования можно было не ездить»* или *«Командировку можно было поручить коллеге»*), но приняли решение в ее пользу, так как при сложившихся обстоятельствах она способствует достижению личных целей. Разлука была относительно прогнозируема, ее сроки известны. То есть она переживается как временная, непродолжительная ситуация, с очевидным положительным исходом (воссоединением), скучанием по партнеру с предвкушением радости от грядущей встречи. При ответе на вопрос: «Что беспокоит Вас в ситуации разлуки?» – 20 % женщин ответили, что ничего не беспокоит, и это подтверждает невысокую стрессогенность кратковременной разлуки. Однако женщины также отмечали, что их могут беспокоить мысли о неверности партнера (13 %), страх провести ночь без партнера (12 %), тревога из-за невозможности связаться с партнером (25 %) («*Почему он долго не отвечает? Что-то случилось*?») и за благополучие партнера (30 %). В этот период женщины более склонны искать эмоциональную поддержку у близких, а также использовать механизмы отрицания и обесценивания, ориентированные на снижение или минимизацию стрессовой нагрузки и тревожности в разлуке. Женщины отмечали при ответе на прямой вопрос: «Что помогает справиться с ситуацией разлуки?», что ресурсом выступает общение с друзьями, родными и с партнером (1 R), хобби/быт (2 R) и занятость работой и учебой (3 R).

Долговременная разлука вызывает у женщин более глубокие негативные переживания, что проявляется в значительно более высоком уровне неудовлетворенности, тревожности и напряженности. Это

может быть связано с тем, что длительная разлука может вызывать серьезные сомнения и волнения за будущее в отношениях партнеров, что, в свою очередь, приводит к более выраженным негативным эмоциональным реакциям. Кроме того, анализ ответов на открытый вопрос: «Что беспокоит Вас в ситуации разлуки?» – показал, что труднее всего переживаются: ограниченные возможности общения (98 % ответов); отсутствие физического контакта (73 % ответов); неизвестность, неочевидность воссоединения (*«Неизвестно, вернется ли он, увижу ли я его вновь»*) – 32 % ответов; опасения, что в долгой разлуке «остынут чувства» – 31 % ответов, произойдут личностные изменения, которые станут причиной расставания – 28 % ответов. Таким образом, долговременная разлука является пролонгированным, хроническим стрессом и может приводить к серьезным эмоциональным и психологическим последствиям для женщин. Она не только увеличивает уровень тревожности и неудовлетворенности, но может негативно сказаться на общем качестве жизни, снижая способность к социально-психологической адаптации и самоэффективности.

Специфика совладания с разлукой также демонстрирует различия с учетом ее временно́й характеристики: женщины в долговременной разлуке чаще прибегают к более сложным механизмам, таким как мысленный уход от проблемы, эмоциональное отреагирование и обращение к религии. Эти стратегии могут указывать на необходимость более глубокого осмысления ситуации и поиска способов справиться с длительным, хроническим стрессом. Однако, можно выделить ресурсы (ответы на открытый вопрос: «Что помогает справиться с ситуацией?»), которые позволяют адаптироваться к стрессовым нагрузкам, снизить их, это: 1 R хобби (56 % ответов), 2 R поддержка со стороны партнера, с которым в разлуке, и со стороны близких (52 % ответов), 3 R учеба или работа (49 % ответов), 4 R принятие ситуации как неизбежности (36 % ответов), 5 R общение с детьми и уход за ними (17 % ответов).

Выводы. Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать несколько важных выводов и обобщений. При восприятии ситуации разлуки, независимо от ее продолжительности и прогнозируемости, женщины, как правило, придают ей коннотацию вынужденности. Кратковременная разлука воспринимается ими как менее стрессогенная и более управляемая, что позволяет легче справляться с эмоциональными и когнитивными нагрузками. В отличие от этого, долговременная разлука вызывает более глубокие негативные переживания и высокий уровень тревожности, что связано с неопределенностью и страхами за будущее отношений.

В условиях краткосрочной разлуки женщины чаще используют стратегии отрицания и обесценивания значимости ситуации, а также обращаются за эмоциональной поддержкой к близким. В случае долговременной разлуки, которая представляет собой пролонгированный сильный стресс, они прибегают к более сложным стратегиям, таким как эмоциональное отреагирование и обращение к религии, что указывает на необходимость глубокого осмысления и принятия ситуации.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают важность учета временны́х характеристик разлуки и индивидуальных особенностей женщин при анализе их эмоциональных и поведенческих реакций.

Ограничения. Настоящее исследование включает ряд ограничений, которые необходимо учитывать при получении результатов. Во-первых, в выборку исследования были включены только женщины, находящиеся в вынужденной разлуке со своим партнером. Включение мужской выборки в будущие исследования поможет выявить половые различия в восприятии разлуки и способах совладающего поведения. Во-вторых, применённые методы основывались исключительно на самоотчётах участников. Это может вносить элементы субъективности, обусловленные эффектами социальной желательности, ретроспективной памяти или стремления представить себя в более позитивном свете.

Список литературы

Зализняк А.А., Левонтина И.Б. С любимыми не расставайтесь // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. Москва: Индрик, 1999. С. 52–63.

Каменская А.С., Сапоровская М.В. Разлука в близких отношениях: эмоциональные и психологические аспекты в восприятии мужчин и женщин // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 33–40. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-33-40.

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Психодиагностика стресса и совладания в близких гетеросексуальных отношениях. Кострома: КГУ, 2018. 156 с.

Одинцов М.А., Радчикова Н.П., Александрова Л.А. COPE-30: психометрические свойства краткой версии русскоязычной методики оценки копинг-стратегий // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2022. Т. 45, № 4. С. 247–275. https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.11.

Сапоровская М.В., Каменская А.С. Разлука в близких (партнерских) отношениях и совладание с ней: когнитивная оценка и социально-психологические корреляты // Вестник Омского университета. Сер.: Психология. 2024. № 4. С. 26–36. https://doi.org/10.24147/2410-6364.2024.4.26-36.

Сычев О.А. Русскоязычная версия шкалы оценки отношений // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13, № 2. С. 386–409.

Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 672 с.

Andres M. Distress, support, and relationship satisfaction during military-induced separations: A longitudinal study among spouses of Dutch deployed military personnel. Psychological Services, 2014, vol. 11, no. 1, pp. 22–30. https://doi.org/10.1037/a0033750

Goldberg A.E., Allen K.R., Smith J.Z. Divorced and separated parents during the COVID-19 pandemic. Family Process, 2021, vol. 60, no. 3, pp. 866–887. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/famp.12693

Nickels B.M. Love Locked Up: An Exploration of Relationship Maintenance and Perceived Barriers for Women Who Have Incarcerated Partners. Journal of Family Communication, 2019, vol. 20, no. 1, pp. 36–50. https://doi.org/10.1080/15267431.2019.1674853

References

Eidemiller E., Yustitskis V. *Psikhologiia i psikhoterapiia sem'i* [Psychology and psychotherapy of the family]. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 672 p. (In Russ.)

Kamenskaya A.S. *Razluka v blizkikh otnosheniiakh: emotsional'nye i psikhologicheskie aspekty v vospriiatii muzhchin i zhenshchin* [Separation in close relationships: emotional and psychological aspects in the perception of men and women]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiia. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2024, vol. 30, no. 4, pp. 33–40. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-33-40. (In Russ.)

Kryukova T.L., Ekimchik O.A. *Psihodiagnostika stressa i sovladanija v blizkih geteroseksual'nyh otnoshenijah* [Psychodiagnostics of stress and coping in close heterosexual relationships]. Kostroma, KGU Publ., 2018, 156 p. (In Russ.)

Odintsova M.A., Radchikova N.P., Aleksandrova L.A. *SORE-30: psihometricheskie svojstva kratkoj versii russkojazychnoj metodiki ocenki koping-strategij* [COPE-30: psychometric properties of the short version of the Russian-language methodology for assessing coping strategies]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiia* [Bulletin of the Moscow University. Episode 14: Psychology], 2022, vol. 45, no. 4, pp. 247–275. https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.11. (In Russ.)

Saporovskaya M.V. *Razluka v blizkih (partnerskih) otnoshenijah i sovladanie s nej: kognitivnaja ocenka i social'no-psihologicheskie korreljaty* [Separation in close (partner) relationships and coping with it: cognitive assessment and socio-psychological correlates]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser.: Psikhologiia*. [Bulletin of Omsk University. Ser.: Psychology], 2024, no. 4, pp. 26–36. https://doi.org/10.24147/2410-6364.2024.4.26-36. (In Russ.)

Sychev O.A. *Russkojazychnaja versija shkaly ocenki otnoshenij* [Russian-language version of the relationship assessment scale]. *Psikhologiia. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2016, vol. 13, no. 2, pp. 386–409. (In Russ.)

Zaliznyak A.A., Levontina I.B. *S ljubimymi ne rasstavajtes'* [Do not part with your loved ones]. *Logicheskii analiz iazyka. Obraz cheloveka v kul'ture i iazyke*. [Logical analysis of language. The image of man in culture and language]. Moscow, 1999, pp. 52–63. (In Russ.)

Andres M. Distress, support, and relationship satisfaction during military-induced separations: A longitudinal study among spouses of Dutch deployed military personnel. Psychological Services, 2014, vol. 11, no. 1, pp. 22–30. https://doi.org/10.1037/a0033750

Goldberg A.E., Allen K.R., Smith J.Z. Divorced and separated parents during the COVID-19 pandemic. Family Process, 2021, vol. 60, no. 3, pp. 866–887. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/famp.12693

Nickels B.M. Love Locked Up: An Exploration of Relationship Maintenance and Perceived Barriers for Women Who Have Incarcerated Partners. Journal of Family Communication, 2019, vol. 20, no. 1, pp. 36–50. https://doi.org/10.1080/15267431.2019.1674853

Статья поступила в редакцию 14.09.2025; одобрена после рецензирования 21.10.2025; принята к публикации 21.10.2025.

The article was submitted 14.09.2025; approved after reviewing 21.10.2025; accepted for publication 21.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 160–163. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 160–163. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
УДК 159.923
EDN NIUPID
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-160-163

ДУХОВНОСТЬ, СОВЕСТЬ, ВЕРА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЭТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, leonid.popov@inbox.ru, http://orcid.org/0000-0002-1866-2411

Аннотация. Статья посвящена описанию важнейших составляющих этической психологии, таких как духовность, совесть, вера. Этическая психология объединяет этику – науку о морали (нравственности) и психологию личности. Выделяются основные понятия этической психологии – «добро» и «зло». Понятия добра и зла раскрываются исходя из нерелигиозных и религиозных представлений. Приводятся определения духовности, совести, веры. Подчеркивается важность рассмотрения в психологии не только нерелигиозной, но и религиозной духовности. Показано общепсихологическое содержание понятий «духовность» и «вера», а также приводится их описание в религиозном контексте, отмечается духовная природа совести. Раскрывается различие нерелигиозной и религиозной веры. Сделан вывод о том, что составляющие этической психологии – духовность, совесть и вера – тесно связаны, отражая высший уровень развития человека как личности, а духовность как нерелигиозная, так и религиозная, служит основой и цементирует проявление и совести, и веры.

Ключевые слова: этическая психология, духовность, добро, зло, совесть, вера.
Для цитирования: Попов Л.М. Духовность, совесть, вера как составляющие этической психологии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 160–163. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-160-163

Research Article

SPIRITUALITY, CONSCIENCE, FAITH AS COMPONENTS OF ETHICAL PSYCHOLOGY

Leonid M. Popov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, leonid.popov@inbox.ru, http://orcid.org/0000-0002-1866-2411

Abstract. The article describes the most important components of ethical psychology, such as spirituality, conscience, and faith. Ethical psychology combines ethics, the science of morality, and psychology of personality. The basic concepts of ethical psychology are “good” and “evil”. The concepts of good and evil are revealed based on non-religious and religious understanding. Definitions of spirituality, conscience, and faith are given. The importance of considering in psychology not only non-religious, but also religious spirituality is emphasized. The general psychological content of the concepts of “spirituality” and “faith” is shown, as well as their description in a religious context, and the spiritual nature of conscience is noted. The difference between non-religious and religious faith is revealed. It is concluded that the components of ethical psychology – spirituality, conscience and faith – are closely related, reflecting the highest level of human development as a personality, and that spirituality, non-religious and religious, serves as the basis and cements the manifestation of both conscience and faith.

Keywords: ethical psychology, good, evil, spirituality, conscience, faith.
For citation: Popov L.M. Spirituality, conscience, faith as components of ethical psychology. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 160–163. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-160-163

В современной ситуации духовно-нравственного кризиса общества особую актуальность приобретает психологическое исследование духовности, проблем морали и нравственности. Возрастает необходимость развития направления «этическая психология», которая представляет собой сочетание этики – науки о морали (нравственности) и психологии личности [Попов].

М.И. Воловикова считает, что задачей нравственной психологии, близкой к этической психологии, яв-

© Попов Л.М., 2025

ляется исследование психических процессов, связанных с исполнением или нарушением нравственного закона [Воловикова]. Основными понятиями этической психологии являются понятия «добро» и «зло». Этическая психология связана с рассмотрением добра, нравственности в целом, включенных в жизнь человека, что, прежде всего, выражается в отношении к «Другому» как ценности; отсылает к вопросам нравственного порядка: мера порядочности, преобладание авторитарных или гуманистических компонентов личности, добра или зла – совести, веры, духовности или порочности, греха.

В религиозной духовности четко определены понятия добра и зла. Заповеди фокусируют внимание на том, чего делать нельзя, что несет в себе зло. Каковы же добродетельные качества? Они описываются в Нагорной проповеди – это кротость, незлобивость, смиренность, милосердие, благожелательность, чистосердечие, миролюбие, правдивость, стойкость.

Проведенные исследования понимания добра и зла у современной молодежи показывают, что понятие «добро» соотносится с такими характеристики межличностных отношений, как любовь, мир, дружба, ласка, забота, уважение, сочувствие, доверие, прощение, а понятие «зло» – с ненавистью, завистью, предательством, насилием, убийством, ложью, изменой, агрессией, беспределом, терроризмом, бранью, враждой [Попов, Голубева, Устин].

Понятия добра и зла тесно связаны с духовностью, совестью и верой, которые выступают как составляющие этической психологии.

Духовность. Этическая психология опирается на понимание человека как духовного существа, носителя морального сознания, ответственного за всё то, что делается на планете Земля [Попов, Голубева, Устин]. Духовность рассматривается как интегральная характеристика истины, добра и красоты [Попов, Устин]. Сегодня очень актуальны слова, написанные В.А. Пономаренко почти 20 лет назад в связи с ролью религиозной духовности как нравственной силы в обществе и в психологической науке: «В данной социально-политической ситуации, по мнению аналитиков, в области религиозной психологии именно синергичность теологических концепций о Божией благодати и научной – о духе субъекта способствует тому, чтобы более чутко улавливать начало душевных разломов веры, приносящих ту духовную боль и страдание, которая выше и глубже понимания жизни в ее гедоническом соусе, в животническом вольере за счет возрастания зла как символа победы над высшим замыслом» [Пономаренко: 71].

Согласно Н.А. Бердяеву: «Духовность... это способность человека трансформировать добродетельную данность на других людей с целью дальнейшего развития вселенской любви, добра и саморазвития. Высшее предназначение живого духовного поля в человеке, по-видимому, состоит в организации и координации равновесного состояния Добра» [Бердяев: 33]. Духовность в понимании В.В. Рыжова – «это то, что придает смысл жизни», что позволяет ответить на вопросы, зачем живет человек, что есть добро и зло [Рыжов].

В отечественной психологии вопросы, связанные с духовностью, рассматривались в работах разных исследователей (Б.С. Братусь, М.И. Воловикова, А.А. Гостев, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, В.А. Пономаренко, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.).

По мнению В.И. Слободчикова, «духовность придает смысл жизни отдельному человеку, в нем человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное и т. п.» [Слободчиков: 81].

В.В. Знакова отмечает интегративность духовности, подчеркивая, что она целостна и не сводима к отдельным компонентам психического: межличностному пространству субъект-субъектных взаимодействий, деятельностным преобразованиям внутреннего мира человека или трансценденции [Знаков]. А.А. Гостев пишет о важности и необходимости обращения современной психологии к религиозной духовности, так как православно-ориентированное психологическое знание «позволяет обозревать плоскость жизни, осмысливать нравственный потенциал человека, изучать роль религиозного опыта в развитии личности, расширяет возможности современной психологии для описания психической реальности» [Гостев: 39].

Совесть. По мнению В.Д. Шадрикова, совесть выступает как духовная основа личности. Описывая характеристики совестного акта, он подчеркивает, что совесть присуща даже самому ожесточенному человеку, надо только подчиниться ей в совестном акте. Перечисляются следующие качества совести: следование нравственным нормам, связь с деланием добра, пониманием того, что есть добро; нравственная самооценка; страх перед законом; проявление веры; осознание греха; проявление страха Божья и др. Совесть связана с ценностями, нравственными качествами и рефлексией [Шадриков].

Г.В. Ожиганова также подчеркивает духовную природу совести: «Совесть – духовная способность. Проявляясь как высшая моральная способность, она выступает в роли внутреннего Учителя, направляющего личность на путь духовного роста. Она может рассматриваться как механизм проявления духовности и духовного развития, обусловливающий движение человека от “я” эгоцентрического к “я” духовному» [Ожиганова: 65].

Согласно А.А. Гостеву, совесть является главным ценностно образующим фактором всех отно-

шений человека, пронизывает все стороны жизни людей, она «выступает врожденным неотъемлемым нравственно-психологическим измерением личности в функции высшего регулятора поведения людей. Совесть – это представленность в людях духовных законов мироздания в виде нравственного закона (выраженного в Заповедях Божьих)» [Гостев: 41]. Если совесть попадает во власть неправильного представления о добре и зле, то духовное начало в человеке разрушается.

Вера. Согласно Б.С. Братусю, вера представляет собой несомненный психологический факт, является предпосылкой осуществления, необходимым условием любой активности человека [Братусь 1994]. Вера выступает как общепсихологический феномен (вера в себя, вера в людей, вера в победу, вера в правду, вера в будущее). В.Д. Шадриков пишет о вере в ученика как проявлении духовности: вера учителя в ученика обусловлена не только знанием ученика, но и личностными ценностями. Он пишет: «Верить в ученика – значит сделать его реальным центром своей жизни, своей любви и своего служения» [Шадриков: 51].

И.А. Джидарьян считает: «Во всех своих формах и проявлениях вера – это реальная жизненная сила, включающая в себя диктат убежденности, непоколебимости и властности, а вместе с ними и силу страсти, элементы воления, долженствования» [Джидарьян: 81].

Б.С. Братусь (см.: [Братусь 1997]) рассматривает веру как психологический феномен, связанный с наличием целостного образа будущего, который благодаря наличию веры делает непостижимое постижимым, будущее – настоящим. Подчеркивается, что веру нельзя получить извне и передать назиданием. Путь к вере идет через неверие, сомнение к надежде и уверенности. Б.С. Братусь отмечает, что у религиозной веры существует основание – психологическая способность верить. Различия религиозной и нерелигиозной веры в следующем: «Если нерелигиозная вера, нерелигиозные предметы, образы веры чаще соотнесены со смыслообеспечением текущих деятельностей, то религиозная вера по самой своей сути всегда восходит, проясняет, получает связь с конечными, предельными вопросами жизни и смерти, созидая, удерживая духовную сферу как завершение, купол человеческого облика» [Братусь, Инина: 28; Братусь]. Религиозная вера основана на «восстановлении в себе путеводного образа, никогда не могущего быть доказанным, как теорема», но опираясь на который человек направлен на создание и удержание в себе духовной сферы [Братусь].

В заключение следует подчеркнуть, что составляющие этической психологии – духовность, совесть и вера – тесно связаны, отражая высший уровень развития человека как личности, а духовность, как нерелигиозная, так и религиозная, служит основой и цементирует проявление и совести, и веры.

Список литературы

Бердяев Н.А. О назначении человека. Москва: Республика, 1993. 383 с.

Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. Москва: Роспедагентство, 1994. 60 с.

Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.

Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. Москва: МПСИ, Флинта, 2000. 85 с.

Братусь Б.С., Инина Н.В. Вера как общепсихологический феномен сознания человека // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2011. № 1. С. 25–38.

Воловикова М.И. Нравственная психология: задачи, методы и современное состояние // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / отв. ред. М.И. Воловикова. Москва: Институт психологии РАН, 2011. С. 21–39.

Гостев А.А. О проблемах становления религиозно-ориентированного психологического знания // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2007. Т. 4. С. 35–45.

Джидарьян И.А. Оптимистические основания триединства веры, надежды, любви // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / отв. ред. М.И. Воловикова. Москва: Институт психологии РАН, 2011. С. 75–104.

Знаков В.В. Новые тенденции в исследовании психологии духовности // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 20–32.

Ожиганова Г.В. Совесть как высшая моральная способность // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 62–66.

Пономаренко В.А. С верой в науки о человеке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 4. С. 64–74.

Попов Л.М. Нравственно-этическая психология: предмет и методы исследования // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / отв. ред. М.И. Воловикова. Москва: Институт психологии РАН, 2011. С. 40–55.

Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. Москва: Институт психологии РАН, 2008. 240 с.

Попов Л.М., Устин П.Н. Духовность как векторная характеристика внутреннего мира человека в когнитивно-поведенческой концепции жизненной активности // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 189–200. http://dx.doi.org/10.20323/1813145X_2023_5_134_189.

Рыжов В.В. К определению духовности и духовной сущности человека // Гуманизм и духовность в образовании: науч. труды конф. Нижний Новгород, 2005.

Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Социальная педагогика. 2014. № 6. С. 77–86.

Шадриков В.Д. Духовные способности. Москва: Институт психологии РАН, 2020. 179 с.

References

Berdyayev N.A. *O naznachenii cheloveka* [On the Purpose of Man]. Moscow, Respublika Publ., 1993, 383 p. (In Russ.)

Bratus B.S. *Psikhologiya. Nravstvennost'. Kul'tura* [Psychology. Morality. Culture]. Moscow, Rospedagogical Agency Publ., 1994, 60 p. (In Russ.)

Bratus B.S. *K probleme cheloveka v psikhologii* [On the Problem of Man in Psychology]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1997, vol. 5, pp. 3–19. (In Russ.)

Bratus B.S. *Russkaya, sovetskaya, rossiyskaya psikhologiya* [Russian, Soviet, and Russian Psychology]. Moscow, MPSI, Flint Publ., 2000, 85 p. (In Russ.)

Bratus B.S., Inina N.V. *Vera kak obshchepsikhologicheskiy fenomen soznaniya cheloveka* [Faith as a General Psychological Phenomenon of Human Consciousness]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya* [Vestnik of Moscow University. Ser. 14: Psychology], 2011, vol. 1, pp. 25–38. (In Russ.)

Dzhidaryan I.A. *Optimisticheskiye osnovaniya triyedinstva very, nadezhdy, lyubvi* [Optimistic Foundations of the Trinity of Faith, Hope, and Love]. *Problemy nravstvennoy i eticheskoy psikhologii v sovremennoy Rossii* [Problems of Moral and Ethical Psychology in Modern Russia], ed. by M.I. Volovikova. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2011, pp. 75–104. (In Russ.)

Gostev A.A. *O problemakh stanovleniya religiozno-oriyentirovannogo psikhologicheskogo znaniya* [On the Problems of Formation of Religiously Oriented Psychological Knowledge]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2007, vol. 4, pp. 35–45. (In Russ.)

Ozhiganova G.V. S*ovest' kak vysshaya moral'naya sposobnost'* [Conscience as the Highest Moral Capacity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, no. 4, pp. 62–66. (In Russ.)

Ponomarenko V.A. *S veroy v nauki o cheloveke* [With Faith in the Sciences of Man]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2007, vol. 4, no. 4, pp. 64–74. (In Russ.)

Popov L.M. *Nravstvenno-eticheskaya psikhologiya: predmet i metody issledovaniya* [Moral and Ethical Psychology: Subject and Methods of Research]. *Problemy nravstvennoy i eticheskoy psikhologii v sovremennoy Rossii* [Problems of Moral and Ethical Psychology in Contemporary Russia], ed. by M.I. Volovikova. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2011, pp. 40–55. (In Russ.)

Popov L.M., Golubeva O.Y., Ustin P.N. *Dobro i zlo v eticheskoy psikhologii lichnosti* [Good and Evil in the Ethical Psychology of Personality]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2008, 240 p. (In Russ)

Popov L.M., Ustin P.N. *Dukhovnost' kak vektornaya kharakteristika vnutrennego mira cheloveka v kognitivno-povedencheskoy kontseptsii zhiznennoy aktivnosti* [Spirituality as a Vector Characteristic of a Person's Inner World in the Cognitive-Behavioral Concept of Life Activity]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2023, vol. 5 (134), pp. 189–200. http://dx.doi.org/10.20323/1813145X_2023_5_134_189. (In Russ.)

Ryzhov V.V. *K opredeleniyu dukhovnosti i dukhovnoy sushchnosti cheloveka* [Toward a Definition of Spirituality and the Spiritual Essence of a Person] *Gumanizm i dukhovnost' v obrazovanii: nauch. trudy konf.* [Humanism and Spirituality in Education. Conference Proceedings]. Nizhniy Novgorod, 2005.

Shadrikov V.D. *Dukhovnyye sposobnosti* [Spiritual Abilities]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2020, 179 p. (In Russ)

Slobodchikov V.I. *Individual'nost' kak sposob dukhovnogo bytiya cheloveka* [Individuality as a Way of Human Spiritual Existence]. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy], 2014, vol. 6, pp. 77–86. (In Russ.)

Volovikova M.I. *Nravstvennaya psikhologiya: zadachi, metody i sovremennoye sostoyaniye* [Moral Psychology: Tasks, Methods, and Current State]. *Problemy nravstvennoy i eticheskoy psikhologii v sovremennoy Rossii* [Problems of Moral and Ethical Psychology in Modern Russia], ed. by M.I. Volovikova. Moscow, Institute of Psychology Russian Academy of Sciences Publ., 2011, pp. 21–39. (In Russ.)

Znakov V.V. *Novyye tendentsii v issledovanii psikhologii dukhovnosti* [New Trends in the Study of the Psychology of Spirituality]. *Voprosy Psychologii.* [Questions of psychology], 2018, vol. 4, pp. 20–32. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.11.2025; одобрена после рецензирования 15.11.2025; принята к публикации 15.11.2025.

The article was submitted 14.11.2025; approved after reviewing 15.11.2025; accepted for publication 15.11.2025.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 164–170. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 164–170. ISSN 2073-1426
5.3.8. Коррекционная психология и дефектология
Научная статья
УДК 159.922.7:37
EDN OHPSCE
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-164-170

СИМПТОМЫ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ

Адеева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, t_adeeva@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-0310-7546
Дятлова Екатерина Николаевна, магистр, МБОУ СОШ № 44, Кострома, Россия, katenka.diatlova@yandex.ru

Аннотация. В статье определены возможные причины трудностей овладения учебной деятельностью младшими школьниками. С точки зрения нейропсихологического подхода выявлены симптомы несформированности высших психических функций (ВПФ) у детей с трудностями обучения. Наиболее часто обнаруживается недостаточность функции программирования и контроля деятельности, зрительно-пространственной ориентировки, кинестетического праксиса. Определено наличие недостаточности нескольких ВПФ у 91 % детей данной категории.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, высшие психические функции, младшие школьники, трудности обучения.
Для цитирования: Адеева Т.Н., Дятлова Е.Н. Симптомы несформированности высших психических функций у младших школьников с трудностями обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 164–170. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-164-170

Research Article

SYMPTOMS OF INCOMPLETENESS OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

Tatiana N. Adeeva, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_adeeva@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-0310-7546
Ekaterina N. Diatlova, Master's Special (defectological) education, School no. 44, Kostroma, Russia, katenka.diatlova@yandex.ru

Abstract. The article identifies possible causes of difficulties in mastering educational activities by younger schoolchildren. From the point of view of the neuropsychological approach, symptoms of unformed higher mental functions (HMF) in children with learning difficulties have been identified. The insufficiency of the function of programming and control of activity, visual-spatial orientation, kinesthetic practice is most often revealed. The presence of insufficiency of several HMF was determined in 91 % of children in this category.

Keywords: neuropsychological approach, higher mental functions, primary school students, learning difficulties.
For citation: Adeeva T.N., Dyatlova E.N. Symptoms of unformed VPF in younger schoolchildren with learning difficulties. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 164–170. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-164-170

© Адеева Т.Н., Дятлова Е.Н., 2025

Период обучения в начальной школе имеет огромное значение для дальнейшего когнитивного развития ребёнка, формирования навыков познавательной деятельности, саморегуляции, самоконтроля. Дети осваивают новый вид труда – учебную деятельность, а значит, происходит овладение новыми операциями, умениями, навыками, знаниями. Успешность ребенка на данном этапе во многом определяет специфику дальнейшего обучения, наличие и устойчивость познавательной мотивации, развитие познавательных способностей. Вследствие этого необходимо понимать возможные причины школьных трудностей для обеспечения необходимых коррекционных воздействий.

Под трудностями в обучении понимаем стойкие сложности в усвоении общеобразовательных программ детьми вследствие различных социальных и психологических причин. Важно отметить, что у детей данной группы отсутствуют нарушения интеллекта, отклонения в развитии слуха, зрения, речи и двигательной сферы [Шевченко].

Безусловно, в основе проблем обучения могут лежать разные факторы. В ряде случаев ведущее место занимают личностные особенности, специфика межличностного взаимодействия или организации среды. Однако, на наш взгляд, важно обратить внимание на некоторые аспекты развития высших психических функций (ВПФ), становление которых активно идет именно в период дошкольного детства. Успешное формирование высших психических функций имеет огромное значение в освоении ребенком учебной деятельности. Нейропсихологический анализ позволяет увидеть несостоятельность некоторых компонентов ВПФ, базой для которой является «тот или иной вариант недостаточности, незрелости и / или искажения онтогенеза их мозговой организации» [Семенович 2013: 223]. Нейропсихологический подход позволяет не только описать актуальное состояние ВПФ ребенка, но и выявить его причины, понять структуру нарушений и, соответственно, подобрать приемы коррекционной работы.

В современной нейропсихологии детского возраста накоплен определенный фактический материал, иллюстрирующий взаимосвязь специфики развития ВПФ и трудностей обучения у детей. В классических исследованиях порой применяется синдромальный подход к анализу развития ВПФ в детском возрасте. Так, в работе Т.В. Ахутиной определены три профиля развития ВПФ у детей начальной школы. Первая группа детей имеет трудности программирования и контроля, серийной организации движений и действий. У детей второй группы выявлена недостаточность переработки слуховой и кинестетической информации. В третьей группе присутствует слабость переработки зрительной и зрительно-пространственной информации [Ахутина, Пылаева; Ахутина, Матвеева, Романова]. А.В. Семенович определяет шесть вариантов нейропсихологических синдромов детского возраста, связанных с незрелостью тех или иных мозговых структур [Семенович 2013]. В то же время важно отметить неравномерность, неустойчивость психического развития в детском возрасте, что часто делает невозможным выделение определенных синдромов, симптоматика несформированности или дефицитарности психических функций бывает очень разнообразна. В тех же исследованиях представлены особенности формирования ВПФ у детей, имеющих недостаточность активационных (нейродинамических), операциональных, регулирующих компонентов деятельности, охарактеризованы комплексные причины возникновения дисграфии, дислексии, трудностей счета и других проблем обучения [Ахутина, Матвеева, Романова; Агрис; Визель 2018а, 2018б]. Во всех работах последовательно проводится мысль о необходимости выявления дефицитарных или несформированных нейропсихологических факторов, диагностика которых является основой для грамотного коррекционного воздействия [Ахутина, Пылаева; Семенович 2015; Визель 2018а, 2018б; Горбачева, Баранова].

Ряд исследований посвящен отдельным практическим вопросам. Часто темой научных исследований становится применение нейропсихологического подхода при изучении индивидуальных особенностей психического развития детей на этапе старшего дошкольного возраста, когда встает вопрос о готовности к школьному обучению и выбора оптимальных способов коррекции [Сойко; Корнеева et al.]. Представлены исследовательские и практические материалы, связанные с проблемой обучения в условиях двуязычия [Корнеева et al.]. Анализу нейропсихологических механизмов, лежащих в основе трудностей обучения музыке, а также поиску приемов эффективного психолого-педагогического воздействия посвящено исследование М.В. Белоусовой с соавторами. Обосновывается сложный генез трудностей обучения и необходимость комплексного подхода к помощи детям [Белоусова et al.]. Наконец, отдельной темой является определение специфики формирования и мозговой организации ВПФ у детей с различными вариантами дизонтогенеза [Савченко, Бабич; Цветков; Quintino-Aires]. Во многих исследованиях подчеркивается необходимость применения комплексного нейропсихологического подхода в коррекции имеющихся проблем развития и обучения детей, где сочетаются различные стратегии работы (когнитивные, двигательные). Выбор преимущественных стратегий и приемов коррекционной работы определяется индивидуальными особенностями развития ВПФ ребенка [Семенович 2015; Корнеева et al., Горохова].

Однако при наличии разработанной теоретической и практической базы нейропсихологический подход к трудностям обучения остается мало применим в реальной практике психолого-педагогического сопровождения детей в обучении. Возможно, это связано с дефицитом компетенций в области нейропсихологической диагностики и коррекции у специалистов, работающих в сфере образования или недостаточной уверенностью их в самостоятельном применении подхода.

Цель исследования – изучение симптомов несформированности ВПФ у младших школьников с трудностями в обучении. В данной работе нам хотелось бы обратить внимание на распространенность симптомов и важность применения нейропсихологического анализа при реализации коррекционно-психологической помощи детям с трудностями обучения.

В исследовании приняли участие 32 ребенка (10 девочек и 22 мальчика), средний возраст 8 лет. Базой исследования стали МБОУ СОШ № 13, МБОУ СОШ № 44, МБОУ СОШ № 21, МБОУ СОШ № 18 г. Костромы. Младшие школьники обучаются по основной образовательной программе, не имеют заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Трудности в обучении определены на основе данных об успеваемости, а также с помощью экспертной оценки. В качестве экспертов выступили классные руководители и психологи, работающие с детьми (8 человек).

Методика диагностики. Использована батарея тестов А.Р. Лурии, адаптированная для детей младшего школьного возраста (Ахутина Т.В. и соавт., 1996). Параметрами исследования выступили: программирование и контроль (произвольная регуляция) деятельности, кинестетический праксис, соматогнозис, слуховой гнозис, зрительной гнозис, зрительно-пространственная ориентировка, оральный праксис, слухоречевая и зрительная память, мыслительные операции, нейродинамический компонент деятельности.

Для количественной оценки каждого показателя мы использовали пятибалльную систему балльных оценок: чем выше балл, тем ниже уровень развития показателя ВПФ. Таким образом, каждый показатель оценивался по пятибалльной системе: где 0–1 балл – высокий уровень показателя ВПФ; 2–3 балла – средний уровень показателя ВПФ; 4–5 балла – низкий уровень показателя ВПФ (табл. 1).

В результате нейропсихологических диагностики выявлено, что наибольшее количество младших школьников имеет низкие показатели по таким параметрам, как «программирование, регуляция и контроль (произвольная регуляция) деятельности» и «зрительно-пространственная ориентировка». Недостаточная сформированность кинестетического и орального праксиса наблюдается примерно у 50 % младших школьников. Наиболее высокие баллы дети набрали по таким показателям, как «соматогнозис», «зрительный гнозис», «слуховой гнозис», «слуховая память», «зрительная память», «формирование понятий» и «нейродинамический компонент».

У 84 % младших школьников с трудностями обучения показатели по параметру «программирование, регуляция и контроль (произвольная регуляция) деятельности» находится на низком или среднем уровне. На это указывали существенные ошибки во время проведения пробы «динамический праксис», «реакция выбора», «выполнение ритмов по речевой инструкции», «графическая проба». Во время проведения исследования дети жаловались на усталость, часто отвлекались, задавали вопросы, не относящиеся к деятельности, им было достаточно сложно сконцентрировать внимание на выполнении заданий. Наблюдалась неточность восприятия инструкций, торопливость.

Недостаточная сформированность зрительно-пространственной ориентировки была обнаружена у 66 % детей. Данная симптоматика наблюдалась при выполнении разных заданий. Например, при вы-

Таблица 1

Оценка развития показателей ВПФ у школьников с трудностями обучения

Показатель	Количество человек, %		
	0–1 балл	2–3 балла	4–5 баллов
Программирование, регуляция и контроль (произвольная регуляция) деятельности	16	53	31
Кинестетический праксис	50	31	19
Слуховой гнозис	88	6	6
Зрительной гнозис	84	13	3
Зрительно-пространственная ориентировка	31	41	28
Оральный праксис	53	28	19
Формирование понятий	78	22	0
Соматогнозис	88	12	0
Нейродинамический компонент	94	3	3

полнении графической пробы дети не могли сориентировать рисунок на листе, не удерживали строку, размер элементов был различным. При выполнении пробы «рисунок стола» школьники допускали грубые метрические, проекционные и топологические ошибки. Значительные трудности вызывала проба на конструктивный праксис (дети не могли нарисовать рисунок человека), а также проба Хэда.

Проблемы формирования кинестетического праксиса отмечены у 50 % младших школьников. Отмечены различные ошибки при выполнении проб на реципрокную координацию движений, динамический праксис и графическую пробу. Учащимся требовалось длительное время для овладения движением, часто дети с трудом переключались с одного движения на другое, с трудом организовывали и автоматизировали серию движений.

Несмотря на младший школьный возраст, у 47 % детей возникли затруднения при диагностике орального праксиса. Основные сложности возникали при необходимости выполнения действий по речевой инструкции: «щелкать языком», «надувать щеки», «поднимать брови вверх» и другое.

Недостаточное развитие понятийного аппарата наблюдалось у 22 % учащихся: дети с трудом подбирали правильные названия предметов и животных при пробах на опознание наложенных изображений, опознание перечеркнутых изображений, недорисованных предметов. Также у таких детей наблюдался скудный словарный запас при составлении рассказа по картинкам, школьники не могли подобрать правильные названия животных, например, аиста ребенок называл лебедем. При исследование свободных и направленных ассоциативных реакций учащиеся вспоминали лишь несколько «любых слов», «действий», «растений», а иногда не могли вспомнить ни одного слова из какой-либо группы. При выполнении пробы «пятый лишний» школьники часто выбирали неправильное слово, при этом не могли объяснить свой выбор.

Недостаточность зрительного гнозиса отмечена у 16 % младших школьников. В ходе диагностики у детей выявлены проблемы с опознанием наложенных, перечеркнутых изображений, а также изображений с неполным набором признаков. Специфика зрительного восприятия у таких детей проявлялась и при составлении рассказа по картинке или по серии сюжетных картинок. Часто дети не воспринимали изображение целостно, выделяли один стимул, предмет изображения, составляли рассказ, опираясь на выделенный стимул.

Низкие и средние показатели сформированности слухого гнозиса выявлены у 13 % детей. Младшие школьники демонстрировали ошибки в пробах на оценку ритмических структур, воспроизведение ритмов по слуховому образцу, а также в понимании близких по звучанию и значению слов.

Недостаточность функции соматогнозиса отмечена у 12 % младших школьников. Дети демонстрировали трудности в восприятии прикосновений, ощущении положения тела в пространстве относительно других предметов.

Недостаточный уровень энергетического компонента деятельности наблюдался также у 6 % детей. В ходе диагностики наблюдалось снижение темпа работы, нарастала медлительность. Детям требовалась дополнительная мотивация к деятельности со стороны взрослого, однако к концу диагностики дети прекращали работу, не доводили задания до конца.

В результате диагностики выявлено, что 91 % младших школьников с трудностями обучения имеют недостаточность формирования той или иной ВПФ (табл. 2).

По данным таблицы 2 видим, что довольно большой процент неуспевающих детей (42 %) имеет проблемы становления нескольких высших психических функций.

Далее, опираясь на экспертную оценку наиболее часто встречающихся трудностей, которые демонстрируют дети в процессе обучения, мы соотнесли их с диагностируемыми ВПФ (табл. 3).

Несформированность различных высших психических функций проявляется в различных учебных умениях и навыках.

Опираясь на это положение, важно определять цели и задачи коррекционной работы. Здесь важно отметить, что учебная деятельность является довольно сложным видом активности, требующим определенного уровня развития ВПФ. У младших

Таблица 2

Несформированность ВПФ у младших школьников с трудностями обучения

Количество ВПФ с симптомами несформированности	% младших школьников, у которых отмечена данная симптоматика
1	9
2	28
3	21
4	26
5	16

Таблица 3

Соотнесение ВПФ, имеющих симптомы несформированности, с проявлениями трудностей в учебной деятельности

ВПФ, имеющие симптомы несформированности	Проявления трудностей детей в учебной деятельности
Программирование, регуляция и контроль (произвольная регуляция) деятельности	Знают правила, но не применяют в заданиях. Не могут долго сосредоточить внимание. При восприятии инструкций торопливы, не выслушивают до конца, перебивают, отвлекаются. Не удерживают план и не усваивают алгоритм работы. Медленное чтение, побуквенное, послоговое с аграмматизмами. Быстрое снижение продуктивности работы, необходимость постоянно поддерживать мотивацию ребенка.
Кинестетический праксис	Нарушение почерка, «пишет как курица лапой», медлителен при выполнении письменных работ, лишние элементы в буквах.
Слуховой гнозис	Не улавливает фронтальные инструкции, часто заменяет буквы при письме, аграмматизмы. Медленное чтение – побуквенное, послоговое.
Зрительной гнозис	Заменяет буквы при письме. Медленное чтение – побуквенное, послоговое.
Зрительно-пространственная ориентировка	Не удерживает строку при чтении и письме. Не может расположить число под числом согласно разрядному числу. Неточно воспринимает изображения.
Оральный праксис	Замена звуков и букв.
Формирование понятий	Неточное использование понятий в речи. Затруднения в операциях синтеза и анализа. Затруднение понимания прочитанного.
Соматогнозис	Неуклюжесть, наличие излишнего количества движений.
Нейродинамический компонент	Утомляемость, быстрое снижение продуктивности работы, необходимость постоянно поддерживать мотивацию ребенка.

школьников с трудностями обучения наблюдается недостаточность ВПФ, дебют которых приходится на дошкольный возраст. Это значит, что предшествующий школьному обучению период развития оказался несколько дефицитарным, и в таком случае формирование учебных действий будет требовать значительных усилий. Многократное повторение отдельных действий и операций (например, переписывание текста) часто является непродуктивным. В коррекционной работе, согласно принципу замещающего онтогенеза А.В. Семенович, мы должны «повторить» с ребенком определенный этап онтогенеза с целью компенсации, стимулирования нарушенных или неразвитых высших психических функций [Семенович 2015]. Однако среди школьных психологов нейропсихологический подход к коррекционной работе с детьми с трудностями обучения недостаточно распространен. Согласно опросу 40 специалистов во время проведения методологического семинара в 2024 г., активно используют его в работе 2 человека (5 %), используют отдельные элементы нейропсихологической коррекции 5 человек (13 %).

Выводы. Согласно результатам исследования, дети с трудностями обучения демонстрируют несформированность нескольких высших психических функций (от 1 до 5). Наиболее часто выявлены недостаточность функции программирования и контроля деятельности, зрительно-пространственной ориентировки, кинестетического праксиса.

Недостаточность ВПФ проявляется в различных учебных действиях, умениях, навыках.

Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения предполагает использование принципа замещающего онтогенеза А.В. Семенович.

Список литературы

Агрис А.Р. Проявления дефицита активационных компонентов деятельности у детей с трудностями обучения // Культурно-историческая психология. 2012. № 2. С. 29–35.

Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения. Москва: Академия, 2015. 282 с.

Ахутина Т.В., Матвеева Е.Ю., Романова А.А. Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2012. № 2. С. 84–95.

Белоусова М.В., Меркулова В.А., Футина Н.В., Шамсутдинова Р.Ф. Междисциплинарный нейрокогнитивный подход в анализе моторных, когнитивных, эмоциональных проблем детей, занимающихся музыкой: принципы нейрокоррекции // Вестник современной клинической медицины. 2021. Т. 14, вып. 2. С. 7–11. https://doi.org/10.20969/VSKM.2021.14(2).7-11.

Визель И.Г. Об «экспрессивной алалии», ее мозговых механизмах и преодолении // Дефектология. 2018а. № 1. С. 36–46.

Визель И.Г. Особенности коррекционной работы при нарушениях восприятия речи на слух // Самарский научный вестник. 2018б. Т. 7, № 1 (22). С. 243–246.

Горбачева Т.В., Баранова Г.А. Нейропсихологический подход в решении проблемы преодоления трудностей обучения в школе (на примере формирования у учащихся пространственных представлений) // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Калуга: Изд-во Калужского гос. ун-т им. К.Э. Циолковского, 2024. С. 469–477.

Горохова Ю.А. Сравнительный анализ традиционных и инновационных методов коррекции нарушений нейропсихического развития у детей младшего школьного возраста // Вестник российского нового университета. Сер.: Человек в современном мире. 2024. № 2. С. 130–140.

Корнеева С.А., Москаленко С.В., Сулима Т.В., Ковалева Н.А. Психологическая готовность детей с несформированностью высших психических функций к обучению в школе // Начальная школа. 2020. № 3. С. 19–21.

Корнеева С.А., Москаленко С.В. Нейропсихологический подход к коррекции сложностей обучения детей в условиях многоязычия // Начальная школа. 2025. № 3. С. 30–32.

Савченко Д.В., Бабич Е.Г. Особенности профиля латеральной организации у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Ученые записки российского государственного социального университета. 2015. Т. 14, № 3 (130). С. 98–106.

Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Москва: Генезис, 2015. 480 с.

Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. Москва: Генезис, 2013. 320 с.

Сойко К.В. Нейропсихологический подход к анализу проблемы готовности детей 6–7 лет к школьному обучению // Научные стремления. 2016. № 20. С. 151–155.

Филатова О.А. Нейропсихологические трудности обучения младших школьников: обзор исследований и представленность в дальневосточном федеральном округе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 199–207.

Цветков А.В. Дифференциальная диагностика аутизма, гиперактивности и иных нарушений развития: нейропсихологический подход. Москва: Спорт и Культура, 2017. 41 с.

Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. Москва: Владос, 2001. 136 с.

Quintino-Aires J. Neuropsychological education in oppositional defiant disorder. Lurian journal, 2021, vol. 2, no. 1, pp. 42–62.

References

Agris A.R. *Proyavleniya deficita aktivacionny`x komponentov deyatel`nosti u detej s trudnostyami obucheniya* [Manifestations of deficiency of activation components of activity in children with learning difficulties]. *Kul`turno-istoricheskaya psixologiya* [Cultural and historical psychology], 2012, no. 2, pp. 29–35. (In Russ.)

Axutina T.V., Py`laeva N.M. *Preodolenie trudnostej ucheniya* [Overcoming the difficulties of learning]. Moscow, Akademiya Publ., 2015, 282 p. (In Russ.)

Axutina T.V., Matveeva E.Yu., Romanova A.A. *Primenenie lurievskogo principa sindromnogo analiza v obrabotke danny`x nejropsixologicheskogo obsledovaniya detej s otkloneniyami v razvitii* [Application of the Luria principle of syndrome analysis in the processing of neuropsychological examination data for children with developmental disabilities]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psixologiya* [Bulletin of the Moscow university. Vol. 14: Psychology], 2012, no. 2, pp. 84–95. (In Russ.)

Belousova M.V., Merkulova V.A., Futina N.V., Shamsutdinova R.F. *Mezhdisciplinarny`j nejrokognitivny`j podxod v analize motorny`x, kognitivny`x, e`mocional`ny`x problem detej, zanimayushhixsya muzy`koj: principy` nejrokorrecii* [Interdisciplinary neurocognitive approach in the analysis of motor, cognitive, and emotional problems of children engaged in music: principles of neurocorrection]. *Vestnik sovremennoj klinicheskoj mediciny`* [Bulletin of Modern Clinical Medicine], 2021, vol. 14, no. 2, pp. 7–11. (In Russ.)

Czvetkov A.V. *Differencial`naya diagnostika autizma, giperaktivnosti i iny`x narushenij razvitiya: nejropsixologicheskij podxod* [Differential diagnosis of autism, hyperactivity, and other developmental disorders: a neuropsychological approach]. Moscow, Sport i Kul`tura Publ., 2017, 41 p. (In Russ.)

Filatova O.A. *Nejropsixologicheskie trudnosti obucheniya mladshix shkol`nikov: obzor issledovanij i predstavlennost` v dal`nevostochnom federal`nom okruge* [Neuropsychological learning difficulties in primary school children: a review of research and representation in the Far Eastern Federal District]. *Gercenovskie chteniya: psixologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [The Herzen Readings: Psychological Research in Education], 2020, no. 3, pp. 199–207. (In Russ.)

Gorbacheva T.V., Baranova G.A. *Nejropsixologicheskij podxod v reshenii problemy` preodoleniya trudnostej obucheniya v shkole (na primere formirovaniya u uchashhixsya prostranstvenny`x predstavlenij)* [A neuropsychological approach to solving the problem of overcoming learning difficulties in school (using the

example of the formation of spatial representations in students)]. *Problemy` i perspektivy` sovremennogo doshkol`nogo, nachal`nogo i special`nogo obrazovaniya i ix professional`nogo obespecheniya: materialy` Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Problems and prospects of modern preschool, primary and special education and their professional provision: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Kaluga, Kaluzhskij gos. un-t im. K.E. Ciolkovskogo Publ., 2024, pp. 469–477. (In Russ.)

Goroxova Yu.A. *Sravnitel`ny`j analiz tradicionny`x i innovacionny`x metodov korrekcii narushenij nejropsixicheskogo razvitiya u detej mladshego shkol`nogo vozrasta* [Comparative analysis of traditional and innovative methods of correction of neuropsychic development disorders in primary school children]. *Vestnik rossijskogo novogo universiteta. Ser.: Chelovek v sovremennom mire* [Bulletin of the Russian New University. Episode: Man in the modern world], 2024, no. 2, pp. 130–140. (In Russ.)

Korneeva S.A., Moskalenko S.V., Sulima T.V., Kovaleva N.A. *Psixologicheskaya gotovnost` detej s nesformirovannost`yu vy`sshix psixicheskix funkcij k obucheniyu v shkole* [Psychological readiness of children with unformed higher mental functions to study at school]. *Nachal`naya shkola* [Elementary school], 2020, no. 3, pp. 19–21. (In Russ.)

Korneeva S.A., Moskalenko S.V. *Nejropsixologicheskij podxod k korrekcii slozhnostej obucheniya detej v usloviyax mnogoyazy`chiya* [A neuropsychological approach to correcting the difficulties of teaching children in the context of multilingualism]. *Nachal`naya shkola* [Elementary school], 2025, no. 3, pp. 30–32. (In Russ.)

Savchenko D.V., Babich E.G. *Osobennosti profilya lateral`noj organizacii u detej mladshego shkol`nogo vozrasta s narusheniem sluxa* [Features of the lateral organization profile in children of primary school age with hearing impairment]. *Ucheny`e zapiski rossijskogo gosudarstvennogo social`nogo universiteta* [Scientific notes of the Russian State Social University], 2015, vol. 14, no. 3 (130), pp. 98–106. (In Russ.)

Semenovich A.V. *Nejropsixologicheskaya korrekciya v detskom vozraste. Metod zameshhayushhego ontogeneza* [Neuropsychological correction in childhood. The method of substitution ontogenesis]. Moscow, Genezis Publ., 2015, 480 p. (In Russ.)

Semenovich A.V. *Vvedenie v nejropsixologiyu detskogo vozrasta* [Introduction to childhood neuropsychology]. Moscow, Genezis Publ., 2013, 320 p. (In Russ.)

Shevchenko S.G. *Korrekcionno-razvivayushhee obuchenie: organizacionno-pedagogicheskie aspekty: metod. posobie dlya uchitelej klassov korrekcionno-razvivayushhego obucheniya* [Correctional and developmental education: organizational and pedagogical aspects: a methodological guide for teachers of correctional and developmental education classes]. Moscow, Vlados Publ., 2001, 136 p. (In Russ.)

Sojko K.V. *Nejropsixologicheskij podxod k analizu problemy` gotovnosti detej 6–7 let k shkol`nomu obucheniyu* [Neuropsychological approach to the analysis of the problem of readiness of children aged 6–7 years for schooling]. *Nauchny`e stremleniya* [Scientific aspirations], 2016, no. 20, pp. 151–155. (In Russ.)

Vizel` I.G. *Ob «e`kspressivnoj alalii», ee mozgovy`x mexanizmax i preodolenii* [About "expressive alalia", its brain mechanisms and overcoming]. *Defektologiya* [Defectology], 2018, no. 1, pp. 36–46. (In Russ.)

Vizel` I.G. *Osobennosti korrekcionnoj raboty` pri narusheniyax vospriyatiya rechi na slux* [Features of correctional work in cases of impaired speech perception by ear]. *Samarskij nauchny`j vestnik* [Samara Scientific Bulletin], 2018, vol. 7, no. 1 (22), pp. 243–246. (In Russ.)

Quintino-Aires J. Neuropsychological education in oppositional defiant disorder. Lurian journal, 2021, vol. 2, no. 1, pp. 42–62.

Статья поступила в редакцию 02.09.2025; одобрена после рецензирования 30.09.2025; принята к публикации 30.09.2025.

The article was submitted 02.09.2025; approved after reviewing 30.09.2025; accepted for publication 30.09.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 171–177. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 171–177. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.3.8. Коррекционная психология и дефектология
УДК 687
EDN OXEPDT
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-171-177

РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОДЕЖДЫ В КОНТЕКСТЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Шипова Наталья Сергеевна, кандидат психологических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, ns.shipova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0741-1297

Самохвалова Анна Геннадьевна, доктор психологических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, a_samohvalova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-4401-053X

Чагина Любовь Леонидовна, доктор технических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, lyu-chagina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0351-8177

Рогова Ксения Ивановна, младший научный сотрудник, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, ksenia.rogova.imber75@yandex.ru, https://orcid.org 0009-0004-9192-052

Аннотация. В настоящей статье представлены результаты исследования значения инклюзивной одежды для качества жизни людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Гипотезой исследования служило предположение о том, что инклюзивная одежда способствует улучшению качества жизни субъекта с нарушенным здоровьем. Было сформировано две группы респондентов, имеющих изначально сходные результаты по изучаемым показателям. Одна группа опрошенных носила одежду, разработанную членами авторского коллектива с учетом психофизиологических особенностей, другая выступала группой сравнения. В тексте статьи представлены данные сопоставления изучаемых групп по параметрам качества жизни и отношения к себе и собственному телу.

Ключевые слова: внешний облик, качество жизни, удовлетворенность жизнью, лица с инвалидностью, инклюзивная одежда.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ, проект № 24-28-20297.

Для цитирования: Шипова Н.С., Самохвалова А.Г., Чагина Л.Л., Рогова К.И. Роль инклюзивной одежды в контексте качества жизни лиц с нарушениями здоровья // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 171–177. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-171-177

Research Article

THE ROLE OF INCLUSIVE CLOTHING IN THE CONTEXT OF QUALITY OF LIFE OF PERSONS WITH DISABILITIES

Natalia S. Shipova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ns.shipova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0741-1297

Anna G. Samohvalova, Doctor of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, a_samohvalova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-4401-053X

Lyubov L. Chagina, Doctor of Technical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, lyu-chagina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0351-8177

Ksenia I. Rogova, Junior Researcher, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ksenia.rogova.imber75@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0004-9192-052

Abstract. This article presents the results of a study examining the role of inclusive clothing in the quality of life of people with disabilities and limited health capabilities. The study's hypothesis was that inclusive clothing improves quality of life for individuals with disabilities. Two groups of respondents were formed, each with similar baseline results for the studied parameters. One group wore clothing designed by the authors, taking into account their psychophysiological characteristics, while the other served as a comparison group. The article presents data comparing the study groups based on quality of life parameters and attitudes toward oneself and one's body.

Keywords: appearance, quality of life, life satisfaction, individuals with disabilities, inclusive clothing.

© Шипова Н.С., Самохвалова А.Г., Чагина Л.Л., Рогова К.И., 2025

Acknowledgments. The study was carried out with financial support from the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of scientific project no. 24-28-20297

For citation: Shipova N.S., Samohvalova A.G., Chagina L.L., Rogova K.I. The role of inclusive clothing in the context of quality of life of persons with disabilities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 171–177. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-171-177

Введение. Проблема повышения качества жизни представляет собой важнейший как для национальных, так и для международных интересов вопрос. Особенно остро она стоит в отношении уязвимых категорий населения, таких как люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В условиях социальной неприязни, санкций и нестабильности они оказываются особенно незащищенными. При этом уже более полувека показатели качества жизни служат основой для формирования государственной политики во многих странах и являются важным индикатором благополучия граждан. Необходимо создавать равные возможности для людей с ОВЗ по сравнению с людьми с типичным развитием, бороться с дискриминацией и предоставлять им равные шансы на участие в социальном развитии. Это тем более актуально, что достаточно велика численность людей, имеющих нарушенное здоровье: по данным Всемирной организации здравоохранения, сегодня более миллиарда человек по всему миру имеют инвалидность. В России насчитывается примерно 13 миллионов людей с ограниченными возможностями здоровья, а также более 40 миллионов маломобильных граждан. Таким образом, можно сказать, что главной задачей современного общества является обеспечение условий для их полноценной интеграции, которая охватывает все основные сферы жизни.

Теоретический обзор. С.А. Айвазян определяет качество жизни как сложную синтетическую категорию, объединяющую все важнейшие условия для существования и развития личности [Айвазян: 10]. Согласно документам Всемирной организации здравоохранения, качество жизни оценивается по ряду индикаторов: физическим (сила, энергия, усталость, боль, дискомфорт, сон, отдых), психологическим (эмоции, когнитивные функции, самооценка), уровню независимости (повседневная активность, работоспособность), общественной жизни (личные взаимоотношения, включая сексуальные, социальную ценность), а также окружающей среде (безопасность, экология, доступность медицинской помощи и информации, возможность обучения, бытовые условия). В современной науке функционирует особое понятие – «качество жизни, связанное со здоровьем» (HRQoL), которое отражает субъективное восприятие инвалидом собственного физического, психологического, эмоционального и социального состояния [Karimi, Brazier: 648; Santos et al.: 197]. Однако исследования показывают, что здоровье и болезни, хотя и важны, не полностью определяют качество жизни. Не менее значимыми являются психосоциальные факторы, так как именно они формируют феномен стигматизации [Вассерман, Трифонова: 132]. Есть и противоположная точка зрения: качество жизни рассматривается через восприятие человеком своего состояния здоровья, способности вести полноценную жизнь, а также физического, психологического и социального благополучия (Новик, Ионова, Кайнд, 1999).

В современных психологических исследованиях качество жизни рассматривается через детерминацию следующими показателями:

– наличие целей,

– осмысленность жизни,

– способность к саморазвитию,

– способность к активации собственного ресурсного потенциала,

– жизнестойкость и жизнеспособность,

– роль социального окружения,

– наличие моральной поддержки,

– позиция по отношению к жизни в ситуации инвалидности,

– отношение к болезни (нарушению) [Горьковая, Микляева: 57; Иванова, Куфтяк: 217; Куфтяк: 29; Леонтьев: 103; Соловьев, Петрунина: 22].

По данным исследований С.А. Хазовой, Н.С. Шиповой, Т.Н. Адеевой, И.В. Тихоновой, многие люди с ограниченными возможностями удовлетворены своим уровнем жизни и состоянием здоровья, получают достаточную социальную поддержку и положительно воспринимают свои отношения с окружающими. Они отмечают хорошее самовосприятие и удовлетворенность жизнью. Взрослые с ОВЗ не всегда имеют четкие жизненные цели и уверенность в своих возможностях контролировать собственную судьбу. Однако общее восприятие качества жизни, способность выполнять ежедневные обязанности и позитивное отношение к себе связаны с ощущением контроля над собственной жизнью. Осмысленность жизни и чувство хозяина происходят в значительной мере под влиянием уровня микросоциальной поддержки, которая формирует жизненные перспективы, помогает определить цели и понять свою роль в их достижении [Жизненные траектории: 49].

Таким образом, качество жизни представляется важной интегральной характеристикой, которую авторский коллектив склонен рассматривать в контексте использования адаптивной, инклюзивной одежды

лицами, имеющими нарушения в состоянии здоровья. **Цель исследования** – анализ значения инклюзивной одежды для качества жизни людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании нами было высказано предположение о том, что инклюзивная одежда способствует улучшению качества жизни субъекта с нарушенным здоровьем.

Материалы и метод. Выборка. Выборка исследования включала 505 участников, относящихся к категории инвалидов либо лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), возраст которых варьировался от 19 до 76 лет (среднее значение возраста = 37,17 лет; стандартное отклонение = 15,6 лет). Среди опрошенных было 277 женщин (55 %) и 228 мужчин (45 %). Распределение по группам нарушений выглядело следующим образом: нарушения зрения наблюдались у 76 % (n = 386), расстройства опорно-двигательного аппарата (ОДА) имели 15 % (n = 76), а расстройство аутистического спектра (РАС) зафиксировано у 9 % (n = 43).

По уровню образования участники распределились следующим образом: высшее образование получили 201 человек, среднее профессиональное – 232 человека, общее среднее – 42 человека, а начальное общее – 30 человек.

Что касается семейного положения, то среди опрашиваемых были лица, состоящие в браке (женаты/замужем n = 124), свободные (холостые/не замужем n = 74), живущие гражданским браком (n = 61), разведённые (n = 35), вдовы/вдовцы (n = 22), а также находящиеся в отношениях (n = 189). Из общего числа исследуемых 206 человек сообщили о наличии детей, тогда как остальные 299 респондентов заявили, что детей у них нет.

Тип занятости представлен двумя категориями: учебной деятельностью занимались 87 человек, а трудовой – 418 человек. Работают респонденты преимущественно в сферах торговли, образования, строительства, здравоохранения, информационных технологий, права и технического обслуживания.

Исследование проходило в индивидуальном порядке с каждым участником. Анкетирование осуществлялось специалистом-психологом, фиксировавшим ответы респондента. Перед началом процедуры анкетирования обеспечивалось и проверялось понимание инструкций и ясность для опрошенного поставленных вопросов. Анонимность и конфиденциальность соблюдались согласно этическим требованиям, перед проведением опроса было получено добровольное информированное согласие каждого участника.

Методы. *Методический инструментарий* представлен следующими диагностическими инструментами: опросник качества жизни и удовлетворенности (Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire) Ritsner et al., 2005, в адаптации Е.И. Рассказовой, 2012; опросник «Влияние образа тела на качество жизни» (BodyImage Quality of Life Inventory, BIQLI) T.F. Cash, 2002, в адаптации Л.Т. Баранской, С.С. Татауровой, 2011; многокомпонентный опросник отношения к собственному телу (The Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire (MBSRQ) T.F. Cash (2002), в адаптации Л.Т. Баранской, С.С. Татауровой, 2011; авторское полуструктурированное интервью, направленное на выявление значимости и функциональной роли одежды в жизнедеятельности лиц с ОВЗ. Методический инструментарий был адаптирован под возможности лиц с нарушением здоровья в соответствии с их особенностями.

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы SPSS Statistics V.19.0. Использовались дескриптивные статистики и критерий Вилкоксона.

Процедура исследования. На *первом этапе* проводилась диагностика по всем методикам на совокупной выборке. Далее формировались две группы респондентов – экспериментальная (n = 30) и контрольная (n = 30), равные по количеству, половому составу (в каждой группе по 15 женщин и 15 мужчин), нозологии (в каждой группе 10 человек, имеющих нарушение зрения, 10 – нарушение ОДА, 10 – РАС). Все респонденты этих групп показали равный уровень (средний) качества жизни, отношения к собственному телу.

На *втором этапе* исследования для респондентов экспериментальной группы производился пошив инклюзивной одежды, учитывающей специфику заболевания и индивидуальные параметры.

Для *людей с РАС* (зрительной, слуховой, тактильной сенсорной гиперчувствительностью) была разработана *модель адаптивной толстовки*. Снижение сенсорной перегрузки обеспечивается за счет специализированных элементов. Наличие в изделии съемного капюшона (балаклавы) со звукоизоляционным материалом способствует подавлению звуковых колебаний и уменьшению акустической нагрузки на пользователя с гиперчувствительностью к звукам. Регулируемая панель для глаз обеспечивает нивелирование дискомфортных перцептивных стимулов (яркости освещения). Манжета рукава с удлиненной передней частью, закрывающей внешнюю сторону кисти руки, и использование для сборки деталей изделия плоских швов снижают тактильную чувствительность. Применение магнитных застежек реализует возможность более легкого застегивания и расстегивания отдельных деталей, повышая функциональность изделия.

Для *лиц с нарушениями зрения* создана коллекция в стиле минимализм из футерованного трикотажного полотна, которая акцентирует внимание на функ-

циональности и комфорте (брюки, юбка, куртка, пиджак, пальто). Основой декора являются тактильные элементы, которые обогащают восприятие и взаимодействие с изделием. Проектируемые модели включают вместительные карманы различных размеров, что позволяет удобно хранить необходимые личные вещи. В коллекции используются адаптивные элементы, такие как разъемные магнитные застежки-«молнии» и магнитные кнопки, что делает процесс открытия и закрытия одежды интуитивным. Технология магнитного крепления в застежке-«молнии» обеспечивает автоматическое выравнивание, исключающее зацепления или замятия. Кроме того, в дизайне используются текстильные нашивки со шрифтом Брайля, которые позволяют пользователям легко идентифицировать изделие и его особенности.

Для *людей с нарушениями ОДА* разработана модель брюк с особыми характеристиками. В боковых швах предусмотрены разъёмные молнии с пуллерами, на поясе используются магнитные застежки, что облегчает процесс одевания и снятия. На задних половинках изделия отсутствуют карманы, это предотвращает дискомфорт и снижает риск появления пролежней у пользователей инвалидных колясок. Применяются плоские швы, минимизирующие трение и давление на кожу. Высота сидения увеличена для удобства посадки в сидячем положении и защиты поясницы от холода. Пояс дополнен эластичной тесьмой для адаптации к фигуре пользователя. В области колена предусмотрены вытачки, обеспечивающие свободу движений. Для удобства смены гигиенического белья на задней половине брюк установлена застежка на магнитные кнопки, что делает этот процесс более простым и быстрым.

В течение шести месяцев респонденты экспериментальной группы носили инклюзивную одежду.

На *третьем этапе* исследования проводился контрольный диагностический замер в экспериментальной и контрольной группах (диагностический комплекс остался неизменен) с целью выявления динамики качества жизни, отношения к своему телу, а также роли одежды в жизнедеятельности респондентов (в экспериментальной группе выявлялась роль специально изготовленной инклюзивной одежды).

Результаты и их обсуждение. Представим результаты исследования качества жизни респондентов экспериментальной группы до и после ношения инклюзивной одежды (табл. 1).

Приведем анализ статистических различий по критерию Вилкоксона данных, полученных нами после ношения участниками экспериментальной группы инклюзивной одежды в течение полугода, и сопоставления их с исходными данными. Нами обнаружено увеличение показателей качества жизни по параметрам «Физическое здоровье» (T = 68,00, p = 0,006) и «Эмоциональные переживания» (T = 100,50, p = 0,033). Отметим, что результаты параметра «Сфера общения» также стали выше, показав различие первичных и повторных замеров (T = 45,50, p = 0,0003). Изменились также параметры удовлетворенности, в частности «Удовлетворенность взаимоотношениями» (T = 33,50, p = 0,001) и «Удовлетворенность функционированием» (T = 52,50, p = 0,009). Стоит отметить также проявившиеся статистические изменения по параметрам оценки внешнего облика: «Озабоченность лишним весом» (T = 86,00, p = 0,008) и «Оценка собственного веса» (T = 8,50, p = 0,0002).

Таблица 1

Исследуемые параметры респондентов до ношения ими инклюзивной одежды и после

Параметры	Респонденты до ношения инклюзивной одежды		Респонденты после ношения инклюзивной одежды	
	M	SD	M	SD
Физическое здоровье	12,60	2,18	14,77	2,73
Эмоциональные переживания	16,80	3,16	19,13	3,91
Активность в свободное время	10,70	3,21	12,03	2,22
Сфера общения	13,03	2,61	16,27	3,08
Удовлетворенность взаимоотношениями	2,60	1,07	3,57	0,97
Удовлетворенность функционированием	3,13	0,94	3,93	1,01
Удовлетворенность материальным состоянием	3,27	1,01	3,80	0,99
Оценка благополучия	3,067	0,64	3,53	0,97
Оценка влияния	1,22	1,21	1,10	0,84
Оценка внешности	3,34	0,49	3,28	0,61
Ориентация на внешность	3,16	0,24	3,31	0,38
Удовлетворенность параметрами тела	3,49	0,77	3,86	0,72
Озабоченность лишним весом	2,70	0,66	3,32	0,73
Оценка собственного веса	3,00	0,00	3,82	0,80

Таблица 2

Статистические различия по исследуемым параметрам в группе лиц с нарушением зрения, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с расстройством аутистического спектра

Параметры	Значение критерия Т-Вилкоксона		
	Респонденты с нарушением зрения	Респонденты с нарушением опорно-двигательного аппарата	Респонденты с расстройством аутистического спектра
Физическое здоровье	**1,00***	16,00	**2,00****
Эмоциональные переживания	6,00	10,00	**3,00***
Активность в свободное время	14,00	19,50	**5,50***
Сфера общения	**5,00***	19,50	**1,00****
Удовлетворенность взаимоотношениями	11,00	**0,00****	**2,00***
Удовлетворенность функционированием	11,00	5,50	**2,50***
Удовлетворенность материальным состоянием	14,00	9,00	**2,50***
Оценка благополучия	2,50	13,00	2,50
Оценка влияния	12,00	**0,00****	19,00
Оценка внешности	14,00	**0,00***	**2,00****
Ориентация на внешность	8,00	**1,00****	**7,00***
Удовлетворенность параметрами тела	24,00	**8,00***	**1,00****
Озабоченность лишним весом	8,50	16,00	**1,00****
Оценка собственного веса	3,00	**0,00****	**0,00***

Выявлена также динамика выраженности показателей качества жизни у лиц с разными нарушениями здоровья (табл. 2).

Мы можем отметить меньшее количество изменений в параметрах качества жизни у *лиц с нарушением зрения* после ношения ими инклюзивной одежды (оценка физического здоровья и сферы общения). При сопоставлении результатов интервью до и после эксперимента выявлены позитивные сдвиги в отношении к одежде (от негативизма к целенаправленному проектированию образа), в осознании функций одежды (от защитной к комфорто-обеспечивающей, компенсаторной и функции самовыражения), от отрицания роли одежды в достижении успеха в разных сферах жизнедеятельности до признания ее значимости в сфере романтических и трудовых отношений.

Респонденты с *нарушением ОДА* демонстрируют значимые изменения качества жизни только по одному параметру – удовлетворенность взаимоотношениями, зато достаточно много изменений происходит в оценке собственного тела. При этом следует учитывать, что различия по опроснику «Влияние образа тела на качество жизни» (BodyImage Quality of Life Inventory, BIQLI, T.F. Cash, 2002, в адаптации Л.Т. Баранской, С.С. Татауровой, 2011) отмечены только в группе лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата. Возможно, именно для этой группы данная связь наиболее актуальна вследствие представленности их дефекта в физическом плане. Если вначале они воспринимали одежду просто как социальную норму, были пассивны в попытках изменить свой образ, а главной функцией считали маскировочную, то после эксперимента они стали воспринимать одежду как средство достижения целей и комфорта, интересоваться, будут ли смоделированы новые изделия для них, предлагать свои варианты, отмечать стабилизирующую и защитную функции одежды, признавая ее значимость в сфере образования и быта.

Респонденты с *РАС* продемонстрировали наибольшее количество изменений в изучаемых нами параметрах: как в качестве жизни и удовлетворенности, так и в оценке собственного тела. Многие респонденты этой группы отмечали, что «толстовка красивая», «защищает», «помогает спрятаться», «привлекает внимание».

Заключение. Таким образом, можно говорить о том, что люди с нарушениями здоровья невысоко оценивают качество своей жизни, считают, что оно соответствует среднему уровню. Инклюзивная одежда в целом способствует улучшению качества жизни субъекта с нарушенным здоровьем и повышению самооценки внешнего облика. Вместе с тем существуют различия в понимании роли инклюзивной одежды в жизни людей с различными нозологиями. Одежда, изготовленная с учетом нозологии и индивидуальных особенностей лиц с ОВЗ, является фактором повышения качества жизни и оценки собственного тела в большей степени для лиц с РАС, в меньшей – для людей с нарушениями зрения и ОДА.

Специально изготовленная одежда выполняет разнообразные функции (комфорто-обеспечивающую, защитную, маскировочную, компенсаторную, функцию самовыражения), помогает респондентам осознать роль внешнего облика в достижении успе-

ха в разных сферах жизнедеятельности (трудовая, учебная деятельность, межличностные и романтические отношения), изменить отношение к себе и своей внешности в позитивную сторону.

Список литературы

Айвазян С.А. Анализ синтетических категорий качества жизни населения субъектов Российской Федерации: их измерение, динамика, основные тенденции // Уровень жизни населения регионов России. 2002. № 11. С. 5–40.

Вассерман Л.И., Трифонова Е.А. Гуманистическая психология, качество жизни и ценностное сознание личности // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 129–135.

Горьковая И.А., Микляева А.В. Характеристика качества жизни подростков с нарушениями зрения в контексте их жизнестойкости // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6, № 4. С. 47–60.

Жизненные траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья через призму качества жизни / под ред. С.А. Хазовой (отв. ред.), Т.Н. Адеевой, И.В. Тихоновой. Кострома: Костромской печатный дом, 2019. 200 с.

Иванова Е.А., Куфтяк Е.В. О детерминации совладающего с трудностями поведения у лиц с нарушением зрения // Вестник КГУ. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 3. С. 215–221.

Куфтяк Е.В. Дети с дефицитами развития: особенности психологических защит и копинг-стратегий // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. № 3. С. 25–33.

Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы // Культурно-историческая психология. 2014. № 3. С. 97–106.

Соловьев В.В., Петрунина Е.В. Концептуальные аспекты анализа качества жизни лиц с ОВЗ потенциально опасных регионов // Интеллектуальные технологии и средства реабилитации и абилитации людей с ограниченными возможностями здоровья / под ред. С.А. Бобко. Москва: МГГЭУ, 2017. С. 18–24.

Karimi M., Brazier J. Health, Health-Related Quality of Life, and Quality of Life: What is the Difference? PharmacoEconomics, 2016, vol. 34 (7), pp. 645–649. https://doi.org/10.1007/s40273-016-0389-9

Santos P.R. et al. Religious coping methods predict depression and quality of life among end-stage renal disease patients undergoing hemodialysis: a cross-sectional study. BMC Nephrology, 2017, vol. 18 (1), pp. 197.

Referances

Ayvazyan S.A. *Analiz sinteticheskikh kategorii kachestva zhizni naseleniya sub'ektov Rossiiskoi Federatsii: ikh izmerenie, dinamika, osnovnye tendentsii* [Analysis of Synthetic Categories of Quality of Life of the Population of the Subjects of the Russian Federation: Their Measurement, Dynamics, and Main Trends]. *Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii* [Standard of Living of the Population of Russian Regions], 2002, vol. 11, pp. 5–40. (In Russ.)

Gorkovaya I.A., Miklyaeva A.V. *Kharakteristika kachestva zhizni podrostkov s narusheniyami zreniya v kontekste ikh zhiznestoikosti* [Characteristics of the Quality of Life of Adolescents with Visual Impairments in the Context of Their Resilience. Electronic resource]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and Special Psychology], 2017, vol. 6, no. 4, pp. 47–60. (In Russ.)

Ivanova E.A., Kuftyak E.V. *O determinatsii sovladayushchego s trudnostyami povedeniya u lits s narusheniem zreniya* [On the Determination of Coping with Difficulties in Individuals with Visual Impairments]. *Vestnik KGU. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of KSU. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2008, vol. 3, pp. 215–221. (In Russ.)

Kuftyak E.V. *Deti s defitsitami razvitiya: osobennosti psikhologicheskikh zashchit i koping-strategii* [Children with Developmental Disabilities: Features of Psychological Defenses and Coping Strategies]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov* [Issues of Mental Health of Children and Adolescents], 2017, vol. 3, pp. 25–33. (In Russ.)

Leontyev D.A. *Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennykh usloviyakh: vyzovy i resursy* [Personality Development in Normal and Difficult Conditions: Challenges and Resources]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and Historical Psychology], 2014, vol. 3, pp. 97–106. (In Russ.)

Soloviev V.V., Petrunina E.V. *Kontseptual'nye aspekty analiza kachestva zhizni lits s OVZ potentsial'no opasnykh regionov* [Conceptual aspects of analyzing the quality of life of persons with disabilities in potentially dangerous regions]. *Intellektual'nye tekhnologii i sredstva reabilitatsii i abilitatsii lyudei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Intelligent technologies and means of rehabilitation and habilitation of people with disabilities], ed. by S.A. Bobko. Moscow, MGGEU Publ., 2017, pp. 18–24. (In Russ.)

Wasserman L.I., Trifonova E.A. *Gumanisticheskaya psikhologiya, kachestvo zhizni i tsennostnoe soznanie lichnosti* [Humanistic Psychology, Quality of Life, and Value Consciousness of the Individual]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2011, vol. 40, pp. 129–135. (In Russ.)

Zhiznennye traektorii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya cherez prizmu kachestva zhizni [Life Trajectories of Persons with Disabilities through the Prism of Quality of Life], ed. by S.A. Khazova (editor-in-chief), T.N. Adeeva, I.V. Tikhonova. Kostroma,

Kostromskoi pechatnyi dom Publ., 2019, 200 p. (In Russ.)

Karimi M., Brazier J. Health, Health-Related Quality of Life, and Quality of Life: What is the Difference? PharmacoEconomics, 2016, vol. 34 (7), pp. 645–649. https://doi.org/10.1007/s40273-016-0389-9

Santos P.R. et al. Religious coping methods predict depression and quality of life among end-stage renal disease patients undergoing hemodialysis: a cross-sectional study. BMC Nephrology, 2017, vol. 18 (1), pp. 197.

Статья поступила в редакцию 09.10.2025; одобрена после рецензирования 15.11.2025; принята к публикации 15.11.2025.

The article was submitted 09.10.2025; approved after reviewing 15.11.2025; accepted for publication 15.11.2025.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 178–185. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 178–185. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования
УДК 159.9:316.6
EDN POAWQL
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-178-185

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» К СОЦИОТЕХНОЛОГИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ОБОРОНЫ

Веричева Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, overicheva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4870-3886

Бойцова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, boyzova_s@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7999-927X

Юркин Артем Александрович, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, yurkin03@inbox.ru, https://orcid.org/0009-0002-2914-9346

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты, направленные на формирование готовности, компетентности выпускников направления подготовки «Социальная работа» к осуществлению социотехнологического обеспечения национальной безопасности и обороны. Выделены особенности, условия профессиональной деятельности, учитывающие работу по профилактике рисков значимых направлений в области терроризма, экстремизма в детской и молодежной среде. Определены факторы, обуславливающие снижение напряженности в обществе, вытекающие из угроз, подрывающих национальную безопасность. Приведенные статистические и аналитические данные свидетельствуют о нарастании факторов риска, возникающих как из-за внешних угроз, так и связанных с внутренними процессами в общественных отношениях. Готовность специалиста по социальной работе решать поставленные на государственном уровне профессиональные задачи является условием его эффективной деятельности и обеспечивающим компонентом национальной безопасности страны. Организация данного процесса характеризуется особыми подходами, многовекторностью, включенностью в образовательный цикл дисциплин, направленных на формирование социально-правовой, социально-технологической, социально-информационной компетенций. Специалист по социальной работе в формате новых подходов должен в полной мере быть готов к построению и реализации модели, направленной на обеспечение социально-информационной безопасности получателей услуг, при организации координационной, межведомственной деятельности и в рамках конкретных шагов в реализации стоящих профессиональных задач. Решение данного вопроса дает возможность выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда, успешно интегрироваться в деятельность социальных учреждений, находить эффективные подходы к организации работы с различными категориями получателей услуг.

Ключевые слова: готовность, выпускник, социальная работа, социотехнологическое обеспечение, национальная безопасность.

Для цитирования: Веричева О.Н., Бойцова С.В., Юркин А.А. Формирование готовности выпускников направления подготовки «Социальная работа» к социотехнологическому обеспечению национальной безопасности и обороны // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 178–185. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-178-185

© Веричева О.Н., Бойцова С.В., Юркин А.А., 2025

Research Article

FORMATION OF THE READINESS OF «SOCIAL WORK» GRADUATES TO PROVIDE SOCIOTECHNOLOGICAL SUPPORT FOR NATIONAL SECURITY AND DEFENSE

Olga N. Vericheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, overicheva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4870-3886

Svetlana V. Boitsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, boyzova_s@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7999-927X

Artem A. Yurkin, Kostroma State University, Kostroma, Russia, yurkin03@inbox.ru, https://orcid.org/0009-0002-2914-9346

Abstract. The article discusses the main aspects aimed at developing the readiness and competence of social work graduates to implement measures related to the implementation of sociotechnological support for national security and defense. The article highlights the features and conditions of professional activity that take into account the prevention of risks in the areas of terrorism and extremism among children and young people. The article identifies the factors that contribute to reducing social tensions caused by threats to national security. The presented statistical and athletic data indicate an increase in risk factors caused by both external threats and internal processes in social relations. The willingness of a social worker to solve professional tasks set at the state level is a prerequisite for their effective work and a component of the country's national security. The organization of this process is characterized by special approaches, multi-vectority, and inclusion in the educational cycle of disciplines aimed at developing socio-legal, socio-technological, and socio-informational competencies. A social worker in the new approach format must be fully prepared to build and implement a model aimed at ensuring the socio-informational security of service recipients, coordinating interagency activities, and taking specific steps to address professional challenges. Solving this issue allows graduates to be competitive in the job market, to integrate effectively into the work of social institutions, and to find effective approaches to working with different categories of service recipients.

Keywords: readiness, graduate, social work, sociotechnological support, national security.

For citation: Vericheva O.N., Boitsova S.V., Yurkin A.A. Formation of the Readiness of Graduates of the Social Work Field to Implement Measures for the Implementation of Sociotechnological Support for National Security and Defense. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 178–185. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-178-185

Социально-информационные сервисы и услуги учреждений социальной защиты населения все чаще становятся объектами атак с целью получения доступа и внедрения вредоносных программ. В 2023–2024 гг. число инцидентов выросло на 20–22 %, что связано с ростом напряжённости в киберпространстве и активным развитием теневого рынка киберпреступности. Увеличилось использование скомпрометированных данных, а шпионское программное обеспечение к концу 2024 г. применялось в каждой второй успешной атаке на частных пользователей. В этой связи особенно актуален анализ текущей ситуации в сфере социотехнологического обеспечения национальной безопасности и обороны нашего государства и разработка эффективной системы управления информацией для защиты данных в социальной сфере.

Вопрос обеспечения национальной безопасности в ракурсе глобальных кризисов – одно из базовых направлений в политике страны. Социально-правовое обоснование социотехнологического обеспечения национальной безопасности и обороны определены в Конституции РФ (12.12.1993), Стратегии национальной безопасности Российской Федерации (02.07.2021, № 400), Федеральном законе «О безопасности» (18.12.2010, № 390-ФЗ).

В законодательстве аспект национальной безопасности рассматривается как «состояние защищенности национальных интересов Российской Федерации от внешних и внутренних угроз»[1].

В таких условиях проблема защиты персональных данных и конфиденциальности становится особенно актуальной. Разработка инновационных методов социальной работы, ориентированных на безопасность, позволяет минимизировать риски, связанные с утечкой данных и манипуляциями с личной информацией, фишингом и негативным психоэмоциональным воздействием с помощью специально подобранных картинок, статей блогеров, которые размещаются в социальных сетях пользователей.

По мнению Е.Е. Ершовой, Г.К. Зариповой, З.М. Ибрагимовой. Э.О. Иремадзе, И.А. Какорина, А.С. Каналиева, А.Ю. Качаева, П.А. Кислякова, Т.В. Клочковой, И.В. Кожеуровой, К.А. Кряжевских, В.А. Кучер, современная социальная работа требует эффективного обмена информацией между специалистами, учреждениями и партнёрскими организациями.

Согласно исследованиям А.Ю. Азарова, М.Д. Березинской, Е.Г. Студеновой, Е.И. Тетерского, Е.И. Холостовой, М.В. Фирсова и др., специалисты социальной службы ежедневно работают с конфиденциальной информацией о клиентах, в том числе о социально уязвимых категориях населения. В существующей практике социальной работы наблюдаются инциденты манипуляций с жилищной собственностью получателей социальных услуг через взлом электронной подписи на портале государственных услуг.

О.В. Бойченко, Т.В. Владимирова, А.А. Галушкин, А.А. Городнова, Е.А. Грачева, М.И. Дзлиев, А.Л. Романович, А.Д. Урсул утверждают, что несанкционированный доступ к такой информации, её утечка или искажение могут нанести не только моральный, но и юридический вред как получателям социальных услуг, так и самим организациям социального обслуживания.

В связи с этим под социотехнологическим обеспечением национальной безопасности мы понимаем:

– во-первых, развитие исследований, направленных на разработку методов и инструментов для защиты национальных интересов от внутренних и внешних угроз;

– во-вторых, образовательную деятельность, реализацию образовательных программ, обеспечивающих подготовку квалифицированных специалистов, способных обеспечивать защиту национальных интересов от внутренних и внешних угроз;

– в-третьих, это профессиональная деятельность на предприятиях, НКО, ИП, государственных учреждениях, которые на практике готовы противостоять внутренним и внешним угрозам.

Перед специалистами социальной сферы встает ряд задач: реализация механизмов защищенности интересов человека; обеспечение личной, информационной, социальной, психологической безопасности; учет потребностей населения в ходе стоящих перед страной угроз, вызовов и, как следствие, профилактика негативных явлений в обществе при реализации профессиональных задач. Предупреждение, преодоление имеющихся вызовов связано с социальной работой как практико-ориентированным направлением, в задачи которого входит решение экономических, социальных, психолого-педагогических, реабилитационных проблем и профилактика угроз. Региональная модель социальной защиты, обеспечения безопасности населения строится как межведомственная система, нацеленная на обеспечение населения услугами на стандартах качества, доступности, результативности.

Будущие выпускники направления подготовки «Социальная работа», профиль «Социотехническое обеспечение национальной безопасности и обороны» будут осуществлять свою профессиональную деятельность в таких сферах, как образование и наука, социальное обслуживание, связь, информационные и коммуникационные технологии.

В частности, образование и наука как вид деятельности специалиста по социальной работе предполагает проведение аналитики и научных исследований проблем национальной безопасности и обороны; в сфере воспитательной деятельности – обеспечение социальной, психологической и информационной безопасности обучающихся и обучающих. В частности, этот вид деятельности специалиста по социальной работе включает противодействие деструктивному информационно-психологическому воздействию на личность, пропаганду национальных интересов Российской Федерации среди различных слоев населения.

Социальное обслуживание как вид профессиональной деятельности будущего специалиста по социальной работе включает разработку и реализацию программ и проектов, а также мероприятий, в том числе международных; молодежной политики, взаимодействия с молодежными и детскими общественными объединениями.

Будущая профессиональная деятельность студентов, обучающихся по профилю «Социотехническое обеспечение национальной безопасности и обороны», связана с реализацией информационных и коммуникационных технологий, организацией, продвижением и распространением продукции средств массовой информации (СМИ), включая печатные издания, телевизионные и радиопрограммы, сетевые издания, с прогнозированием, обнаружением и оценкой информационных угроз, включая угрозы Вооруженным Силам Российской Федерации в информационной сфере.

Специалисты по социальной работе нового профиля подготовки обеспечивают противодействие информационно-психологическому воздействию, в том числе направленному на подрыв исторических основ и патриотических традиций, связанных с обороной Российской Федерации. Они создают и управляют информационными ресурсами в сети Интернет, в частности на иностранных языках, проектируют, разрабатывают и интегрируют информационные ресурсы в локальной сети и информационно-телекоммуникационной сети Интернет. Данный вид профессиональной деятельности достигается согласно организованной в университете проектно-исследовательской работе в области информационных технологий.

Административно-управленческая деятельность будущего специалиста по социальной работе предполагает укрепление общероссийской гражданской идентичности, сохранение этнокультурного и религи-

озного многообразия народов Российской Федерации, межнационального (межэтнического) и межрелигиозного согласия в сфере территориального и муниципального управления, социотехнического обеспечения национальной безопасности и обороны страны.

В рамках освоения программы бакалавриата выпускники готовятся к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: научно-исследовательского, организационно-управленческого, технологического, проектного, коммуникативного. В этой связи ключевым компонентом выступает формирование готовности выпускника направления подготовки «Социальная работа» к реализации модели, направленной на обеспечение социально-информационной безопасности получателей услуг. В рамках развития профессиональной деятельности применяется модель «профессионала», в основе которой – базовые характеристики будущей профессии, требования, предъявляемые на законодательном уровне к специалисту социальной сферы, варианты развития в трудовой деятельности. Данная модель отражает данные о содержании трудовых функций и необходимые компетенции для их реализации.

Условием построения системы подготовки кадров в Костромском государственном университете выступает поиск наиболее оптимальных, практико-ориентированных подходов к содержанию образовательных программ, направлений учебной и внеучебной деятельности. Для будущих специалистов по социальной работе в цикл обязательных профильных дисциплин включены курсы «Безопасность жизнедеятельности», «Социальная политика». В части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастания рисков проводятся курсы: «Социальная безопасность», «Социально-технологическое обеспечение социально-информационной безопасности», в которых поднимаются вопросы осуществления мер по обеспечению безопасности в организациях системы социальной защиты населения, рассматриваются аспекты, обеспечивающие защищенность населения.

В рамках общих подходов социальная работа рассматривается как комплексная социальная технология, в основе которой – решение проблем человека. Как следствие, объектом влияния выступает конкретный социальный случай, юридический факт, обстоятельство, определяющий сложную ситуацию и механизмы, условия ее решения. Инвестиции в человека, адрестность, доступность, качество и инновационность в реализации механизмов – основной приоритет организации системы социальной работы в стране, регионе и базовое условие в обеспечении комплексной безопасности.

В рамках рассмотрения проблемы устойчивого развития страны выделены приоритеты становления профессиональной идентичности специалиста по социальной работе. К числу социально ориентированных относятся:

– сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи;

– реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности;

– комфортная и безопасная среда для жизни[2].

Базовым компонентом, интегрированным во все сферы, является цифровая трансформация в экономике и социальной сфере. В рамках анализа существующих подходов к организации социальной работы можно увидеть три вектора направленности деятельности: общество, человек, государство. В каждом блоке можно выделить общий для всех компонент, связанный с социально-информационной безопасностью и вопросом готовности в решении стоящих проблем. Как показывает практика, человеческое благополучие определяют, прежде всего, три фундаментальных фактора: материальное благосостояние, здоровье и безопасность [Костина: 13].

Профессиональная компетентность рассматривается нами как системный компонент, направленный на совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональных задач [Зеер, Сыманюк: 8]; интегративная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять профессиональные функции в соответствии с конкретными условиями [Новиков: 16].

В рамках социальной работы мы можем говорить, прежде всего, о готовности к выполнению профессиональных вопросов в меняющихся условиях, актуализации комплекса имеющихся профессиональных знаний и умений, оценки и соотношения общественных норм и правил с требованиями стандартов оказания услуг. Одним из важнейших компонентов данного аспекта выступает проектирование процесса готовности к выполнению условий обеспечения социально-информационной безопасности в рамках решения конкретных практических задач. К ним относятся: риски, связанные с угрозами терроризма, экстремизма в молодежной среде; вовлечение семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в противоправные действия, мошеннические схемы, включение детей из категории сирот, оставшихся без попечения родителей, инвалидов в сообщества, подрывающие устои, идеологию государства и другое.

Вариантами неблагоприятных ситуаций выступают условия, вытекающие из угроз, транслируемых в информационном пространстве. Как следствие, процесс моделирования, формирования проектных решений напрямую связан с оценкой информацион-

ных ресурсов, технологических условий организации профессиональной деятельности специалиста, факторов готовности общества противостоять данным явлениям [Коваленко; Кузовлева].

Квалифицированное выполнение стоящих перед специалистом задач в современных условиях характеризуется не только уровнем знаний, приобретенными навыками, но и компетенциями, связанными с соотношением межпредметных связей, гибридных, комплексных подходов. Для сотрудника организации социального обслуживания населения процесс готовности можно рассматривать как потенциальный уровень профессионального становления личности, в основе которого – сформированность целостной структурированной системы мотивационных, когнитивных, эмоциональных, волевых, операционно-поведенческих и иных свойств личности, направленных на обеспечение выполнения трудовых задач, профессиональное развитие, поиск новых подходов в решении вопроса, вытекающего из обеспечения безопасности.

Анализ профессиональных и государственных стандартов определил базовый обеспечивающий компонент в деятельности специалиста. Первостепенное внимание в указанных документах уделяется вопросам обеспечения социальной, информационной безопасности граждан, создание условий для межведомственного обмена данными в рамках требований законодательства, создание условий безопасной среды и инфраструктуры [Тараскин]. Особый аспект связан с формированием превентивных мер, реализацией проектов, связанных с оценкой существующих практик по противодействию негативных факторов влияния на человека.

В контексте рассмотрения подходов к формированию готовности выпускников направления подготовки «Социальная работа» к осуществлению мероприятий, связанных с обеспечение социально-информационной безопасности, необходимо обратить внимание на организационную, управленческую, аналитическую деятельность специалиста [Кузнецова: 75]. Данный компонент в будущей работе реализуется через руководство и организацию работы опорных площадок, проектов, направлений. Анализ собственных профессиональных шагов, определение условий повышения эффективности деятельности выступают условиями, выделенными в стандартах и определенными в рамках должностных инструкций работника.

Формирование готовности в рамках данного подхода в дисциплинах реализуется через индивидуальные и групповые проекты, в основе которых – оценка существующей ситуации по социально-информационным рискам, поиск оптимальных путей решения проблем и предложение собственной модели. Студентами были разработаны и апробированы проекты по профилактике вовлечения в мошеннические схемы граждан старшего возраста, информационной безопасности детей-сирот, сопровождению в информационном пространстве граждан с инвалидностью, создание вариантов чат-бота по противодействию вовлеченности молодежи в группы террористической направленности, риски в игровых модулях для детей и другие. Все проектные решения носили завершенный характер и связаны с актуальными социальными проблемами для конкретной социально-демографической группы населения.

В исследовании, проведенном в форме анкетного опроса и структурированного интервью на кафедре социальной работы среди студентов КГУ (направление подготовки «Социальная работа»), приняли участие 100 человек в возрасте 18–25 лет. Результаты исследования показали, что студенты осознают значимость защиты персональных данных клиентов и её прямое влияние на доверие к социальной работе и на безопасность людей в целом.

Особое внимание респонденты уделяют внедрению новых технологий для повышения уровня безопасности данных, таких как искусственный интеллект (37 %) и биометрические системы. Однако большинство студентов (40 %) придерживаются мнения, что специалист по социальной работе должен обладать базовыми знаниями в области информационной безопасности, а сама защита данных должна быть организована через отдельные службы безопасности в социальной организации.

В ходе исследования было выявлено, что недостаток квалификации специалистов по социальной работе является одной из основных трудностей в обеспечении информационной безопасности (40 %), что подтверждает необходимость регулярного обучения и повышения квалификации в этой области. Кроме того, 50 % респондентов считают, что изучение технологий социально-информационной безопасности должно стать важной частью учебной программы, чтобы специалисты могли эффективно защищать данные клиентов в своей профессиональной деятельности.

Современными информационными технологиями, которые можно внедрить в практику социальной работы для защиты от внутренних и внешних угроз, респонденты назвали следующие: технологии шифрования и аутентификации (37 %), технологии блокчейн, CRM-системы (33 %), технологии искусственного интеллекта, биометрических систем (30 %) (рис. 1).

Результаты исследования выявили необходимость внедрения новой образовательной программы для подготовки будущих специалистов по социальной работе с акцентом на практические навыки рабо-

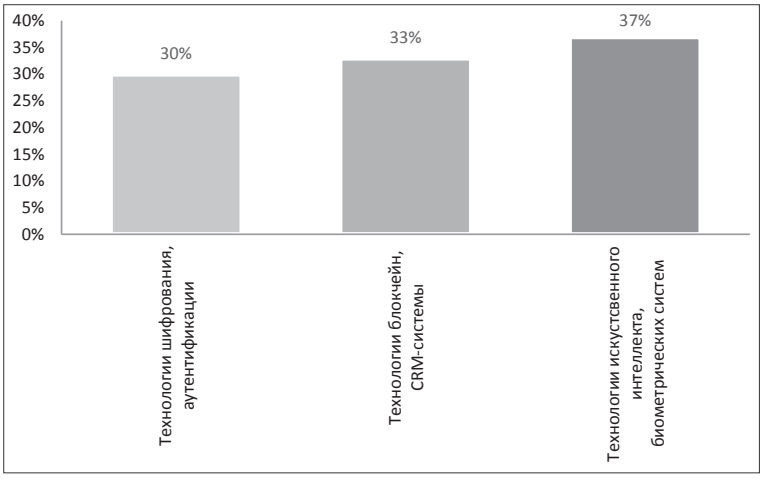


Рис. 1. Современные технологии, наиболее востребованные в социальной работе для повышения уровня безопасности данных клиентов

ты с цифровыми платформами, соблюдение требований законодательства в сфере персональных данных и использование безопасных информационных технологий в социальной работе. Для этого нами был разработан учебный модуль «Инновационные технологии социально-информационной безопасности: обучение и внедрение», который, в частности, позволяет систематизировать знания и представления студентов по использованию инновационных форм и методов социально-информационной безопасности в работе с клиентами.

На учебных занятиях предлагается знакомство участников со следующими инновационными формами и методами социально-информационной безопасности в социальной работе с клиентами: интерактивные кейс-методы, цифровые тренажеры, модульные онлайн-курсы, метод проектов, квесты и деловые игры, мастер-классы, шифрование и защита персональных данных на практике, систематическое тестирование и самодиагностика.

С помощью интерактивных кейс-методов происходит моделирование профессиональных ситуаций, связанных с рисками утечки данных, для анализа и выработки алгоритмов действий.

Цифровые тренажёры и симуляторы обеспечивают обучение студентов правильному использованию защищённых информационных систем (например, автоматизированные базы, ЕГИССО, ГИС СО).

Модульные онлайн-курсы по ИБ предполагают включение в программы ПК блоков по защите персональных данных, работе в защищённых средах, цифровой этике.

Метод проектов ориентирован на разработку студентами мини-проектов по улучшению цифровой безопасности в учреждениях (например, памятки, алгоритмы действий при инцидентах).

Квесты и деловые игры способствуют формированию практических умений через игровые формы (поиск ошибок, разработка решений, работа в командах).

Мастер-классы с разбором ошибок включены в учебный модуль для коллективных обсуждений типичных нарушений и обмена практиками социотехнологической защиты.

Шифрование и защита данных на практике предполагает обучение основам защиты данных: паролированию, настройке прав доступа, безопасной передаче информации.

Систематическое тестирование и самодиагностика знаний по ИБ включает регулярные мини-тесты и самооценку уровня цифровой грамотности и безопасности.

Таким образом, методы и формы реализации социотехнологической защиты и социально-информационной безопасности в социальной работе занимают важное место в защите личных данных клиента. Специалист по социальной работе должен владеть инновационными формами и методами социально-информационной безопасности персональных данных, что поможет в совершенствовании социального обслуживания разных категорий населения. Инновационные методы и формы дают возможность не только повысить уровень знаний специалистов, но и отработать практические навыки защиты информации, выстроить этичную и безопасную модель взаимодействия с семьями и детьми, особенно в условиях цифровизации социальной сферы.

Интеграция изучения социально-информационной безопасности в образовательный процесс поможет подготовить специалистов, способных работать в условиях современных информационных вызовов и эффективно защищать личные данные клиентов, что является основой успешной социальной работы.

Структура готовности выпускника к работе в сфере социотехнологической безопасности, как показала практика в реализации педагогической деятельности и оценка полученных результатов, выстроенных на основе отзыва работодателей, формируется через когнитивный, социально-информационный, технологический, рефлексивный ком-

поненты. В их основе заложен конкретный содержательный аспект.

Когнитивный компонент связан с вопросом, вытекающим из образовательной платформы, в частности необходимости знать, что такое социально-информационная безопасность, как она транслируется, обеспечивается, какие ресурсы необходимы, какие риски, угрозы существуют в профессиональной деятельности.

Социально-информационный компонент направлен на умение рассматривать социальную ситуацию, работать с информацией, интерпретировать полученные данные об изменении условий жизнедеятельности получателя услуг или в рамках моделей социального сопровождения, видеть перспективы решения сложных ситуаций. Этот компонент ориентирован на возможности рассмотрения ситуации через призму применения межведомственных моделей работы, с учетом их полномочий и возможностей.

Технологический компонент выстраивается с использованием оценки всего процесса и его организационных составляющих. Он формируется в рамках построения организационной модели, характерной для межпредметной команды, проектной группы. Каждый видит и понимает, какие инструменты, технологии необходимо применить, как они будут работать и к какому результату приведут.

Рефлексия выступает обязательным условием любой профессиональной деятельности. Она связана с анализом собственной работы студента либо выпускника направления подготовки «Социальная работа», оценкой своих результатов. Анализ является обязательным условием при реализации проектных шагов, программ, оценке эффективности применяемых подходов. В основе данного компонента самооценка, при этом при организации экспертизы предлагаемых проектов студентами на этапе определения уровня готовности осуществления социально-информационной деятельности необходимо оценить реализацию проекта однокурсника или технологического решения специалиста.

Таким образом, формирование готовности выпускников направления подготовки «Социальная работа» к осуществлению мер по обеспечению социально-информационной безопасности включено в содержание образовательной программы бакалавра, рассматривается как вариант специально организованной работы по расширению профессиональных компетенций обучающегося. Педагогическими средствами выступают соответствующие дисциплины и практики, целевые проектные сессии, волонтерские объединения, включающие большинство студентов направления подготовки «Социальная работа». Конструкт образовательной программы будущего специалиста по направлению подготовки «Социальная работа» (профиль «Социотехническое обеспечение национальной безопасности и обороны») ориентирован на подготовку выпускников к профессиональной деятельности в сфере образования и науки, социального обслуживания, связи, информационных и коммуникационных технологий, административно-управленческой деятельности.

Примечания

[1] О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400. https://docs.cntd.ru/document/607148290 (дата обращения: 09.10.2025).

[2] О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. https://docs.cntd.ru/document/1305894187?marker=8P00LT (дата обращения: 09.10.2025).

Список литературы

Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Реализация компетентностного подхода в системе инновационного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 4. С. 6–11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-sisteme-innovatsionnogo-obrazovaniya (дата обращения: 07.10.2025).

Коваленко Ю.И., Москвитин Г.И., Тараскин М.М. Методика защиты информации в организациях: монография. Москва: Русайнс, 2020. 162 с.

Костина Е.Ю. Социальное благополучие и социальная безопасность в условиях глобализации современного общества // Universum: общественные науки: электрон. науч. журнал. 2015. № 6 (16). С. 11–20 URL: https://7universum.com/ru/social/archive/item/2277 (дата обращения: 09.10.2025).

Кузнецова А.В. Самыгин С.И., Радионов М.В. Искусственный интеллект и информационная безопасность общества: монография. Москва: Русайнс, 2020. 118 с.

Кузовлева О.В. Защита документов от подделки: учеб. пособие. Москва: КноРус, 2022. 151 с.

Москвитин Г.И. Комплексная защита информации в организации: монография. Москва: Русайнс, 2020. 354 с.

Новиков А.М. Проблемы подготовки кадров для постиндустриальной экономики // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 12–22. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-podgotovki-kadrov-dlya-postindustrialnoy-ekonomiki (дата обращения: 08.10.2025).

References

Kovalenko Iu.I. Moskvitin G.I., Taraskin M.M. *Metodika zashchity informatsii v organizatsiiakh: monografiia* [Methods of information protection in organizations]. Moscow, Rusains Publ., 2020, 162 p. (In Russ.)

Kostina E.Iu. *Sotsial'noe blagopoluchie i sotsial'naia bezopasnost' v usloviiakh globalizatsii sovremennogo obshchestva* [Social well-being and social security in the context of globalization in modern society]. Universum: obshchestvennye nauki, elektron. nauchn. zhurnal [Universum: Social Sciences: Electronic Scientific Journal], 2015, vol. 6 (16), pp. 11–20. (In Russ.)

Kuznetsova A.V., Samygin S.I., Radionov M.V. *Iskusstvennyi intellekt i informatsionnaia bezopasnost' obshchestva: monografiia* [Artificial intelligence and information security of society]. Moscow, Rusains Publ., 2020, 118 p. (In Russ.)

Kuzovleva O.V. *Zashchita dokumentov ot poddelki: ucheb. posobie* [Protection of documents from forgery]. Moscow, KnoRus Publ., 2022, 151 p. (In Russ.)

Moskvitin G.I. *Kompleksnaia zashchita informatsii v organizatsii: monografiia* [Comprehensive information protection in an organization]. Moscow, Rusains Publ., 2020, 354 p. (In Russ.)

Novikov A.M. *Problemy podgotovki kadrov dlia postindustrial'noi ekonomiki* [Training Challenges for a Post-Industrial Economy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2010, vol. 5, pp. 12–22. (In Russ.)

Zeer E.F., Symaniuk E.E. *Realizatsiia kompetentnostnogo podkhoda v sisteme innovatsionnogo obrazovaniia* [Implementation of a Competence-Based Approach in the System of Innovative Education]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], 2014, no. 4, pp. 6–11. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.09.2025; одобрена после рецензирования 14.10.2025; принята к публикации 14.10.2025.

The article was submitted 11.09.2025; approved after reviewing 14.10.2025; accepted for publication 14.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 186–191. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 186–191. ISSN 2073-1426
5.8.7. Методология и технология профессионального образования
Научная статья
УДК 373.5.016:004
EDN QUCYSM
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-186-191

ФОРМИРОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СРЕДЫ «МОЯ ШКОЛА»

Державина Ангелина Евгеньевна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, Angelina2020D@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0008-3686-6865

Аннотация. Цифровая трансформация всех сфер общества, в том числе системы образования, обуславливает превалирование визуализированной информации над вербальными сплошными текстами. Современные образовательные вызовы обуславливают необходимость адаптации учащихся и педагогов к новым формам взаимодействия в цифровой образовательной среде. Усиление значения визуализации учебной информации подчеркивает актуальность формирования у будущих педагогов визуальной грамотности, рассматриваемой в данном исследовании как часть культуры визуализации учебной информации. В настоящей статье определяется ключевое организационно-педагогическое условие формирования у будущих педагогов визуальной грамотности: обогащение дисциплин методического модуля визуальным цифровым образовательным контентом, приёмами визуализации учебной информации, а также ситуациями учебно-смыслового характера, требующими их применения. Цифровой образовательный контент цифровой образовательный среды «Моя школа» определен в качестве основного средства формирования визуальной грамотности у будущих педагогов. Автор выделяет три этапа формирования визуальной грамотности у будущих педагогов средствами цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа»: инициирующий, содержательно-практический и рефлексивно-исследовательский этапы. Представлены примеры самостоятельных заданий, направленных на работу с визуальным цифровым образовательным контентом цифровой образовательной среды «Моя школа», его адаптацию, верификацию, творческое и методическое осмысление. Заключено, что целенаправленный поэтапный подход к формированию визуальной грамотности способствует повышению качества педагогической подготовки и формированию готовности к эффективной работе в цифровой образовательной среде, что является важным условием успешной адаптации к вызовам современного цифрового общества.

Ключевые слова: визуальная грамотность, цифровой образовательный контент, цифровая образовательная среда, культура визуализации учебной информации, визуализация, цифровые технологии, визуализация учебной информации, профессиональная подготовка.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках государственного задания № 073-00068-25-01 от 18 марта 2025 г. Министерства просвещения РФ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского на НИР по теме «Содержание и технологии подготовки педагогических кадров к применению в образовательном процессе цифрового образовательного контента ЦОС “Моя школа”» (уникальный номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).

Для цитирования: Державина А.Е. Формирование визуальной грамотности средствами цифрового образовательного контента цифровой образовательный среды «Моя школа» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 186–191. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-186-191

© Державина А.Е., 2025

Research Article

FORMATION OF VISUAL LITERACY THROUGH DIGITAL EDUCATIONAL CONTENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT «MY SCHOOL»

Angelina Ev. Derzhavina, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, Angelina2020D@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0008-3686-6865

Abstract. The digital transformation of all spheres of society, including the education system, is driving the prevalence of visualized information over continuous verbal texts. Modern educational challenges necessitate the adaptation of students and teachers to new forms of interaction in the digital educational environment. The increasing importance of visualizing educational information underscores the importance of developing visual literacy in future teachers, which is examined in this study as part of the culture of visualizing educational information. This article identifies a key organizational and pedagogical condition for developing visual literacy in future teachers: enriching the disciplines of the methodological module with visual digital educational content, techniques for visualizing educational information, and situations of a meaningful nature that require their application. The digital educational content of the "My School" digital educational environment is defined as the primary means of developing visual literacy in future teachers. The author identifies three stages of developing visual literacy in future teachers using digital educational content from the "My School" digital educational environment (initiation, content-practical, and reflective-research stages). Examples of independent assignments are presented, focusing on working with the visual digital educational content of the "My School" digital educational environment, adapting it, verifying it, and creatively and methodologically understanding it. It is concluded that a targeted, step-by-step approach to developing visual literacy contributes to improving the quality of teacher training and developing readiness for effective work in a digital educational environment, which is an important prerequisite for successfully adapting to the challenges of today's digital society.

Keywords: visual literacy, digital educational content, digital educational environment, culture of visualization of educational information, visualization, digital technologies, visualization of educational information, professional training.

Acknowledgments. The study was carried out within the framework of the state assignment no. 073-00068-25-01 dated March 18, 2025 of the Ministry of Education of the Russian Federation to the Yaroslavl State Pedagogical Univ. named after K.D. Ushinsky for research on the topic "Content and technologies for training teaching staff for the use of digital educational content of the digital educational system «My School» in the educational process" (unique registry entry number 720000F.99.1.BN62AB84000).

For citation: Derzhavina A.E. Formation of visual literacy through digital educational content of the digital educational environment "My School". Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 186–191. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-186-191

Обоснование актуальности и постановка проблемы. Цифровая трансформация системы образования обусловила необходимость расширения практики работы в цифровой образовательной среде всех субъектов обучения. Актуальной стала содержательно-методическая подготовка учителей, в том числе будущих педагогов, направленная на процессуально-когнитивные аспекты деятельности в цифровой образовательной среде.

Проведенное исследование по оценке цифрового образовательного контента, размещенного в цифровой образовательной среде «Моя школа», позволило определить, что больше 70 % контента представлено в визуально-образной форме. Так, например, наиболее часто встречаемыми являются следующие формы: иллюстрации, фотографии, видео, схемы, таблицы, инфографика, кроссворды и другое.

Превалирование визуализированной учебной информации обусловлено тенденциями современного социокультурного пространства. Вслед за изменением способов информационного взаимодействия (например, виртуализацией информационного поля, развитием иммерсивных и реверсивных технологий, преобладанием визуальной культуры, разнообразием форм представления информации и прочим) происходит возрастание значимости наглядно-образных материалов [Аранова; Павлова; Синицын]. В связи с этим исследователями отмечается переосмысление феномена визуализации в современном образовании, что в свою очередь актуализирует вопросы формирования и развития визуальной грамотности [Колпаков, Ерошина, Машанов; Чабан] и культуры визуализации учебной информации [Аранова; Державина; Шурилова].

Вышеизложенное позволяет определить проблему исследования: «Каковы концептуальные основы формирования визуальной грамотности средствами цифрового образовательного контента цифровой образовательный среды "Моя школа"?». В настоящем исследовании в качестве целевого ориентира нами принимается научно-методологическое осмысление данной проблемы.

Изложение основного материала. Визуальное восприятие является фундаментальным процессом в познании окружающего мира и формировании у человека понимания собственного положения в нем, при этом образ выступает как доминирующий компонент в процессах восприятия и осмысления действительности. Обобщая исследовательский опыт В.П. Зинченко, К.В. Зотовой, Р.Ю. Порозова, Л.Н. Романовой, Е.В. Тройниковой и других ученых, подчеркнем, что визуальное восприятие включает, например, визуальную коммуникацию, визуальное мышление, визуальное обучение и другое [Зинченко; Порозов; Тройникова; Зотова, Романова].

В процессе обучения развитие визуального восприятия у обучающихся выражается в формировании визуальной компетенции, визуальной компетентности, визуальной грамотности, визуальной культуры и прочее. С точки зрения науки каждая из категорий представлена обширным пулом научных, научно-методических и диссертационных исследований. Тем не менее в настоящее время не представлено полной и исчерпывающей классификации, которая бы характеризовала порядок взаимоотношений данных понятий.

В нашем исследовании в качестве ведущей идеи принимаются представления Б.С. Гершунского об образовании человека. Рассматривая образование с позиции непрерывности, автор выделил следующие его компоненты: грамотность, образованность, компетентность, культура и менталитет [Гершунский]. Таким образом, визуальная грамотность является компонентом визуальной компетентности, которая входит в структуру культуры, понимаемой в данном исследовании как культура визуализации учебной информации.

Визуальная грамотность как научное понятие формируется с середины XX в. Концептуальные основы в своих работах раскрывают зарубежные (M.D. Avgerinou, L. Baker, R.A. Braden, L. Chanlin, J. Debes, J.A. Hortin, R. Pettersson и другие) и отечественные (Н.Г. Иванцивская, Н.И. Кальницкая, А.Г. Мартынова, М.А. Чабан, Л.Ю. Щипицина и другие) ученые. M.D. Avgerinou и R. Pettersson, обобщая многолетний опыт исследования понятия «визуальная грамотность», определяют его как «владение визуальным языком, что означает навык чтения, декодирования и интерпретации визуальных сообщений, а также их написания, кодирования и создания» [Avgerinou, Pettersson: 5].

Согласимся с мнением Л.Ю. Щипициной, которая определяет визуальную грамотность как «способность правильно воспринимать и понимать визуальные и комплексные мультимедийные образования, а также умение самому составлять такие “тексты” и грамотно использовать их в процессе коммуникации и поиска новых идей» [Щипицина 2022: 197]. Автор, обобщая исследовательский опыт, в структуре визуальной грамотности выделяет в качестве центрального звена визуальное восприятие, которое воедино связывает компоненты: «визуальное конструирование знания (visual learning), визуальное мышление, визуальный язык и визуальную коммуникацию» [Щипицина 2024: 16].

В отечественной практике в качестве решения проблемы формирования визуальной грамотности у студентов высших учебных заведений (вуз) предлагается, например, интеграция в учебные дисциплины модуля по визуализации информации (М.А. Чабан и М.В. Храмова) и введение курса по выбору, к примеру, авторский курс «Цифровые технологии визуализации информации» (Л.Ю. Щипицина) [Чабан, Храмова; Щипицина 2024].

В нашем исследовании ведущим условием формирования визуальной грамотности у будущих педагогов считаем следующее: обогащение дисциплин методического модуля визуальным цифровым образовательным контентом, приёмами визуализации учебной информации, а также ситуациями учебно-смыслового характера, требующими их применения. Становление данного организационно-педагогического условия определяется бинарным характером процесса формирования визуальной грамотности у будущих педагогов. С одной стороны, процесс формирования визуальной грамотности должен быть направлен на будущего педагога как субъекта обучения в вузе, то есть интегрирован в его предметно-методическую подготовку. С другой стороны, необходимо развивать компетенции у будущего педагога, определяющие его готовность к формированию у школьников визуальной грамотности при осуществлении своей профессиональной деятельности. Данное организационно-педагогическое условие обуславливает необходимость определения этапов и средств его реализации.

Ключевыми средствами формирования визуальной грамотности у будущих педагогов является цифровой образовательный контент цифровой образовательный среды «Моя школа». В качестве этапов формирования визуальной грамотности у будущих педагогов средствами цифрового образовательного контента цифровой образовательный среды «Моя школа» выделим следующие: инициирующий, содержательно-практический и рефлексивно-исследовательский.

Инициирующий этап является основополагающим для дальнейшей работы с визуальными материалами, способствует развитию у будущих педагогов способности к критическому восприятию и пониманию визуальной информации, необходимой для эффективного образовательного процесса. На данном

этапе студенты знакомятся с основными понятиями (например, визуализация, визуальная грамотность, культура визуализации учебной информации, визуальный контент, цифровой образовательный контент и прочее), изучают их содержательные основы, рассматривают структуру и содержание цифровой образовательной среды и другое.

В качестве заданий для самостоятельной работы предлагается, например, следующее: создание информационно-аналитических материалов, разработка цифрового сборника ключевых понятий, составление информационно-визуального дайджеста передовых методических практик по использованию визуального цифрового образовательного контента при изучении разных школьных учебных предметов и т. д. На инициирующем этапе происходит активизация познавательного интереса, формируются базовые навыки и умения восприятия и интерпретации визуальных образов, обеспечивается создание мотивационной основы для дальнейшего углубленного освоения приемов визуализации и реализации деятельности, направленной на использование цифрового образовательного контента.

Содержательно-практический этап характеризуется активным освоением и применением будущими педагогами визуального цифрового образовательного контента, представленного в цифровой образовательной среде «Моя школа». Ключевыми направлениями данного этапа являются: развитие визуального восприятия, систематизация и углубление знаний о принципах разработки и применения цифрового образовательного контента, изучение основ педагогического дизайна, формирование опыта работы с цифровыми образовательными ресурсами для создания визуального образовательного контента и интерактивных дидактических материалов и прочее.

В качестве заданий для самостоятельной работы предлагается, например, следующее: изучение сценарных планов уроков, представленных в цифровой образовательной среде «Моя школа», и выявление компонентов, направленных на работу с визуальным цифровым образовательным контентом; систематизация и классификация цифрового образовательного контента, представленного в указанной цифровой образовательной среде, по разным школьным учебным предметам; разработка, верификация и интеграция в образовательный процесс данного контента; разработка сценарных планов уроков с его применением; подбор и адаптация визуального цифрового образовательного контента, представленного в цифровой образовательной среде «Моя школа», для развития компонентов визуальной грамотности у школьников и т. д.

Данный этап включает методическое осмысление применения рассматриваемого в данной статье цифрового образовательного контента, а также развитие навыков практического его внедрения при осуществлении квазипрофессиональной деятельности будущими педагогами. Содержательно-практический этап направлен на формирование способности эффективно интегрировать визуальные средства в учебный процесс с целью повышения познавательной активности, развития критического мышления и компонентов визуальной грамотности у студентов.

Рефлексивно-исследовательский этап предполагает осмысление и оценку опыта применения визуального цифрового образовательного контента в учебной и квазипрофессиональной деятельности. Самостоятельные задания для будущих педагогов направлены на творческий поиск и воплощение идей по созданию визуального цифрового образовательного контента, например: инфографики, образовательных комиксов, креолизованных текстов, учебных плакатов, интеллект-карт и прочее.

На рефлексивно-исследовательском этапе студенты анализируют результаты собственной практики по визуализации учебной информации, выявляют эффективные методики и «точки роста» в данной деятельности. Важным компонентом является самостоятельное проведение научно-исследовательской работы, направленной на исследование и методическое осмысление деятельности по разработке и использованию визуального цифрового образовательного контента, в том числе представленного в цифровой образовательной среде «Моя школа». Реализация научно-исследовательской работы студентами проходит в рамках выполнения курсовых работ и написания научных статей. Особое внимание уделяется развитию критического мышления и способности к системной саморефлексии, что предполагает не только анализ конкретных визуальных решений, но и осмысленное восприятие взаимосвязей между визуальными и образовательными компонентами, а также исследовательскими целями и задачами. Это способствует формированию у будущих педагогов визуальной грамотности и компетенций, необходимых для самостоятельной профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

Рефлексивно-исследовательский этап выступает завершающим интегративным шагом в процессе формирования визуальной грамотности, объединяя творческий поиск, аналитическую оценку и научно-методическую разработку визуального цифрового образовательного контента как ключевого средства реализации современного образовательного процесса.

Заключение. Таким образом, поэтапная реализация организационно-педагогического условия определяет концептуальную основу формирования у будущих педагогов визуальной грамотности средствами цифрового образовательного контента циф-

ровой образовательной среды «Моя школа». В условиях современного цифрового социокультурного пространства целенаправленная интеграция цифровой образовательной среды «Моя школа» в систему профессиональной подготовки педагогов способствует повышению качества образовательного процесса, развитию критического и творческого мышления, а также формированию готовности будущих учителей к эффективной работе в цифровой образовательной среде с использованием визуального цифрового образовательного контента, что в конечном итоге влияет на успешность формирования визуальной грамотности у школьников и их адаптацию к вызовам цифрового общества.

Список литературы

Аранова С.В. Педагогическая сущность феномена визуализации учебной информации в контексте культуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 8 (151). С. 30–36.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Совершенство, 1998. 607 с.

Державина А.Е. Особенности предметно-методической подготовки будущих учителей географии с использованием техник структурирования и визуализации учебной информации // Географическая наука, туризм и образование: современные проблемы и перспективы развития: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию со дня основания Новосиб. гос. пед. ун-та и каф. геогр., регионовед. и туризма (27 марта 2025 г.). Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2025. С. 90–93.

Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 18–45.

Зотова К.В., Романова Л.Н. Современные способы визуализации научной информации посредствам цифровых технологий для организации образовательного процесса вуза // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 8-1. С. 126–137.

Колпаков А.А., Ерошина А.А., Машанов А.А. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема // Молодёжь Сибири – науке России: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; Красноярск (24 апреля 2024 г.). Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2024. С. 167–170.

Павлова Е.Г. Визуальная культура личности как рамка социализации // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Сер. 5. Экономика. Социология. Биология. 2023. Т. 13, № 2. С. 104–109.

Порозов Р.Ю. Антропологический смысл категории «визуальные коммуникации» // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 14. С. 169–173.

Синицын И.С. Формирование готовности студентов-географов к профессиональной деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 323–330.

Тройникова Е.В. Исследование визуальной компетенции в дидактике межкультурной коммуникации // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. Т. 8. С. 16–23.

Чабан М.А., Храмова М.В. Проблемы формирования визуальной грамотности студентов педагогических направлений // Современное педагогическое образование. 2022. № 8. С. 65–68.

Чабан М.А. Теоретическое обоснование термина «визуальная грамотность» в условиях цифровизации общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22, № 2. С. 218–222.

Шурилова Т.Б. Подготовка к визуализации учебной информации в процессе изучения педагогических дисциплин // Феномен визуализации в образовании: коллектив. монография. Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2021. С. 115–131.

Щипицина Л.Ю. Технологии развития визуальной грамотности при изучении иностранного языка в вузе // Филологический класс. 2022. Т. 27, № 4. С. 195–204.

Щипицина Л.Ю. Цифровые технологии визуализации. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2024. 176 с.

Avgerinou M.D., Pettersson R. Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. Journal of Visual Literacy, 2011, vol. 30:2, pp. 1–19.

References

Aranova S.V. *Pedagogicheskaja sushhnost' fenomena vizualizacii uchebnoj informacii v kontekste kul'tury* [The pedagogical essence of the phenomenon of visualization of educational information in the context of culture]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Volgograd State Pedagogical University], 2020, no. 8 (151), pp. 30–36. (In Russ.)

Chaban M.A., Hramova M.V. *Problemy formirovanija vizual'noj gramotnosti studentov pedagogicheskih napravlenij* [Problems of developing visual literacy in students of pedagogical fields]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education], 2022, no. 8, pp. 65–68. (In Russ.)

Chaban M.A. *Teoreticheskoe obosnovanie termina «vizual'naja gramotnost'» v uslovijah cifrovizacii ob-*

shhestva [Theoretical justification of the term “visual literacy” in the context of digitalization of society]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Ser.: Filosofija. Psihologija. Pedagogika* [News of Saratov University. New Series. Ser.: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2022, vol. 22, no. 2, pp. 218–222. (In Russ.)

Derzhavina A.E. *Osobennosti predmetno-metodicheskoj podgotovki budushhih uchitelej geografii s ispol'zovaniem tehnik strukturirovanija i vizualizacii uchebnoj informacii* [Features of subject-methodological training of future geography teachers using techniques for structuring and visualizing educational information]. *Geograficheskaja nauka, turizm i obrazovanie: sovremennye problemy i perspektivy razvitija: materialy XIV mezhd. nauch.-prakt. konf., posvjashh. 90-letiju so dnja osnov. novosib. gos. ped. univer. i kaf. geogr., regionoved. i turizma (27 marta 2025 g.)* [Geographical science, tourism and education: current problems and development prospects: Proceedings of the XIV International scientific and practical conference dedicated to the 90th anniversary of the founding of the Novosibirsk State Pedagogical University and the Department of Geography, Regional Studies and Tourism, Novosibirsk (March 27, 2025)]. Novosibirsk, Novosibirsk. gos. ped. un-t Publ., 2025, pp. 90–93. (In Russ.)

Gershunskij B.S. *Filosofija obrazovanija dlja XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij)* [Philosophy of Education for the 21st Century (In Search of Practice-Oriented Educational Concepts)]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1998, 607 p. (In Russ.)

Kolpakov A.A., Eroshina A.A., *Mashanov A.A. Vizualizacija uchebnoj informacii kak pedagogicheskaja problema* [Visualization of educational information as a pedagogical problem]. *Molodjozh' Sibiri – nauke Rossii: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Krasnojarsk (24 aprelja 2024 g.)* [Siberian Youth for Russian Science: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Krasnoyarsk (April 24, 2024)], Krasnoyarsk, Sibirskij institut biznesa, upravlenija i psihologii Publ., 2024, pp. 167–170. (In Russ.)

Pavlova E.G. *Vizual'naja kul'tura lichnosti kak ramka socializacii* [Visual culture of personality as a framework for socialization]. *Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Janki Kupaly. Ser. 5: Jekonomika. Sociologija. Biologija* [Bulletin of Yanka Kupala State University of Grodno. Ser. 5: Economics. Sociology. Biology], 2023, vol. 13, no. 2, pp. 104–109. (In Russ.)

Porozov R.Ju. *Antropologicheskij smysl kategorii «vizual'nye kommunikacii»* [The anthropological meaning of the category “visual communications”]. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Buryat State University], 2011, no. 14, pp. 169–173. (In Russ.)

Sinicyn I.S. *Formirovanie gotovnosti studentov-geografov k professional'noj dejatel'nosti s ispol'zovaniem sredstv informacionno-kommunikacionnyh tehnologij* [Developing students' readiness for professional activity using information and communication technologies]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija* [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology], 2013, no. 4, pp. 323–330. (In Russ.)

Trojnikova E.V. *Issledovanie vizual'noj kompetencii v didaktike mezhkul'turnoj kommunikaci*i [Research of visual competence in the didactics of intercultural communication]. *Mnogojazychie v obrazovatel'nom prostranstve* [Multilingualism in the educational space], 2016, vol. 8, pp. 16–23. (In Russ.)

Shhipicina L.Ju. *Tehnologii razvitija vizual'noj gramotnosti pri izuchenii inostrannogo jazyka v vuze* [Technologies for developing visual literacy in foreign language learning at a university]. *Filologicheskij klass* [Philology class], 2022, vol. 27, no. 4, pp. 195–204. (In Russ.)

Shhipicina L.Ju. *Cifrovye tehnologii vizualizacii* [Digital imaging technologies]. Moscow, Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju “Rusajns” Publ., 2024, 176 p. (In Russ.)

Shurilova T.B. *Podgotovka k vizualizacii uchebnoj informacii v processe izuchenija pedagogicheskih disciplin* [Preparation for visualization of educational information in the process of studying pedagogical disciplines]. *Fenomen vizualizacii v obrazovanii: kollektiv. monografija* [The Phenomenon of Visualization in Education: A Collective Monograph]. Saint Petersburg, Centr nauchno-informacionnyh tehnologij “Asterion” Publ., 2021, pp. 115–131. (In Russ.)

Zinchenko V.P. *Perspektiva blizhajshego razvitija razvivajushhego obrazovanija* [Prospects for the near future development of developmental education]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2000, no. 2, pp. 18–45. (In Russ.)

Zotova K.V., Romanova L.N. *Sovremennye sposoby vizualizacii nauchnoj informacii posredstvam cifrovyh tehnologij dlja organizacii obrazovatel'nogo processa vuza* [Modern methods of visualizing scientific information through digital technologies for organizing the educational process at a university]. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical journal], 2023, vol. 13, no. 8-1, pp. 126–137. (In Russ.)

Avgerinou M.D., Pettersson R. Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. Journal of Visual Literacy, 2011, vol. 30:2, pp. 1–19.

Статья поступила в редакцию 13.10.2025; одобрена после рецензирования 01.11.2025; принята к публикации 01.11.2025.

The article was submitted 13.10.2025; approved after reviewing 01.11.2025; accepted for publication 01.11.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 192–197. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 192–197. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.7. Методология и технология профессионального образования
УДК 377
EDN QVVYAC
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-192-197

ДИАГНОСТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПО: ИТОГИ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Петрова Татьяна Львовна, Борский агропромышленный техникум, Ленинградская область, Россия, iptanja@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0001-1799-0747

Аннотация. В статье анализируется уровень сформированности исследовательской компетенции у студентов среднего профессионального образования (далее – СПО) как ключевого фактора обеспечения технологического суверенитета государства. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных к решению нестандартных задач и инновационному мышлению в условиях технологической трансформации. Цель работы – оценка исходного уровня исследовательской компетенции студентов СПО на основе констатирующего эксперимента и обоснование критериев их профессиональной готовности. Эмпирические результаты позволили сформулировать выводы, отражающие текущее состояние сформированности ключевых компонентов исследовательской компетенции: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Работа актуализирует проблему формирования исследовательской компетенции в СПО и предлагает алгоритм её решения через двухуровневую диагностику и адресные педагогические интервенции. Выводы обосновывают необходимость внедрения педагогической модели, интегрирующей мотивационные, когнитивные и деятельностные аспекты. Исследование вносит вклад в разработку методик оценки и развития исследовательской компетенции в системе СПО, предлагая инструменты для повышения качества подготовки специалистов. Перспективы работы связаны с апробацией формирующего этапа эксперимента и оценкой эффективности предложенной модели.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, студент СПО, критерии, показатели, уровни сформированности исследовательской компетенции, диагностика, констатирующий эксперимент.

Для цитирования: Петрова Т.Л. Диагностика исследовательской компетенции студентов СПО: итоги констатирующего эксперимента // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 192–197. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-192-197

Research Article

DIAGNOSTICS OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE: RESULTS OF THE EXPERIMENTATION PROCESS

Tatyana L. Petrova, Borsky Agro-Industrial Technical School, Leningrad Region, Russia, iptanja@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the level of research competence formation in students of secondary vocational education (hereinafter - SVE) as a key factor in ensuring the technological sovereignty of the state. The relevance of the study is determined by the need to train specialists capable of solving non-standard problems and innovative thinking in the conditions of technological transformation. The aim of the work is to assess the initial level of research competence of vocational education students on the basis of the establishing experiment and to substantiate the criteria of their professional readiness. The empirical results allowed us to formulate conclusions reflecting the current state of formation of key components of research competence: motivational, cognitive, and activity components. The work actualizes the problem of formation of research competence in SES and offers an algorithm for its solution through two-level diagnostics and targeted pedagogical interventions. The findings substantiate the necessity of implementing a pedagogical model that integrates motivational, cognitive and activity aspects. The study contributes to the development of methods for assessing and developing research competence in the system of vocational education and training, offering tools to improve the quality of specialist training. The prospects of the work are related to the approbation of the formative stage of the experiment and assessment of the effectiveness of the proposed model.

© Петрова Т.Л., 2025

Keywords: research competence, SES student, criteria, indicators, levels of research competence formation, diagnostics, conducting experiment.

For citation: Petrova T.L. Diagnostics of research competence of SPE students: the results of the experiment. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 192–197. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-192-197

Введение. В условиях динамичного развития технологий и необходимости обеспечения технологического суверенитета государства система среднего профессионального образования (СПО) сталкивается с вызовом принципиально нового масштаба. От нее требуется не просто подготовка квалифицированных исполнителей, а формирование адаптивных, инициативных специалистов, способных к решению нестандартных производственных задач, анализу проблем и внедрению инноваций. Именно такие кадры выступают ключевым звеном в реализации производственных задач, определяющих прогресс промышленности. Их роль становится критически важной в контексте технологической трансформации, где компетентность и адаптивность специалистов напрямую влияют на темпы развития экономики [Бычков: 476].

Ответом на этот вызов является переход к «опережающей» подготовке», которая выходит за рамки узкоспециализированных знаний. Как подчеркнул Президент РФ В.В. Путин: «…колледжи и техникумы должны обеспечивать не только профессиональные навыки, но и фундаментальную подготовку, включая естественнонаучные, гуманитарные дисциплины, IT-грамотность и языковую компетенцию» [Совещание]. В рамках компетентностного подхода это означает формирование у студентов СПО как профессиональных, так и общих навыков, среди которых особое место занимает исследовательская компетенция. Данная компетенция интегрирует способности к идентификации проблем, поиску, анализу и применению информации, выступая основой для развития инновационного мышления и профессионального самоопределения, что подтверждается работами Ю.В. Макаренко [Макаренко: 260], А.К. Марковой [Маркова], С.Н. Чистяковой [Чистякова], А.В. Хуторского [Хуторской] и других исследователей. Следовательно, выпускники учреждений СПО «…должны уметь решать профессиональные задачи разного типа, в том числе и исследовательского» [Розинская: 323].

Целью статьи является теоретическое обоснование структуры исследовательской компетенции студентов СПО, разработка диагностического инструментария для оценки уровня ее сформированности и представление результатов констатирующего эксперимента, выявляющих исходное состояние данной компетенции.

Методологическая основа исследования базируется на фундаментальных положениях системного подхода – рассмотрение исследовательской компетенции как целостной системы взаимосвязанных компонентов; компетентностного подхода – ориентация на формирование практической готовности к решению исследовательских задач; деятельностного подхода – формирование компетенции через включение в специально организованную исследовательскую деятельность.

В работе использованы следующие **методы**:

– теоретические: сравнительно-сопоставительный анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы для выявления сущности и структуры ключевых понятий; структурирование и систематизация – для разработки критериально-оценочного аппарата;

–эмпирические: педагогический эксперимент, организованный в соответствии с принципами репрезентативности, валидности и надежности; психодиагностические методы – анкетирование (для оценки когнитивного компонента), модифицированный опросник Г.А. Карповой (для диагностики мотивационного компонента); методы экспертной оценки – анализ продуктов исследовательской деятельности (проектов), решение кейс-задач (для оценки деятельностного компонента); наблюдение (включенное и структурированное) – для фиксации поведенческих аспектов в процессе исследовательской деятельности; математико-статистические методы – количественный и качественный анализ данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе ГАПОУ ЛО «Борский агропромышленный техникум» (Ленинградская область) в соответствии с принципами системности, научной обоснованности и логической последовательности. Основной целью опытно-экспериментальной работы являлась диагностика динамики развития исследовательской компетенции у студентов СПО в условиях внедрения педагогической модели, а также установление корреляции между теоретическими основаниями модели и эмпирическими изменениями.

В ходе теоретического анализа научной литературы была смоделирована структура исследовательской компетенции студентов СПО. Выяснено, что исследовательская компетенция студента СПО представляет интегративное качество личности с учётом необходимости опережающего образования, которое включает в себя знания, умения и навыки для успешной работы в инновационной экономике, готовность к самообразованию и исследовательской деятельности в профес-

сиональной области, интеллектуальные способности, которые позволяют решать сложные проблемы с использованием критического, творческого, проектного, логического, алгоритмического и системного мышления. Она складывается из множества компонентов, каждый из которых, реализуемый через различные виды деятельности, формирует у студента конкретные способности. В совокупности они направлены на углубление знаний и развитие ключевых навыков: исследовательских, аналитических, целеполагания, постановки проблем и поиска решений [Бойчук: 10]. Анализ структур исследовательской компетенции, предлагаемых различными авторами, показывает, что большинство из них имеют сходную смысловую нагрузку и схожие по содержанию структурные элементы. В результате теоретического анализа была предложена трехкомпонентная структура исследовательской компетенции, включающая три компонента: мотивационный, когнитивный и деятельностный. Данная структура была принята в качестве основы для последующей диагностики, так как соответствует устоявшимся научным подходам и отражает сущность исследовательской компетенции.

В эксперименте приняли участие 125 студентов первого курса, распределённых на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы методом случайной выборки. Исследование включало два этапа: констатирующий этап – направлен на выявление исходного уровня сформированности исследовательской компетенции и определение ключевых векторов её развития; формирующий этап – предполагает апробацию педагогической модели, ориентированной на развитие мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов компетенции.

Основной задачей констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлась диагностика исходного уровня развития исследовательской компетенции студентов техникума. Результаты констатирующего этапа, детально представленные в статье, легли в основу проектирования формирующего этапа.

Для оценки уровня развития исследовательской компетенции студентов СПО разработаны критерии и показатели развития мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, а также обобщены методы определения уровня развития компонентов исследовательской компетенции.

Для оценки исследовательской компетенции использовалась трехуровневая шкала:

– базовый уровень – минимальное владение знаниями и навыками;

– повышенный уровень – частичная сформированность компетенции с наличием системных пробелов;

– высокий уровень – полное соответствие требованиям к самостоятельной исследовательской деятельности.

Акцент на мотивационном компоненте исследовательской компетенции обусловлен тем, что в учебном процессе немаловажным является индивидуальное отношение студентов к исследовательской деятельности. Она способствует формированию понимания мотивов работы над развитием исследовательской компетенции, «создает условия для развития внутренних запросов на учебную деятельность, образует комплекс из основных видов мотивации, которые формируют у будущих профессионалов возможности к исследованиям в профессиональной сфере» [Бойчук: 6]. Следовательно, мотивационный компонент предполагает осознание сущности и значимости исследовательской компетенции для профессионального роста, потребность в овладении знаниями и способами ее получения, проявление устойчивого интереса и мотивации к осуществлению исследовательской деятельности, самостоятельную направленность на достижение цели исследования.

Для диагностики мотивационного компонента был использован модифицированный опросник Г.А. Карповой «Определение учебно-профессиональной мотивации студентов 1 курса», адаптированный для оценки учебно-профессиональной мотивации с акцентом на исследовательскую деятельность.

Анализ результатов показал, что преобладание повышенного уровня (74,7–74,8 %) свидетельствует о наличии интереса к исследовательской деятельности, однако самооценка студентов не коррелирует с реальными умениями, немногие были готовы утверждать, что личный уровень компетенции у них находится на необходимом уровне.

Сформированность когнитивного компонента исследовательской компетенции была основана на владении знаниями в области исследовательской деятельности, об исследуемом объекте действительности, о методологических подходах к исследованию, научном познании, его функциях, способах и методах осуществления учебного исследования; о возможных способах обработки информации, способах творческого решения проблемы исследования. Он «включает в первую очередь совокупность усвоенных обучающимися знаний, необходимых для исследовательской деятельности» [Бойчук: 6].

Для изучения когнитивного компонента исследовательской компетенции применялось анкетирование, выявляющее уровень знаний в области структуры исследовательской деятельности.

Участники исследования отвечали на вопросы, затрагивающие их знания в области непосредственного осуществления исследовательской деятельности в процессе учебы. Данный этап исследования помог определить дальнейшее направление работы по развитию исследовательской компетенции студентов СПО. Результаты анкетирования позволили сде-

лать вывод об уровне знаний студентов. 67–68 % респондентов продемонстрировали базовый уровень, что указывает на дефицит знаний в области методологии исследований. Лишь около 3 % студентов считают, что знания данного компонента находятся у них на высоком уровне.

Самооценка когнитивного компонента исследовательской компетенции показала, что большинство студентов осознают недостаток теоретических знаний: они не уверены в понимании сути «исследовательской компетенции», «исследовательской деятельности», не знают методов ее формирования, сохранения и укрепления собственных знаний, способствующих повышению уровня исследовательской компетенции, специфики работы с исследованиями.

Результаты диагностики когнитивного компонента дают основание говорить о недостаточном понимании студентами обоих групп сущности и структуры исследовательской компетенции, отсутствии или недостаточном опыте осуществления исследовательской деятельности.

Деятельностный компонент ориентирован на «приобретение навыка выбора рациональных методов исследования, которые повлияют на результат решения проблемы» [Ахмедова: 33], характеризуется «усвоенными обобщенными способами исследовательской деятельности в учебной сфере» [Бойчук: 7].

Для установления уровня сформированности деятельностного компонента исследовательской компетенции применялись наблюдение, кейсы-задания и анализ продуктов исследовательской деятельности студентов, который, прежде всего, был направлен на определение наличия практических умений и навыков в области исследовательской деятельности. Известно, что основной целью исследовательской деятельности является развитие навыков исследования, приобретение опыта работы с информационными источниками, развитие опытно-экспериментальных навыков [Потемкина: 98]. А это предполагает: развитие способности использовать систематизированные теоретические и практические знания различных наук при решении исследовательских задач; умение выбирать тему исследовательской деятельности, определять категориальный аппарат, составлять программу исследования, использовать в работе научные методы; наличие навыков работы с информацией, структурировать собранный материал, формулировать выводы и результаты исследований, умение презентовать продукт исследования, умение нестандартно подходить к решению проблемы. Деятельностный компонент подтвердил низкую практическую готовность студентов СПО к исследовательской работе – 82–84 % студентов не справились с решением поставленных задач, что подтвердило их низкую практическую готовность.

Лишь 3 % респондентов оценили уровень своих исследовательских умений и навыков на высоком уровне. Данная группа студентов справилась с поставленной задачей на должном уровне, логически выстроила цепочку собственных действий, подобрала эффективные методы работы, справилась с объяснением с позиции исследовательской компетенции (табл. 1).

Понятие «исследовательская компетенция» в данной работе рассматривалось с позиции системного подхода, следовательно, результаты изучения сформированности отдельных компонентов позволили, в частности, сделать вывод об уровне сформированности исследовательской компетенции студентов СПО в целом. Результаты диагностики исходно-

Таблица 1

Распределение студентов по уровням сформированности отдельных компонентов исследовательской компетенции в констатирующем эксперименте

Компонент	Среднее значение уровня развития компонентов исследовательской компетентности, %					
	ЭГ			КГ		
	базовый	повышенный	высокий	базовый	повышенный	высокий
мотивационный	17,7	74,8	7,5	13,7	74,7	11,6
когнитивный	67	31,4	1,6	68	29	3
деятельностный	84	13	3	82	15	3

Таблица 2

Распределение студентов по уровням сформированности исследовательской компетенции в констатирующем эксперименте

Компонент	ЭГ	КГ
Базовый	56,23	54,6
Повышенный	39,7	39,6
высокий	4,1	5,8

го уровня развития исследовательской компетенции представлены в таблице 2.

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что уровень развития исследовательской компетенции у студентов техникума экспериментальной и контрольной групп в основном представлен базовым и повышенным уровнями, в целом не имеют существенных отличий. Анализ приведенных данных подтверждает отсутствие системной работы по развитию исследовательских навыков в образовательном процессе техникума.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что исходный уровень развития исследовательской компетенции студентов СПО не соответствует требованиям, предъявляемым к современному специалисту.

Заключение. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать структуру исследовательской компетенции и разработать аппарат для ее диагностики. Результаты констатирующего эксперимента убедительно свидетельствуют о том, что между декларируемой необходимостью и реальным уровнем сформированности исследовательской компетенции у студентов СПО существует существенный разрыв.

Проведенное исследование показало, что студенты, которые участвовали в констатирующем этапе эксперимента, обладают различными уровнями исследовательской компетенции, но в большей степени базовым и продвинутым. Выявленные дисбалансы между мотивационными установками, теоретическими знаниями и практическими навыками обосновывают необходимость внедрения комплексной педагогической модели, направленной на интеграцию мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов и обеспечение перехода студентов СПО к более высоким уровням профессиональной готовности. Это обуславливает необходимость не только констатации данного факта, но и **разработки и апробации целенаправленной педагогической модели**, способной эффективно развивать данную компетенцию.

Данное исследование вносит вклад в развитие методик оценки и формирования исследовательской компетенции в системе СПО, предлагая диагностические инструменты для повышения качества подготовки будущих специалистов. Последующие исследования будут посвящены апробации формирующего этапа и оценке эффективности предложенной методики.

Список литературы

Ахмедова Э.М., Машковский А.А. Педагогические условия формирования исследовательской компетентности у студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 31–34.

Бойчук С.С., Бродников В.Д. Проблема формирования исследовательской компетенции обучающихся в психолого-педагогической литературе // Педагогика и психология: теория и практика. 2023. № 3 (31). С. 5–10.

Бычков А.В. Профессиональное образование: преемственность технологической грамотности школьников и студентов колледжей // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы V Междунар. науч.-метод. конф.; Москва, 4–7 марта 2019 г. Москва: Московский пед. гос. ун-т, 2020. С. 476–479.

Макаренко Ю.В., Осадчая И.В. Кейс-метод в процессе формирования исследовательских компетенций студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 259–262.

Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

Потемкина С.Н. Развитие учебно-исследовательской компетенции будущих педагогов в процессе изучения курса физики в процессе изучения курса физики в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. Т. 13, № 2 (47). С. 95–99.

Розинская Н.А., Мычко Е.И. К вопросу о формировании исследовательской компетенции у студентов // Перспективы науки. 2024. № 4 (175). С. 323–325.

Совещание по развитию системы среднего профобразования. 6 марта 2018 г. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/56992 (дата обращения: 05.05.2025).

Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. трудов / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. Москва: ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.

Чистякова С.Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: методич. пособие / авт.-сост.: С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина, Е.Н. Землянская и др. Москва: ИОСО РАО, 1997. 80 с.

References

Akhmedova E.M., Mashkovskii A.A. *Pedagogicheskie usloviia formirovaniia issledovatel'skoi kompetentnosti u studentov vuza* [Pedagogical conditions of formation of research competence in university students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2024, vol. 84-1, pp. 31–34. (In Russ.)

Boichuk S.S., Brodnikov V.D. *Problema formirovaniia issledovatel'skoi kompetentsii obuchaiushchikhsia v psikhologo-pedagogicheskoi literature* [The Problem of Formation of Research Competence of Students in Psychological and Pedagogical Literature]. *Pedagogika i*

psikhologiia: teoriia i praktika [Pedagogy and psychology: theory and practice], 2023, vol. 3 (31), pp. 5–10. (In Russ.)

Bychkov A.V. *Professional'noe obrazovanie: preemstvennost' tekhnologicheskoi gramotnosti shkol'nikov i studentov kolledzhei* [Vocational education: continuity of technological literacy of school and college students]. *Fiziko-matematicheskoe i tekhnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiia: materialy V Mezhdunar. nauch.-metod. konf.; Moscow, 4–7 marta 2019 g.* [Physics, mathematics and technology education: problems and prospects of development: proceedings of the V International Scientific and Methodological Conference; Moscow, March 04-07, 2019]. Moscow, Moskovskii ped. gos. un-t Publ., 2020, pp. 476–479. (In Russ.)

Chistiakova S.N. *Kriterii i pokazateli gotovnosti shkol'nikov k professional'nomu samoopredeleniiu:* metod. posobie [Criteria and indicators of schoolchildren's readiness for professional self-determination], comp. S.N. Chistiakova, A.Ia. Zhurkina, E.N. Zemlianskaia et al. Moscow, IOSO RAO Publ., 1997, 80 p. (In Russ.)

Khutorskoi A.V., Dika Iu.I. *Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniia* [Key competencies as a component of the person-centered education paradigm]. *Uchenik v obnovliaiushcheisia shkole* [The student in a renewing school]. Moscow, IOSO RAO Publ., 2002, pp. 135–157. (In Russ.)

Makarenko Iu.V., Osadchaia I.V. *Keis-metod v protsesse formirovaniia issledovatel'skikh kompetentsii studentov vuza* [Case method in the process of formation of research competencies of university students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [The world of science, culture, education], 2024, vol. 2 (105), pp. 259–262. (In Russ.)

Markova A.K. *Psikhologiia professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Mezhdunar. gumanitarnyi fond «Znanie» Publ., 1996, 308 p. (In Russ.)

Potemkina S.N., Akhmetzhanova G.V. *Razvitie uchebno-issledovatel'skoi kompetentsii budushchikh pedagogov v protsesse izucheniia kursa fiziki v vuze* [Development of teaching and research competence of future teachers in the process of studying physics course in higher education institution]. *Azimut nauchnykh issledovanii: pedagogika i psikhologiia* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2024, vol. 13, no. 2 (47), pp. 95–99. (In Russ.)

Rozinskaia N.A., Mychko E.I. *K voprosu o formirovanii issledovatel'skoi kompetentsii u studentov* [Toward the formation of research competence in students]. *Perspektivy nauki* [Science Perspectives], 2024, vol. 4 (175), pp. 323–325. (In Russ.)

Soveshchanie po razvitiiu sistemy srednego professionalnogo obrazovaniia. 6 marta 2018 g. [Meeting on the development of secondary vocational education system. March 6, 2018]. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/56992 (access date: 05.05.2025). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.07.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 07.10.2025.

The article was submitted 25.07.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 07.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 198–205. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 198–205. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.7. Методология и технология профессионального образования
УДК 378:004
EDN QZKTRD
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-198-205

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ РАБОТЫ С ЦИФРОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ КОНТЕНТОМ

Синицын Игорь Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, 1010.86@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7096-1005

Аннотация. Статья поднимает актуальные вопросы, связанные с цифровизацией образовательного процесса и формированием компетенций будущих педагогов в сфере работы с цифровым образовательным контентом в рамках высшего педагогического образования в России. Основная мысль статьи заключается в том, что интеграция цифровых технологий в образовательную систему предъявляет новые требования к квалификации будущих учителей и их способности эффективно использовать цифровые ресурсы для достижения образовательных целей. В ответ на вызовы времени возникает необходимость не только адаптации образовательных программ, но и их оптимизации с целью формирования у обучающихся необходимых цифровых компетенций. С этой целью разрабатывается модель оценки качества реализации образовательных программ, которая основана на критериально-оценочном аппарате, включающем множество аспектов, касающихся как содержания образовательных программ, так и условий их реализации. Ключевыми элементами оценки являются как содержание образовательных программ, включая наличие дисциплин по цифровому контенту, так и условия образовательного процесса, такие как квалификация преподавателей и качество доступных ресурсов. В работе также представлен Индекс качества, который позволяет комплексно оценить эффективность образовательных программ по ряду критериев. В исследовании подчеркивается необходимость системного подхода к оценке, который должен учесть мнение всех заинтересованных сторон: преподавателей, студентов и экспертов. Это позволит не только выявить преимущества и недостатки существующих программ, но и разработать рекомендации для их дальнейшего улучшения.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, качество образования, образовательная программа, цифровые компетенции, цифровой образовательный контент.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в 2025 г. на выполнение научных исследований по теме «Содержание и технологии подготовки педагогических кадров к применению в образовательном процессе цифрового образовательного контента ЦОС “Моя школа”» (реестровый номер 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).

Для цитирования: Синицын И.С. Проектирование модели оценки качества реализации образовательных программ высшего педагогического образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 198–205. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-198-205

Research Article

DESIGN OF A MODEL FOR ASSESSING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATIONAL PROGRAMMES IN TEACHING IN TERMS OF FORMING COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF DIGITAL EDUCATIONAL CONTENT

Igor S. Sinitsyn, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, 1010.86@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7096-1005

Annotation. The article raises topical issues related to the digitalization of the educational process and the formation of competencies of future teachers in the field of working with digital educational content in the framework of higher pedagogical education in Russia. The main idea of the article is that the integration of digital technologies into the educational system places new

© Синицын И.С., 2025

demands on the qualifications of future teachers and their ability to effectively use digital resources to achieve educational goals. In response to the challenges of the time, there is a need not only to adapt educational programs, but also to optimize them in order to form the necessary digital competencies among students. To this end, a model for assessing the quality of educational programs is being developed, which is based on a criterion-based assessment framework that includes many aspects related to both the content of educational programs and the conditions for their implementation. The key elements of the assessment are both the content of educational programs, including the availability of digital content disciplines, and the conditions of the educational process, such as the qualifications of teachers and the quality of available resources. The paper also presents a Quality Index, which allows a comprehensive assessment of the effectiveness of educational programs according to a number of criteria. The study highlights the need for a systematic approach to assessment that should take into account the views of all stakeholders: teachers, students, and experts. This will allow not only to identify the advantages and disadvantages of existing programs, but also to develop recommendations for their further improvement.

Keywords: higher pedagogical education, quality of education, educational program, digital competencies, digital educational content.

Acknowledgements. The article was prepared as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the K.D. Ushinsky YAGPU in 2025 to carry out scientific research on the topic "Content and technologies of teacher training for the use of digital educational content in the educational process of the Moya Shkola Educational Center" (registration number 720000F.99.1.BN62AB84000).

For citation: Sinitsyn I.S. Design of a model for assessing the quality of higher educational programmes in teaching in terms of forming competencies of future teachers in the field of digital educational content. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 198–205. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-198-205

Обоснование актуальности и постановка проблемы. В современной образовательной системе, особенно в общем образовании, четко прослеживаются два основных направления развития. Первое – интенсивная цифровизация, которая выражается в активном использовании цифровых инструментов в обучении. Это, в свою очередь, требует от всех участников образовательного процесса развития и совершенствования цифровых компетенций. Второе направление – формирование унифицированного образовательного пространства, которое проявляется в стандартизации содержания образования. Этот процесс включает внедрение федеральных образовательных и рабочих программ на всех уровнях общего образования, а также унификацию некоторых организационных и педагогических аспектов реализации образовательных программ (например, единое расписание и т. д.).

Интеграция этих двух тенденций привела к созданию и широкому распространению в образовательной практике цифровой образовательной среды «Моя школа» (далее – ЦОС «Моя школа»). С точки зрения реализации учебного процесса и достижения образовательных целей важнейшим элементом этой среды для педагогов является цифровой образовательный контент (далее – ЦОК).

Мы исходим из позиции, что система высшего педагогического образования должна работать по пути активной содержательной модернизации образовательных программ, с тем чтобы будущие педагоги, обучающиеся по программам высшего образования направлений 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (бакалавриат) и 44.04.01 «Педагогическое образование» (магистратура) обладали всеми необходимыми компетенциями по работе как с ЦОС «Моя школа», так и с ее компонентами, в частности с ЦОК.

В связи с этим возникает необходимость оценить качество реализации образовательных программ высшего образования в части формирования у будущих педагогов компетенций, связанных с использованием цифровых технологий в профессиональной деятельности, включая компетенции работы с цифровым образовательным контентом.

Все это позволяет определить *проблему исследования*: «Каковы концептуально-методологические, содержательные и технологические основания оценки качества реализации образовательных программ высшего педагогического образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом?». Научно-методическое осмысление указанной проблемы принимается нами в качестве целевого ориентира настоящего исследования.

Изложение основного материала. Предваряя раскрытие концептуально-методологических и критериальных оснований оценки качества реализации образовательных программ высшего педагогического образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом, считаем необходимым уточнить сущность используемых нами ключевых дефиниций исследования.

Ключевым понятием настоящего исследования, описывающим его процессуальную составляющую,

выступает понятие о качестве образования, под которым вслед за нормативно-правовыми актами мы будем понимать «комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [Об образовании]. Представленное выше определение позволяет нам говорить о том, что качество образовательных программ можно интерпретировать как совокупность характеристик, определяющих их способность удовлетворять потребности и ожидания обучающихся и заинтересованных сторон. Это понятие охватывает соответствие программы установленным стандартам, а также ее способность эффективно достигать заявленных целей обучения [Андреянова, Исакова; Измайлова, Корнева, Танаскович]. Оценка качества образовательной программы включает в себя анализ учебных планов, содержания курсов, методики преподавания и используемых ресурсов. Важным аспектом является квалификация преподавательского состава и его потенциал в обеспечении высокого уровня обучения.

Кроме того, качество образовательной программы оценивается по ее способности развивать у обучающихся необходимые компетенции и навыки для успешной профессиональной деятельности и личностного роста, а также, с учетом актуальности программы, ее соответствия современным требованиям рынка труда и потребностям общества.

Следующими понятиями, раскрывающими целерезультативную и содержательную составляющую исследования, являются понятия о цифровом образовательном контенте и компетенциях будущего педагога в области применения цифрового образовательного контента в образовательном процессе.

В современном образовании на всех уровнях его реализации, как было отмечено ранее, важной особенностью является использование цифровых технологий в качестве поддержки образовательного процесса. Это позволяет говорить о цифровом сопровождении образовательного процесса, понимаемом исследователями как «форма опосредованного взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на эффективное достижение цели образования и основанного на сочетании педагогического сопровождения и цифровой трансформации» [Ярмак: 84]. Соответственно, элементы, обеспечивающие подобное взаимодействие субъектов образовательных отношений, определяются как средства цифрового сопровождения, которые, основываясь на типологии, предложенной К.В. Ярмаком, следует классифицировать на три большие группы: технологии, устройства и контент [Ярмак: 84].

В настоящем исследовании мы основываемся на позиции исследователей, согласно которой цифровой образовательный контент необходимо рассматривать как инновационное средство цифрового сопровождения образовательного процесса, представляющее совокупность учебных материалов, включающих в себя структурированное предметное содержание, представленных в электронной форме и используемых в педагогическом процессе [Андреянова, Исакова; Любимова; Моргунов; Савченков, Бечиев; Цымбалюк].

Под компетенциями в области работы с цифровым образовательным контентом будем понимать способность будущего педагога, выражающуюся в обладании им знаний и опыта деятельности по организации эффективного образовательного процесса по достижению образовательных результатов с использованием цифрового образовательного контента как инновационного цифрового средства. Обращение к планируемым результатам освоения образовательных программ высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (бакалавриат) и 44.04.01 «Педагогическое образование» (магистратура) позволило нам в качестве приоритетных компетенций в области работы с цифровым образовательным контентом определить следующие:

– *ОПК-9* – способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности, а также *ОПК-8* – способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (данные компетенции позволяют рассматривать цифровой образовательный контент как объект непосредственного изучения будущими педагогами и ответить на вопрос: «Что такое цифровой образовательный контент и каковы технологические основы его разработки и дидактические возможности применения в образовательном процессе?»);

– *ОПК-3* – способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (данная компетенция позволяет рассматривать цифровой образовательный контент как средство реализации предметного учебного содержания и достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения);

– *ОПК-5* – способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования

обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (данная компетенция позволяет рассматривать цифровой образовательный контент как средство организации и осуществления контрольно-оценочной деятельности);

– *ОПК-6* – способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (данная компетенция позволяет рассматривать цифровой образовательный контент как инструмент в реализации стратегий преподавания и обучения, ориентированных на ученика).

Определив дефинитивные основания настоящего исследования, перейдем к раскрытию сущности концептуально-методологических, содержательных и процессуальных позиций модели оценки качества реализации образовательных программ высшего педагогического образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом. Согласно исследованиям А.А. Малыгина, отправной точкой разработки модели оценивания качества образовательных программ является определение концептуально-методологических оснований, которые включают в себя ряд ключевых компонентов [Малыгин]. Первым компонентом мы считаем цели, среди которых выделяем: улучшение качества высшего педагогического образования и подготовки будущих педагогов, достижение сравнимости оценок и квалификационного уровня будущих педагогов, минимизация субъективности и предвзятости в процессах оценивания, а также повышение их результативности.

Второй компонент модели – это функции, охватывающие оценочную, информационную, сравнительную и прогностическую роли. Третий компонент модели включает в себя принципы, среди которых мы выделяем нормативные (объективность, независимость), общедидактические (научность, релевантность, достоверность, справедливость, эффективность) и специальные (дифференциация, индивидуализация, последовательность, критериальность, прозрачность, сочетание количественных и качественных измерений).

Четвертый компонент предполагает выбор оснований модели, к которым мы относим компетентностный подход, а также методы и инструменты, применяемые с учетом специфики оценивания в образовательной сфере.

С содержательных позиций проектируемая нами модель оценки качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом предполагает осуществление оценочных мероприятий по следующим направлениям:

– оценку содержания образовательных программ высшего образования на предмет наличия дисциплин, модулей, тем, элективных курсов, проектов, тематик научных исследований и мероприятий, направленных на формирование компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом;

– оценку условий реализации образовательных программ, в том числе оценку компетенций преподавателей, наличие образовательных ресурсов, обеспечение повышения квалификации преподавателей по вопросам формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом;

– оценку результативности реализации образовательных программ, включающую в себя оценку образовательных результатов студентов, а также оценку удовлетворенности студентов и преподавателей качеством реализации образовательных программ в части формирования компетенций в области работы с цифровым образовательным контентом;

– оценку вовлеченности в образовательную деятельность, включающую в себя оценку мотивации, эмоциональной вовлеченности и фактической активности обучающихся и преподавателей на занятиях и иных мероприятиях, направленных на формирование компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом.

Содержательный компонент разрабатываемой нами модели включает в себя критерии и показатели, которые определяются с учетом современных требований к образовательному процессу и позволяют комплексно оценивать различные аспекты образовательной программы, включая содержание, методическое обеспечение, ресурсную базу и результаты обучения.

Оценка качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом осуществляется посредством интегрального показателя – Индекса качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом (далее – Индекс качества образовательных программ), который представляет собой комплексный показатель образовательной деятельности, отражающий качество подготовки обучающихся и условия реализации образовательных программ в соответствии с требованиями государства и потребностями граждан. Индекс качества образовательных программ формируется с использованием критериально-оценочного аппарата, включающего в себя 4 критерия и 17 показате-

Таблица 1

Критерии и показатели оценки качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом

№ п/п	Критерии и показатели	Значение показателя	Количество баллов
1. Содержание образовательной программы			**10**
1.1.	Наличие в образовательной программе дисциплин/модулей/курсов, направленных на формирование компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом	Имеется	3
		Не имеется	0
1.2.	Наличие в образовательной программе отдельных разделов/тем, направленных на формирование компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом	Имеется	2
		Не имеется	0
1.3.	Наличие мероприятий (методических семинаров, мастер-классов, круглых столов, конференций, форумов и др.) в области цифровой трансформации образования, подготовки педагогических кадров к применению цифрового образовательного контента	Не менее 1	2
		Не имеется	0
1.4.	Наличие учебных и/или производственных практик, направленных на формирование компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом	Имеется	2
		Не имеется	0
1.5.	Наличие в учебных и/или производственных практиках заданий, направленных на формирование компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом	Имеется	1
		Не имеется	0
2. Условия реализации образовательной программы			**11**
2.1.	Наличие электронных образовательных ресурсов в области работы с цифровым образовательным контентом	Имеются	2
		Не имеются	0
2.2.	Доля преподавателей, прошедших обучение по дополнительной профессиональной образовательной программе, связанной с разработкой и реализацией рабочих программ дисциплин/модулей для формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом, в общей численности преподавателей, осуществляющих разработку и реализацию рабочих программ дисциплин/модулей для формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом	Не менее 50 %	2
		Менее 50 %	0
2.3.	Доля преподавателей, осведомленных о цифровом образовательном контенте как инструменте профессиональной деятельности педагога, возможностях его применения в образовательном процессе и обладающих опытом подготовки студентов к его использованию, в общей численности преподавателей, участвовавших в оценочной процедуре	Не менее 75 %	3
		Менее 75 %	0
2.4.	Доля преподавателей, обладающих опытом подготовки студентов к применению цифрового образовательного контента, в общей численности преподавателей, участвовавших в оценочной процедуре	Не менее 75%	3
		Менее 75 %	0
2.5.	Наличие системы оценки компетенций в области работы с цифровым образовательным контентом	Имеется	1
		Не имеется	0
3. Результативность образовательной программы			**13**
3.1.	Доля студентов, осведомленных о цифровом образовательном контенте как инструменте профессиональной деятельности педагога, возможностях его применения в образовательном процессе и обладающих опытом его применения на базовом уровне и выше, в общей численности студентов, участвовавших в оценочной процедуре	Не менее 60%	3
		Менее 60 %	0
3.2.	Доля студентов, обладающих опытом применения цифрового образовательного контента на базовом уровне и выше, в общей численности студентов, участвовавших в оценочной процедуре	Не менее 60 %	3
		Менее 60 %	0
3.3.	Наличие у студентов, обучающихся по программе высшего образования, публикаций, проектов, исследований, методических рекомендаций, дидактических решений и разработок в области работы с цифровым образовательным контентом	Имеются	1
		Не имеются	0
3.4.	Доля студентов, удовлетворенных качеством реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций в области работы с цифровым образовательным контентом	Не менее 75 %	3
		Менее 75 %	0

Окончание таблицы 1

№ п/п	Критерии и показатели	Значение показателя	Количество баллов
3.5.	Доля преподавателей, удовлетворенных качеством реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций в области работы с цифровым образовательным контентом	Не менее 75%	3
		Менее 75 %	0
4. Вовлеченность в образовательный процесс			**2**
4.1.	Доля студентов, зарегистрированных в ЦОС «Моя школа», в общей численности студентов по образовательной программе	Не менее 50 %	1
		Менее 50 %	0
4.2.	Доля преподавателей, зарегистрированных в ЦОС «Моя школа», в общей численности преподавателей, участвующих в реализации образовательной программы	Не менее 50 %	1
		Менее 50 %	0

Таблица 2

Компоненты технологии проведения оценки качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом

Наименование компонента	Описание
Целевой компонент	Получение информации о качестве реализации образовательных программ высшего образования
Содержательный компонент	Объекты оценивания: – участники образовательных отношений (профессорско-преподавательский состав); – образовательные программы высшего образования по направлениям подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата) и 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры); – образовательные организации высшего образования, реализующие образовательные программы высшего образования по направлениям подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата) и 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры)
	Компетенции будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом
Процессуальный компонент	Методы оценки: социологические методы (опрос, анкетирование), тестирование, экспертная оценка, анализ данных
	Инструментарий оценки: образовательный тест, опросники, система критериев и показателей
Результативный компонент	Профиль качества образовательной программы высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом. Компетентностный профиль студента – будущего педагога в части сформированности компетенций в области работы с цифровым образовательным контентом. Компетентностный профиль преподавателя в части готовности формирования компетенции в области работы с цифровым образовательным контентом.

лей. Каждый критерий содержит показатели (табл. 1). Всего используется 4 критерия: 1) содержание образовательной программы (5 показателей); 2) условия реализации образовательной программы (5 показателей); 3) результативность образовательной программы (5 показателей); 4) вовлеченность в образовательный процесс (2 показателя).

Формирование Индекса качества образовательных программ осуществляется посредством сбора данных по всем показателям с помощью различных методов диагностики и технологий, которые обеспечивают прямое и опосредованное оценивание качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом. У каждого показателя имеется пороговое значение, которое необходимо достичь, чтобы получить максимальное количество баллов за выполнение показателя (см. табл. 1). За достижение порогового значения показателей образовательная программа получает определенное количество баллов (см. табл. 1). Индекс качества образовательных программ рассчитывается как сумма баллов по всем показателям, оцениваемым по шкале от 0 до 3. Максимальное количество баллов, которое общеобразовательная организация может набрать за выполнение показателей, составляет 36. Таким образом, Индекс качества образовательных программ измеряется по шкале от 0 до 36 баллов. Для интерпретации результатов оценки используется шкала, включающая в себя 3 уровня качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога по применению цифровых технологий для профессиональной деятельности, в том числе в области работы с цифровым образовательным контентом. Уровень качества реализации образовательной программы определяется в зависимости от количества набранных баллов по всем по-

казателям: высокий уровень – 33–36 баллов; средний уровень – 22–32 балла; низкий уровень – 0–21 балл.

Важным для нас с содержательных позиций является определение и субъектов оценивания, к которым мы относим экспертов, преподавателей, студентов, каждый из которых вносит свой вклад в процесс оценивания, предоставляя информацию о различных аспектах образовательной программы с учетом своей специфической роли и опыта.

Процессуальный компонент разрабатываемой нами модели описывает технологическую сторону модели оценки качества реализации образовательных программ, которая включает в себя этапы проведения оценивания: подготовительный этап (определение целей, формирование группы экспертов, разработка инструментария), этап сбора данных (проведение опросов, анализ документов, наблюдение за учебным процессом), этап анализа и интерпретации данных (статистическая обработка, выявление сильных и слабых сторон) и заключительный этап (подготовка отчета, разработка рекомендаций по улучшению). Технология проведения оценки качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом представляет собой систему, включающую несколько компонентов, описание которых представлено в таблице 2.

При проведении оценки качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом осуществляется 4 процедуры: 1) диагностическое тестирование студентов, обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования; 2) диагностическое тестирование преподавателей, осуществляющих реализацию дисциплин/модулей, направленных на формирование компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом; 3) заполнение опросников участниками оценки; 4) сбор данных по показателям индекса качества образовательных программ и автоматизированная обработка результатов.

Заключение. Таким образом, представленная нами модель оценки качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом, включающая в себя концептуально-методологический блок, содержательный и процессуальный компоненты, позволит получить информационно-методические основания для повышения эффективности реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. и ФГОС ВО по направлениям подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата) и 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры). Основными направлениями использования результатов оценки качества реализации образовательных программ могут стать: 1) разработка федеральной системы оценки качества реализации образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом; 2) актуализация образовательных программ высшего образования в части содержания, обновления технологий и инструментария диагностики компетенций в области работы с цифровым образовательным контентом; 3) совершенствование программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников на основе объективных данных об уровне профессиональной компетентности и выявленных профессиональных дефицитов; 4) формирование объективной картины о качестве образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций в области работы с цифровым образовательным контентом; 5) разработка методических рекомендаций по совершенствованию качества образовательных программ высшего образования в части формирования компетенций в области работы с цифровым образовательным контентом.

Список литературы

Андреянова Е.В., Исакова И.Н. Педагогическая экспертиза как инструмент оценки качества образовательных программ среднего профессионального образования // Менеджмент в образовании: от искусства возможного до науки будущего: материалы междунар. науч.-практ. конф.; Москва, 19–28 апреля 2025 г. Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2025. С. 108–112.

Измайлова М.А., Корнева Е.Ю., Танаскович С. Совершенствование оценки качества российского образования. Рекомендации зарубежных экспертов // Стандарты и качество. 2024. № 9. С. 102–105.

Лобаков Н.Д. Проблема разработки цифрового образовательного контента // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием; Чебоксары, 19 июня 2025 г. Чебоксары: Изд. дом «Среда», 2025. С. 121–123.

Любимова Е.М. Формирование готовности будущего учителя к разработке цифрового образовательного контента // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 1. С. 80.

Малыгин А.А. Многостадийное оценивание в высшем образовании: монография. Москва: Литературное агентство «Университетская книга», 2024. 304 с.

Моргунов А.М. Взгляд на формирование понятия «цифровой образовательный контент» // Санкт-Петербургские встречи молодых ученых: Материалы III всерос. конгресса; Санкт-Петербург, 11 июня 2025 г. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский ун-т МВД РФ, 2025. С. 73–78.

Савченков А.В., Бечиев Ш.Ш. Организация самостоятельной работы обучающихся с использованием цифрового образовательного контента // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2025. № 2 (67). С. 10–17.

Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.09.2025) // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 01.10.2025).

Цымбалюк Л.Н. Проектирование цифрового образовательного контента: подходы к проектированию и практическое применение // Образование от «А» до «Я». 2025. № 2. С. 79–83.

Ярмак К.В. Типология средств цифрового сопровождения образовательного процесса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. № 1 (96). С. 83–89.

References

Andreyanova E.V., Isakova I.N. *Pedagogicheskaya ekspertiza kak instrument ocenki kachestva obrazovatel'nyh programm srednego professional'nogo obrazovaniya* [Pedagogical Expertise as a Tool for Assessing the Quality of Secondary Vocational Education Programs]. *Menedzhment v obrazovanii: ot iskusstva vozmozhnogo do nauki budushchego* [Management in Education: From the Art of the Possible to the Science of the Future]: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; Moscow, 19–28 aprelya 2025 g. Moscow, Izvestiya Instituta pedagogiki i psihologii obrazovaniya Publ., 2025, pp. 108–112. (In Russ.)

Izmajlova M.A., Korneva E.Yu., Tanaskovich S. *Sovershenstvovanie ocenki kachestva rossijskogo obrazovaniya. Rekomendacii zarubezhnyh ekspertov* [Improving the Assessment of the Quality of Russian Education. Recommendations of Foreign Experts]. *Standarty i kachestvo* [Standards and Quality], 2024, no. 9, pp. 102–105. (In Russ.)

Lobakov N.D. *Problema razrabotki cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta* [The Problem of Developing Digital Educational Content]. *Pedagogika, psihologiya, obshchestvo: ot teorii k praktike* [Pedagogy, Psychology, and Society: From Theory to Practice]: materialy II Vseros. nauch.-praktich. konf. s mezhdunar. uchastiem; Cheboksary, 19 iyunya 2025 g. Cheboksary, Izdatel'skij dom «Sreda» Publ., 2025, pp. 121–123.

Lyubimova E.M. *Formirovanie gotovnosti budushchego uchitelya k razrabotke cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta* [Formation of the Future Teacher's Readiness to Develop Digital Educational Content]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2024, no. 1, pp. 80. (In Russ.)

Malygin A.A. *Mnogostadijnoe ocenivanie v vysshem obrazovanii* [Multistage Assessment in Higher Education]: monografiya. Moscow, Literaturnoe agentstvo «Universitetskaya kniga» Publ., 2024, 304 p. (In Russ.)

Morgunov A.M. *Vzglyad na formirovanie ponyatiya «cifrovoj obrazovatel'nyj kontent»* [Look at the Formation of the Concept of «Digital Educational Content»]. *Sankt-peterburgskie vstrechi molodyh uchenyh* [St. Petersburg Meetings of Young Scientists]: materialy III vseros. kongressa; Sankt-Peterburg, 11 iyunya 2025 g. Sankt-Peterburg, Sankt-Peterburgskij un-t MVD RF Publ., 2025, pp. 73–78. (In Russ.)

Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 no. 273-FZ (red. ot 29.09.2025) [On Education in the Russian Federation: Federal Law no. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on September 29, 2025)]. *Konsul'tantPlyus: spravochno-pravovaya sistema* [ConsultantPlus: Reference Legal System]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (access date: 01.10.2025). (In Russ.)

Savchenkov A.V., Bechiev Sh.Sh. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty obuchayushchihsya s ispol'zovaniem cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta* [Organization of Independent Work of Students Using Digital Educational Content]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspect* [Modern Higher School: Innovative Aspect], 2025, no. 2 (67), pp. 10–17. (In Russ.)

Tsymbalyuk L.N. *Proektirovanie cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta: podhody k proektirovaniyu i prakticheskoe primenenie* [Designing digital educational content: design approaches and practical application]. *Obrazovanie ot «A» do «Ya»* [Education from «A» to «Z»], 2025, no. 2, pp. 79–83. (In Russ.)

Yarmak K.V. *Tipologiya sredstv cifrovogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa* [Typology of Digital Support Tools for the Educational Process]. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies], 2024, no. 1 (96), pp. 83–89. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.09.2025; одобрена после рецензирования 13.10.2025; принята к публикации 13.10.2025.

The article was submitted 10.09.2025; approved after reviewing 13.10.2025; accepted for publication 13.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 206–212. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 206–212. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.7. Методология и технология профессионального образования
УДК 378:004
EDN VEUTHP
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-206-212

ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Белова Татьяна Игоревна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, t_belova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-9096-9987

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования цифровой культуры будущих педагогов в условиях воспитывающей среды университета, проведён анализ понятий «воспитывающая среда» и её структурных компонентов. Доказано, что подготовка современного учителя должна быть направлена не столько на освоение цифровых инструментов, сколько на формирование целостной цифровой культуры через призму ценностного подхода. В статье представлен практический опыт насыщения каждого компонента среды вариативными цифровыми инструментами: от цифровизации традиций университета и создания контента с помощью нейросетей до организации цифровых ритуалов эмоциональной поддержки. Эмпирическую базу исследования составили результаты фокус-группы, выявившие трансформацию профессиональной идентичности студентов и формирование у них осознанного, ценностно-ориентированного отношения к цифровым технологиям. Сделан вывод, что воспитывающая среда университета становится ключевым условием подготовки педагога, способного к эффективной профессиональной деятельности в цифровую эпоху. Практическая значимость заключается в разработке конкретных методических решений для интеграции цифровых инструментов в воспитательную работу вуза, предложенные подходы могут быть адаптированы в практике университетов для формирования цифровой культуры будущих педагогов, что соответствует современным реалиям состояния системы образования.

Ключевые слова: цифровая культура, воспитывающая среда, университет, будущие педагоги, профессиональная подготовка, цифровые инструменты, ценностный подход.

Для цитирования: Белова Т.И. Воспитывающая среда университета как условие формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 206–212. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-206-212

Research Article

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF A DIGITAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Tatyana I. Belova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_belova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-9096-9987

Abstract. This article addresses the pressing issue of developing a digital culture among future teachers in the context of a university's nurturing environment. It analyzes the concepts of "nurturing environment" and its structural components. It is demonstrated that modern teacher training should focus not so much on mastering digital tools as on developing a holistic digital culture through the lens of a values-based approach. The article presents practical experience in saturating each component of the environment with variable digital tools: from digitalizing university traditions and creating content using neural networks to organizing digital rituals of emotional support. The empirical basis of the study was formed by the results of a focus group, which revealed the transformation of students' professional identity and the development of a conscious, value-oriented attitude toward digital technologies. It is concluded that a university's nurturing environment is becoming a key condition for preparing teachers capable of effective professional practice in the digital age. The practical significance lies in the development of specific methodological solutions for integrating digital tools into the educational work of a university. The proposed approaches can be adapted to university practice to foster the digital culture of future teachers, which aligns with the current realities of the education system.

Keywords: digital culture, educational environment, university, future teachers, professional training, digital tools, value-based approach.

© Белова Т.И., 2025

For citation: Belova T.I. The The educational environment of the university as a condition for the formation of a digital culture of future teachers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 206–212. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-206-212

Современная модернизация системы образования определяется различного рода трансформациями, одной из которых является стирание границ между физической и цифровой реальностью. Эти сферы сегодня формируют единое гибридное пространство, где офлайн- и онлайн-процессы неразрывно связаны [Атюшкина, Султанбаева: 108]. В таких современных реалиях цифровой трансформации экономики и социальной сферы России проблема формирования особого типа культуры будущих педагогов как никогда актуальна. Но недостаточно основательно проработаны положения, определяющие структуру цифровой культуры будущих педагогов, механизмы, организационно-педагогические условия и средства ее формирования в организациях высшего образования. Подготовка будущих педагогов в вузе должна быть направлена не столько на освоение цифровых инструментов, сколько на формирование целостной цифровой культуры через призму ценностного подхода.

Значимая роль в решении этой задачи принадлежит воспитывающей среде университета, которая выступает системообразующим фактором формирования личности будущего педагога.

Е.В. Калугина, А.Н. Алёхина, А.В. Зырянова и А.Ф. Матушак в своём исследовании подчёркивают, что воспитательный потенциал университета заключается в создании условий для формирования субъектной позиции студента путём его включения в различные виды деятельности: от участия в системе самоуправления и социальных проектах до взаимодействия с профессиональными партнёрами университета [Воспитывающий потенциал: 38]. Одним из средств реализации воспитательного потенциала университета является его воспитывающая среда.

По мнению Н.Н. Киселёва и Е.В. Киселёвой, среда образовательной организации является «элементом воспитательной системы учреждения, комплексом природных, материальных, предметно-эстетических, социальных элементов, в процессе освоения которых происходит создание коллективом жизненного пространства, обеспечивающего решение воспитательных задач». К ключевым характеристикам воспитывающей среды авторы относят её целенаправленный и системный педагогический характер, соответствие целям программы воспитательной работы, присвоение её элементов студентами и преподавателями, а также эмоциональную безопасность [Киселёв, Киселёва: 104].

Е.И. Тихомирова определяет воспитывающую среду как часть социальной среды, целенаправленно создаваемую педагогами в образовательных учреждениях. По мнению автора, её функционирование основано на субъект-субъектном и субъект-объектном взаимодействии, целью которого является личностное становление и многоаспектная реализация человека, приобретение им опыта освоения объектов данной среды [Тихомирова: 29].

Как отмечают И.А. Макарова, Е.С. Новикова, Н.В. Петрученя и Е.И. Сахарчук, под воспитывающей средой педагогического университета понимается «совокупность социально-культурных и социально-ценностных факторов, оказывающих влияние на профессионально-личностное развитие будущего педагога, принятие им ценностей предстоящей педагогической деятельности, обуславливающих наиболее успешное вхождение в профессию» [Проектирование модели: 50].

В исследовании Е.С. Новиковой сущность понятия «воспитывающая среда педагогического вуза» рассматривается как «совокупность социально-культурных и социально-ценностных факторов, оказывающих влияние на формирование профессиональной компетентности будущего учителя, принятие им ценностей предстоящей педагогической деятельности, что обусловливает наиболее успешное вхождение в профессию» [Новикова: 16].

Проанализированные определения воспитывающей среды позволяют перейти от общего понимания данного явления к конкретизации её внутреннего устройства. К данному вопросу обращались многие исследователи, в таблице 1 указаны различные подходы к выделению структурных элементов воспитывающей среды.

Основываясь на анализе исследований воспитывающей среды, мы понимаем данное понятие как целостную, педагогически организованную систему социальных, духовных, материальных и цифровых условий жизнедеятельности вуза, которая целенаправленно формирует профессиональные и личностные качества будущего специалиста, его ценностно-смысловые ориентации и готовность к полноценной реализации в профессии и обществе.

Обобщив и систематизировав вышеперечисленные исследования, мы пришли к выводу, что все компоненты взаимосвязаны и взаимно дополняют, усиливают друг друга; исследователи представляют достаточно близкие по смыслу и содержанию характеристики компонентов воспитывающей среды, поэтому мы сделали попытку визуализировать структуру воспитывающей среды (рис. 1).

В рамках нашего исследования мы рассматриваем воспитывающую среду университета, предпола-

Таблица 1

Компоненты воспитывающей среды образовательной организации

Исследователи	Компоненты	Характеристика компонентов
Е.С. Новикова [Новикова: 17]	Ценностный	Нормативно-ценностная основа среды, базирующаяся на традиционных российских ценностях, корпоративной культуре и воспитательных традициях вуза
	Технологический	Совокупность воспитательных технологий и форм деятельности, направленных на формирование профессиональной компетентности будущего педагога
	Рефлексивный	Организация рефлексивной мыследеятельности будущих педагогов, направленной на осмысление процесса профессиональной подготовки
Н.Н. Киселёв, Е.В. Киселёва [Киселёв, Киселёва: 105]	Эмоциональная среда	Экосистема традиций, символов и ритуалов, формирующая эмоциональное поле среды и стимулирующее глубокую личную вовлеченность
	Содержательная среда	Содержание и формы совместной деятельности, ориентированные на личностное развитие и оказывающие прямое влияние на формирование личностных качеств
	Художественно-эстетическая среда	Целостный визуальный облик и материальная организация пространства, создающие особую атмосферу и влияющие на эстетическое воспитание
	Информационная среда	Совокупность каналов передачи информации и возможность субъектов влиять на её содержание
	Предметная среда	Материально-техническое оснащение и благоустроенность, обеспечивающие функционирование и комфорт среды
	Природная среда	Элементы живой природы и экологические практики, интегрированные в жизнедеятельность организации
Е.С. Дорожкина, И.А. Макарова, Н.В. Петрученя [Дорожкина, Макарова, Петрученя]	Предметно-эстетический компонент	Педагогически организованное визуальное пространство, призванное формировать благоприятную атмосферу и способствовать эстетическому развитию
	Содержательный компонент	Система воспитывающих ситуаций, органично встроенных в процесс профессионального становления и повседневную коммуникативную практику
	Ценностно-деятельностный компонент	Система социально значимых ценностей и нормативно-регулятивный механизм, определяющие мировоззрение и профессиональную позицию педагога
Н.Б. Топка [Топка: 114]	Предметно-пространственная составляющая	Архитектурно-дизайнерская организация среды, выражающая социально-культурные ценности и создающая атмосферу для учебного процесса и воспитания
	Поведенческий компонент	Система взаимоотношений и психологический климат, определяющие стиль взаимодействия и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса
	Информационный компонент	Совокупность доступных и развивающихся информационных ресурсов, обеспечивающих учебно-воспитательную и научную деятельность
Н.В. Гречанникова [Гречанникова: 125]	Ценностно-содержательный компонент	Концептуальная основа среды, базирующаяся на традиционных ценностях, историческом опыте и стратегических ориентирах университета
	Событийно-деятельностный компонент	Достижение воспитательных результатов через согласованное сочетание различных видов воспитательных практик
	Пространственно-эстетический компонент	Современная инфраструктура и материальная база, создающие эстетичную и функциональную среду для развития и отдыха
	Информационно-медийный компонент	Единое информационно-коммуникационное пространство, обеспечивающее открытость, информированность и цифровое взаимодействие

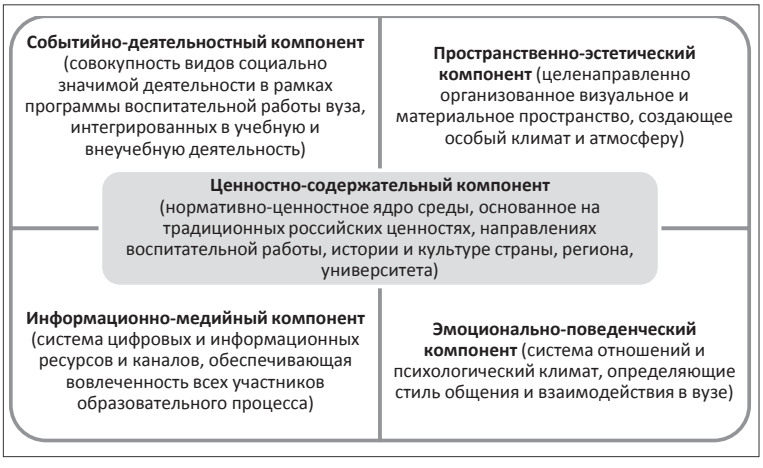


Рис. 1. Структура воспитывающей среды университета

гающую необходимость использования вариативных цифровых инструментов как необходимое условие для подготовки педагога, которому предстоит работать в современной системе образования. Мы считаем это условие необходимым по ряду причин.

Во-первых, цифровая культура – это в первую очередь система ценностей, установок и норм поведения в цифровой среде, поэтому среда университета должна формировать ценностное отношение студента к цифровым технологиям через воспитание уважения к интеллектуальной собственности в цифровом пространстве (нетерпимость к плагиату, грамотное цитирование онлайн-источников и т. д.), через обсуждение достоверности информации из различных интернет-источников, через развитие медиаграмотности и цифрового этикета.

Во-вторых, воспитывающая среда университета становится для будущего педагога неким прототипом образовательной организации, в которой ему предстоит работать, ведь если он погружен в цифровую среду, то он будет стремиться воссоздать её в собственной профессиональной деятельности. Университет может создавать различные цифровые платформы (Moodle и др.) и сообщества (чаты, форумы и др.) для обмена педагогическим опытом. Таким образом появляются возможности для непрерывного профессионального развития.

В-третьих, в воспитывающей среде будущий педагог может осмысленно и эффективно применять знания о цифровых инструментах в привычной, комфортной для себя обстановке, так как с самого первого дня в университете он погружён в процесс воспитательной деятельности вуза и является его активным участником. Кроме того, через цифровые инструменты развиваются «мягкие навыки» будущего педагога, такие как навыки групповой работы (виртуальные групповые проекты), коммуникативное навыки (участие в онлайн-дискуссиях, ведение образовательного блога), креативность (создание цифрового контента для решения учебных и внеучебных задач) и др. Университет, где воспитывающая среда наполнена средствами формирования цифровой культуры, помогает развивать будущему педагогу свою профессиональную цифровую идентичность.

Для реализации данного организационно-педагогического условия формирования цифровой культуры будущих педагогов мы дополняли, насыщали воспитывающую среду университета различными элементами, предполагающими использование вариативных цифровых инструментов. Примеры реализации отражены в таблице 2.

Для анализа эффективности создания воспитывающей среды университета, предполагающей необходимость использования вариативных цифровых ин-

Таблица 2

Создание воспитывающей среды в вузе, предполагающей необходимость использования вариативных цифровых инструментов

Компонент воспитывающей среды	Примеры реализации
Ценностно-содержательный компонент	*Цифровизация традиций университета*: проведение традиционных университетских мероприятия в гибридном формате (например, «Здравствуй, 1 курс») с активным вовлечением онлайн-аудитории через различные активности в социальных сетях; проведение конкурса педагогических отрядов в рамках Фестиваля лета (фото- или видеоряд, отражающий традиции и символы педагогического отряда). Это позволяет трансформировать пассивное восприятие традиций в активное, личностно значимое действие, сделать ценности и традиции более осязаемыми, видимыми и сохраняемыми в цифровой форме, строить расширенное воспитательное пространство, которое не ограничивается стенами вуза и рамками мероприятия.
Событийно-деятельностный компонент	*Дополнение традиционной событийной структуры заданиями, которые возможно выполнить только с помощью цифровых инструментов*: в рамках Фестиваля профессионалов – изображение своего направления подготовки в видео с помощью трендов социальных сетей; в рамках Фестиваля науки – создание с помощью нейросетей серии портретов известных педагогов, повторение кадров с ними. Данные задания позволяют адаптировать ценности к привычному языку современного поколения (предпочтение коротких форматов, приверженность трендам и т. п.), с помощью передового инструментария выстраивается диалог с историей (необходимость осмыслить образ и историю учёного), студент осваивает инструменты своей будущей профессиональной деятельности, понимает, что цифровые инструменты – это не просто средства развлечения, с их помощью можно решать профессиональные задачи.
Пространственно-эстетический компонент	*Использование цифровых инструментов для модернизации фотовыставки:* в рамках года А.Н. Лутошника и А.Г. Кирпичника организация и открытие преподавателями и студентами фотовыставки, посвящённой истории Костромской научной школы исследования воспитания и коллектива «Эхо времени: диалог смыслов и технологий»: с помощью нейросетей были обработаны цитаты А.Н. Лутошника и А.Г. Кирпичника, что позволило визуализировать и интерпретировать мысли учёных-исследователей. Получившиеся при обработке цитат изображения заняли почётное место в холле университета. Каждое изображение сопровождается оригинальной цитатой, по которой оно было сгенерировано. Все посетители выставки могут увидеть, как мечты, опасения и надежды А.Н. Лутошника и А.Г. Кирпичника, выраженные в простых, но глубоких фразах, находят отражение в нашей современной культуре, науке и искусстве.

Окончание таблицы 2

Компонент воспитывающей среды	Примеры реализации
Информационно-медийный компонент	*Создание многоформатного ценностно-насыщенного контента*: в рамках проектного интенсива – разработка и запуск сообществ и каналов в различных социальных сетях для эффективного взаимодействия с абитуриентами; в рамках адаптационных сборов первокурсников – создание видеопожеланий и напутствий на успешную студенческую жизнь от студентов-старшекурсников; в рамках Фестиваля профессионалов – создание и публикация мемов о студенческих буднях или особенностях профиля обучения, подготовка серии селфи с любимыми учебниками. Данные задания позволяют формировать субъектную позицию студентов и ответственность за имидж университета, теперь они не просто потребители контента, а его полноправные разработчики и амбассадоры. Кроме того, задания направлены на формирование позитивной профессиональной идентичности, студенты осмысливают и перерабатывают свой профессиональный опыт, реализуют его в различных форматах, в том числе через призму юмора.
Эмоционально-поведенческий компонент	*Формирование позитивного эмоционального фона с помощью цифровых инструментов*: в рамках контент-плана ведения социальных сетей организация еженедельных подборок студенческого контента или контента со студентами (студенты на событиях, улыбки студентов, объятия и т .п.), организация видеоэстафет эмоциональной поддержки (например, в период сессии, между студенческими группами), создание постов благодарности между студентами и преподавателями. Данные задания целенаправленно формируют образ «своего» сообщества и коллективную память, превращают эмпатию и взаимопомощь из абстрактных ценностей в реальные практики поддержки, формируется ценностное отношение к студентам и педагогическому коллективу, чувство единства и возможность с помощью методов онлайн-поддержки заботиться о своём психологическом благополучии [Вишневская, Самохвалова, Тихомирова: 491].

струментов, нами была организована фокус-группа со студентами 4-го и 5-го курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» (n = 2 юноши и 10 девушек, M = 20,9) для глубинного изучения субъективного опыта трансформации ценностных установок, профессиональной идентичности и восприятия воспитывающей среды.

Ключевые выводы, полученные по результатам работы фокус-группы:

– цифровые инструменты перестали восприниматься студентами как чуждое внешнее требование, превратились во внутренний ресурс профессионального мышления («Сначала мы просто делали посты для проекта, а теперь я ловлю себя на мысли, что автоматически продумываю, как можно вывести темы уроков через мемы, стикеры или рилсы. Это уже не просто задания, это способы думать о профессии»);

– работа с историко-педагогическим наследием с помощью цифровых инструментов спровоцировала не формальное, а личностно-окрашенное присвоение традиций («Очень здорово смотреть, как “оживали цитаты”, мы прямо спорили о том, какая визуализация точнее отражает цитату А.Н. Лутошкина про “живое дыхание коллектива”, это была не просто работа по украшению, это заставило прожить текст по-настоящему»);

– цифровые ритуалы создали новое измерение эмоционально-безопасной среды, основой которой является психологическая поддержка со стороны преподавателей и студентов («Очень надеемся, что в этом году снова будут организованы посты-благодарности и “лайфхаки” по успешной сдаче сессии, мы накопили новые идеи, да и хотим посмотреть, что другие придумали новенького для нас»);

– создание контента самими студентами сформировало позицию соавторов воспитывающей среды, стало стимулом для профессионального самоопределения («Когда ты ведешь группу для абитуриентов, ты уже не просто “студент”, ты “лицо вуза”, поэтому активно начинаешь думать, чем наш университет лучше других, в чём его уникальность, почему я сам его выбрал»);

– студенты перестали воспринимать свои цифровые навыки и профессиональную роль как нечто отдельное, сформировалась цифровая профессиональная идентичность («Раньше я просто умела снимать рилсы, а теперь я поняла, что с помощью рилсов могу говорить с детьми на их и своём языке»).

Таким образом, можно сделать вывод, что воспитывающая среда университета действительно является эффективным условием формирования цифровой культуры будущего педагога. Но речь идёт не просто о наличии в этой среде информационных технологий, а об их воспитывающей функции, интегрированной в профессиональную подготовку, что находит подтверждение в субъективном опыте студентов. Восприятие студентами воспитывающей среды трансформировалось: из внешней, частично навязанной системы она превратилась в личное пространство возможностей. Ключевым механизмом этой трансформации выступила практика ценностно-насыщенного цифрового сотворчества, которая позволила культивировать цифровые практики как полноценный элемент профессиональной культуры, очеловечить цифровое взаимодействие, наполнив его эмоциями и смыслом, сформировать у будущих педагогов

установку на осознанный и ценностно-ориентированный отбор цифровых инструментов для будущей работы.

Список литературы

Атюшкина В.Б., Султанбаева К.И. Цифровая образовательная среда как условие формирования цифровой культуры студентов // Мир науки, культуры и образования. Горно-Алтайск, 2023. № 2 (99). С. 107–111. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-kak-uslovie-formirovaniya-tsifrovoy-kultury-studentov (дата обращения: 6.11.2025).

Вишневская О.Н., Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В. Онлайн-поддержка психологического благополучия молодых педагогов в образовательной организации // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. Вып. 5. С. 491–499. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50015906 (дата обращения: 10.11.2025).

Гречанникова Н.В. Социально-воспитательная среда образовательной организации как педагогическое условие формирования гражданской устойчивости студентов // Педагогический журнал Башкортостана. Уфа, 2024. № 1 (103). С. 120–132. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-vospitatelnaya-sreda-obrazovatelnoy-organizatsii-kak-pedagogicheskoe-uslovie-formirovaniya-grazhdanskoy-ustoychivosti (дата обращения: 1.11.2025).

Дорожкина Е.С., Макарова И.А., Петрученя Н.В. Особенности воспитывающей среды вуза в структуре профессиональной подготовки будущего педагога (на примере Волгоградского государственного социально-педагогического университета) // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31218 (дата обращения: 2.11.2025).

Калугина Е.В., Алехина Н.В., Зырянова А.В., Матушак А.В. Воспитывающий потенциал образовательной среды педагогического университета // Современная высшая школа: инновационный аспект. Челябинск: ЧОУВО «Международный институт дизайна и сервиса», 2023. № 3 (61). С. 36–42. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospityvayuschiy-potentsial-obrazovatelnoy-sredy-pedagogicheskogo-universiteta (дата обращения: 4.11.2025).

Киселев Н.Н., Киселева Е.В. Воспитывающая среда образовательной организации: сущностные характеристики, компоненты, ресурсы // Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. С. 104–112. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36889647 (дата обращения: 22.10.2025).

Макарова И.А., Новикова Е.С., Петрученя Н.В., Сахарчук Е.И. Проектирование модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза // Известия ВГПУ. Волгоград, 2024. № 1 (184). С. 45–56. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-modeli-preemstvennosti-vospityvayuschey-sredy-v-sisteme-vzaimodeystviya-obscheobrazovatelnoy-shkoly-i (дата обращения: 10.11.2025).

Новикова Е.С. Воспитывающая среда педагогического вуза как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя: дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2023. 29 с.

Тихомирова Е.И. Сущностная характеристика воспитывающей среды образовательного учреждения // Актуальные проблемы гуманитарных наук. Специальный выпуск. Самара: Самарский гос. пед. ун-т, Самарский филиал Московского гос. ун-та сервиса, 2003. С. 29–35. URL: https://ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/dop/2003_1_05.pdf (дата обращения: 22.10.2025).

Топка Н.Б. Потенциалы воспитывающей среды факультета вуза в процессе формирования опыта проектной деятельности у студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Кострома, 2010. № 3. С. 112–115. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/potentsialy-vospityvayuschey-sredy-fakulteta-vuza-v-protsesse-formirovaniya-opyta-proektnoy-deyatelnosti-u-studentov (дата обращения: 27.10.2025).

References

Atiushkina V.B., Sultanbaeva K.I. *Tsifrovaia obrazovatel'naia sreda kak uslovie formirovaniia tsifrovoi kul'tury studentov* [Digital educational environment as a condition for the formation of students' digital culture]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniia* [World of science, culture and education]. Gorno-Altaysk, 2023, № 2 (99), pp. 107–111. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-kak-uslovie-formirovaniya-tsifrovoy-kultury-studentov (access date: 6.11.2025). (In Russ.)

Grechannikova N.V. *Sotsial'no-vospitatel'naia sreda obrazovatel'noi organizatsii kak pedagogicheskoe uslovie formirovaniia grazhdanskoi ustoichivosti studentov* [The social and educational environment of an educational organization as a pedagogical condition for the development of students' civic resilience]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. Ufa, 2024, no. 1 (103), pp. 120–132. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-vospitatelnaya-sreda-obrazovatelnoy-organizatsii-kak-peda-

gogicheskoe-uslovie-formirovaniya-grazhdanskoy-ustoychivosti (access date: 1.11.2025). (In Russ.)

Dorozhkina E.S., Makarova I.A., Petruchenia N.V. *Osobennosti vospityvaiushchei sredy vuza v strukture professional'noi podgotovki budushchego pedagoga (na primere Volgogradskogo gosudarstvennogo sotsial'no-pedagogicheskogo universiteta)* [Features of the educational environment of the university in the structure of professional training of future teachers (on the example of the Volgograd State Social and Pedagogical University)]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2021, no. 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31218 (access date: 2.11.2025). (In Russ.)

Kalugina E.V., Alekhina N.V., Zyrianova A.V., Matushak A.V. *Vospityvaiushchii potentsial obrazovatel'noi sredy pedagogicheskogo universiteta* [The educational potential of the educational environment of a pedagogical university]. *Sovremennaia vysshaia shkola: innovatsionnyi aspect* [Modern higher education: an innovative aspect]. Chelyabinsk, ChOUVO «Mezhdunarodnyi Institut Dizaina i Servisa» Publ., 2023, no. 3 (61), pp. 36–42. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospityvayuschiy-potentsial-obrazovatelnoy-sredy-pedagogicheskogo-universiteta (access date: 4.11.2025). (In Russ.)

Kiselev N.N., Kiseleva E.V. *Vospityvaiushchaia sreda obrazovatel'noi organizatsii: sushchnostnye kharakteristiki, komponenty, resursy* [Educational environment of an educational organization: essential characteristics, components, resources]. *Modeli sozdaniia vospityvaiushchei sredy v obrazovatel'nykh organizatsiiakh, organizatsiiakh otdykha detei i ikh ozdorovleniia: nauka, tekhnologii, praktiki* [Models of creating an educational environment in educational organizations, children's recreation and health organizations: science, technology, practices]. Moscow, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet Publ., 2018, pp. 104–112. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36889647 (access data: 22.10.2025). (In Russ.)

Makarova I.A., Novikova E.S., Petruchenia N.V., Sakharchuk E.I. *Proektirovanie modeli preemstvennosti vospityvaiushchei sredy v sisteme vzaimodeistviia obshcheobrazovatel'noi shkoly i pedagogicheskogo vuza* [Designing a model for the continuity of the educational environment in the system of interaction between a comprehensive school and a pedagogical university]. *Izvestia VGPU* [Izvestia of VSPU]. Volgograd, 2024, no. 1 (184), pp. 45–56. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-modeli-preemstvennosti-vospityvayuschey-sredy-v-sisteme-vzaimodeystviya-obsche-obrazovatelnoy-shkoly-i (access data: 10.11.2025). (In Russ.)

Novikova E.S. *Vospityvaiushchaia sreda pedagogicheskogo vuza kak sredstvo formirovaniia professional'noi kompetentnosti budushchego uchitelia:* dis. … kand. ped. nauk [The educational environment of a pedagogical university as a means of developing the professional competence of future teachers: DSc thesis]. Volgograd, 2023, 29 p. (In Russ.)

Tikhomirova E.I. *Sushchnostnaia kharakteristika vospityvaiushchei sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniia* [Essential characteristics of the educational environment of an educational institution]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh nauk. Spetsial'nyi vypusk* [Current problems of the humanities. Special issue]. Samara, Samarskii gos. ped. un-t, Samarskii filial Moskovskogo gos. un-ta servisa Publ., 2003, pp. 29–35. URL: https://ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/dop/2003_1_05.pdf (access date: 22.10.2025). (In Russ.)

Topka N.B. *Potentsialy vospityvaiushchei sredy fakul'teta vuza v protsesse formirovaniia opyta proektnoi deiatel'nosti u studentov* [Potential of the educational environment of a university faculty in the process of developing students' project-based experience]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiia. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. Kostroma, 2010, no. 3, pp. 112–115. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/potentsialy-vospityvayuschey-sredy-fakulteta-vuza-v-protsesse-formirovaniya-opyta-proektnoy-deyatelnosti-u-studentov (access date: 27.10.2025). (In Russ.)

Vishnevskaia O.N., Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V. *Onlain-podderzhka psikhologicheskogo blagopoluchiia molodykh pedagogov v obrazovatel'noi organizatsii* [Online support of psychological well-being of young teachers in an educational institution]. *Gertsenovskie chteniia: psikhologicheskie issledovaniia v obrazovanii* [Herzen Readings: Psychological Research in Education]. Saint Petersburg, 2022, vol. 5, pp. 491–499. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.09.2025; одобрена после рецензирования 14.10.2025; принята к публикации 14.10.2025.

The article was submitted 14.09.2025; approved after reviewing 14.10.2025; accepted for publication 14.10.2025.

СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 213–226. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 213–226. ISSN 2073-1426
Научная статья
5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования
УДК 329.78
EDN VLFDDM
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-213-226

ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Баландин Даниил Николаевич, Курский государственный университет, Курск, Россия, nekipelov03331@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-5614-3747

Аннотация. В статье изложены результаты исследования процесса формирования этнокультурной идентичности подростков в деятельности общественного объединения, охарактеризованы основные направления деятельности подростков, обращенные к когнитивному, аффективному и поведенческому компонентам этнокультурной идентичности. Раскрываются предпосылки исследования, растущая актуальность психологического сопровождения жизнедеятельности подростковых сообществ в контексте необходимости мобилизации возможностей общественных объединений в формировании гражданственности и патриотизма подрастающего поколения. Автор апеллирует к идеям и практическому опыту деятельности лагерей «Комсорг» в Курске и Костроме, к теоретическим идеям научной школы Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина. В работе приводятся результаты собственного эмпирического исследования, проведенного в общественных объединениях подростков и в школьных подростковых классах с помощью методики социальных аксиом (М. Бонд и К. Леунг в адаптации А.Н. Татарко, Н.М. Лебедевой), методики анализа горизонтального и вертикального индивидуализма-коллективизма (методика В.И. Чиркова), а также методики «Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева). Исследование проведено в марте 2025 г. (n = 180, возраст респондентов 14–16 лет). Полученные автором результаты свидетельствуют о продуктивном влиянии жизнедеятельности общественных объединений на формирование этнокультурной идентичности подростков, развитие ценностного отношения к национальной истории и культуре. Анализ полученных автором данных позволяет говорить о преимуществах включенности подростков в деятельность общественных объединений, специфических возможностях и условиях, обеспечивающих эффективное влияние на формирование этнокультурной идентичности подростков.

Ключевые слова: социальная психология, социальная педагогика, общественные объединения подростков, этническая социализация, этническая идентичность, социальная активность личности.

Для цитирования: Баландин Д.Н. Общественные объединения в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 213–226. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-213-226

Research Article

PUBLIC ASSOCIATIONS IN THE SYSTEM OF FACTORS IN THE FORMATION OF ETHNOCULTURAL IDENTITY OF ADOLESCENTS

Daniil N. Balandin, Kursk State University, Kursk, Russia, nekipelov03331@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-5614-3747

Abstract. The article presents the results of the study of the process of formation of ethnocultural identity of teenagers in the activities of a public association, characterizes the main areas of activity of teenagers, addressed to the cognitive, affective and behavioral component of ethnocultural identity. The author reveals the study of prerequisites, the growing relevance of psychological support of the life of the teenage community in the third season of the need to mobilize the capabilities of public associations as a result of citizenship and patriotism of the younger generation. The author appeals to the ideas and practical experience of the Komsorg camp in Kursk and Kostroma, to the theoretical ideas of the scientific school of L.I. Umansky and A.N. Lutoshkin. The author presents the results of her own empirical research conducted in adolescent public associations and in school adolescent classes using the social axiom method (M. Bond and K. Leung adapted by

© Баландин Д.Н., 2025

A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva), the method of analyzing horizontal and vertical individualism-collectivism (V.I. Chirkov's method), as well as the method of "Assessing the positivity and certainty of each identity" (A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva). The study was conducted in March 2025 (n = 180, respondents aged 14–16). The results obtained by the author indicate the productive influence of the life of public associations on supporting the ethnocultural identity of adolescents, developing a value-based attitude towards national history and culture. The analysis of the data obtained by the author allows us to talk about the advantages of involving adolescents in the public activities of associations, about special opportunities and conditions that ensure an effective influence on ensuring the ethnocultural identity of adolescents.

Keywords: social psychology, social pedagogy, public association of teenagers, ethnic socialization, ethnic identity, social activity of the individual.

For citation: Balandin D.N. Public associations in the system of factors of formation of ethnocultural identity of teenagers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 213–226. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-213-226

Сегодня Россия остро нуждается в социально активных, энергичных, целеустремленных личностях, преданных своему Отечеству и своему народу, гордящихся своей национальной историей и культурой, бережно хранящих традиции и духовные заветы предков. Необходимость воспитания поколения социально активных, ответственных молодых людей не раз подчеркивал в своих выступлениях президент России В.В. Путин, акцентируя внимание на деятельности общественных подростково-молодежных объединений, реализующих широкий спектр социально-педагогических задач, обладающих огромным социализирующим потенциалом. Реализуя инициативы президента России, сегодня активно действуют и осуществляют продуктивное социальное воспитание детей и юношества «Движение первых», «Юнармия», «Молодая гвардия», «Большая перемена», «Орлята России», многочисленные поисковые и волонтерские отряды подростков [Байбородова]. Во всех этих общественных объединениях юные граждане России получают возможность реализации своей социальной активности, включения в общественно полезную деятельность, в строительство жизненных планов, формирование ценностного отношения к национальной истории и культуре [Деева 2023, 2024].

Включение подростков в жизнедеятельность общественных объединений имеет еще один важный смысл и социально-педагогический результат: сегодня идет активная борьба за молодежь, за ее гражданскую и этнокультурную идентичность, за ее социальную позицию, ее отношение к собственной стране, ее истории и ее героям. Пример Украины наглядно показывает, как важно не упустить молодежь, как важно вовремя обеспечить формирование базовых этнокультурных ценностей, важнейших представлений о национальной истории и традициях народа. Несколько десятилетий «воспитательного вакуума» способны породить несколько поколений Манкуртов, «Иванов, не помнящих родства» – людей, для которых материальное благополучие, либеральные ценности, достижения западной цивилизации оказываются важнее духовных святынь и традиционных нравственных ценностей своего народа [Булатников 2012, 2013]. Социально-нравственное развитие подростков, отношение к своей национальной истории и культуре заботит сегодня многих общественных деятелей, педагогов, родителей. Во многом эта озабоченность связана с растущим и неуправляемым влиянием информационных ресурсов, социальных сетей, задающих сомнительные смыслы и ценности бытия молодых людей, внедряющих в сознание подростков фальсифицированную историю страны, негативное отношение к национальной культуре [Зинченко, Шайгерова; Репринцев 2024, 2025; Сухоруков 2022].

Высокая потребность российского общества в объединениях подростков и молодежи, организация масштабной жизнедеятельности таких объединений с ориентацией на формирование гражданственности и патриотизма молодых людей, их этнокультурной идентичности требует оперативного научно-методического обеспечения этой работы, реализации комплекса условий для успешного и продуктивного влияния на сознание и поведение воспитанников таких сообществ. Большая часть общественных объединений действует на базе учреждений дополнительного образования, где уже есть объединения поискового, краеведческого, туристического, технического, военно-патриотического, спортивного профилей; где есть опытные и авторитетные педагоги, к которым тянутся подростки; где есть условия для реализации большей части инициатив и творческих проектов членов общественных объединений. Дополнительное образование давно доказало свою способность откликаться на «вызовы времени», быстро и эффективно решать важные социально-педагогические задачи [Деева 2016; Кирпичник 2017; Рожков 2019]. Не менее важно и то, что в системе дополнительного образования намного проще и оперативнее можно обеспечить условия для проявления самостоятельности, взрослости, инициативы подростков, помочь им в выработке программы своей деятельности и ее реализации. Дополнительное образование обладает необ-

ходимым кадровым ресурсом, опытными педагогами, которые хорошо понимают психологию подростков, имеют практический опыт работы с этой категорией воспитанников, знают, в чем нуждаются подростковые общественные объединения, как помочь им проявить самостоятельность, активность и доказать свою взрослость. Все это свидетельствует о больших возможностях дополнительного образования и огромном социализирующем потенциале подростково-молодежных общественных объединений, высокой значимости научных поисков в осмыслении наиболее важных направлений, содержания и способов организации деятельности таких сообществ. Одним из актуальных и перспективных направлений деятельности подростково-молодежных общественных объединений может стать работа по формированию этнокультурной идентичности воспитанников, их отношения к национальной истории и культуре.

Предпосылки исследования. В истории отечественной педагогики исследование проблем психолого-педагогического обеспечения деятельности подростковых общественных объединений связано преимущественно с периодом 60–80-х гг. XX в. и осуществлялось в основном в нескольких лабораториях НИИ общих проблем воспитания АПН СССР. В частности, именно в этот период появились многие известные исследования и монографии, в которых детально, обстоятельно анализировались вопросы детского самоуправления, становления и развития коллектива общественного объединения, реализации самодеятельного характера объединения, эстетики и романтики детской жизни в общественном объединении и многое другое. Среди наиболее известных исследователей этих проблем – Б.Е. Ширвиндт, Г.М. Иващенко, М.Б. Коваль, А.А. Остапец-Свешников, М.М. Ященко, С.Е. Хозе, Б.З. Вульфов, М.Е. Кульпединова, З.В. Коваленко, М.М. Плоткин, Е.М. Рыбинский и др. В публикациях 70–80-х гг. вопросам взаимоотношений детей и взрослых, обеспечению самодеятельного характера детской общественной организации уделялось значительное внимание [Булатников 2022; Репринцев 2022]. Но в тот период не было исследований, посвященных проблемам формирования этнокультурной идентичности подростков: в публикациях тех лет речь идет об интернационализме, о дружбе детей, о коллективизме. Анализ публикаций этого периода показывает, что подростково-молодежное сообщество в СССР было твердым сторонником интернационализма, товарищества, равенства и братства. Проблемы формирования этнокультурной идентичности подростков стали возникать (и появляться в научных публикациях) лишь после распада СССР и «парада суверенитетов», когда началось размежевание по национальным квартирам и на месте былого интернационализма возникли «национальные интересы», копившиеся десятилетиями обиды и конфликты. Остроту этим проблемам добавил заметный рост религиозности среди населения бывших республик СССР, нарастание экстремистских и националистических проявлений в среде подростков и молодежи. Как оказалось, наибольшую остроту эти проблемы приобрели на Северном Кавказе и на Украине. Трагические последствия этого национализма ощущаются и сегодня.

Тем не менее многие публикации исследователей 70–80-х гг. XX в. получили достойное продолжение в постсоветский период. В частности, стали известными и оказались очень полезны публикации А.В. Волохова, М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, И.И. Фришман, А.Г. Кирпичника, А.И. Тимонина, Б.В. Куприянова, В.П. Ижицкого, в которых рассматривались вопросы организации жизнедеятельности подростково-молодежных сообществ в новой социокультурной ситуации, анализировались ценностно-смысловые, содержательные и организационные проблемы жизнедеятельности общественных объединений, механизмы и способы реализации ими огромного социализирующего потенциала в условиях строительства в России демократического гражданского общества [Байбородова; Кирпичник, Трухачёва; Рожков, Иванова; Рожков 2023, 2024]. В публикациях этих авторов детально анализируются вопросы социализации подростков, социального закаливания, экзистенциального самоопределения личности и др. Но, как показывает анализ педагогических публикаций первой четверти XXI в., вопросы этнической социализации подростков, формирования их этнокультурной идентичности стали появляться прежде в трудах социальных психологов (Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, Ю.П. Зинченко, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко и др.), а уже потом – и работах педагогов (А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, И.С. Сухоруков, Е.В. Деева, Ахо Ф.Р.М.Т. и др.). Как показывает анализ публикаций, вопросы реализации потенциала общественных объединений подростков в формировании этнокультурной идентичности подрастающего поколения остаются и ныне вне пристального внимания исследователей [Деева 2021; Репринцев 2021; Сухоруков 2020, 2021; Шамрай]. В публикациях И.С. Сухорукова обосновываются социально-педагогические возможности клубных сообществ в формировании этнокультурной идентичности подростков, но продуктивного развития и подкрепления в опытно-экспериментальной работе заявленные автором перспективы не получили развития [Сухоруков 2021]. Наибольший интерес представляют для нас работы Е.В. Деевой, в которых раскрываются возможности общественных объединений подростков в формировании ценностного отношения к истории и культуре малой роди-

ны [Деева 2016, 2021, 2023, 2024]. Е.В. Деева не касается проблем полиэтничного состава общественных объединений подростков, не затрагивает вопросов становления этнокультурной идентичности членов общественных объединений – ее внимание концентрируется на ценностном отношении к истории малой родины, на региональных особенностях деятельности общественных объединений подростков.

Реализация социализирующих возможностей общественного объединения органично связана с развитием подросткового коллектива, его сплоченностью, организованностью, ценностно-ориентационным единством [Булатников 2012, 2013, 2014, 2022, 2024; Пашков 2025; Репринцев 2020; 2023; Сухоруков 2021; 2022]. В отечественной педагогике возможностям воспитательного коллектива, его влиянию на развитие социальной активности школьников посвящены труды известных педагогов-новаторов – А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова, а во второй половине XX в. появились важные работы педагогов и психологов, посвященные проблемам становления и развития коллектива (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, А.В. Мудрик, М.Д. Виноградова, И.Б. Первин, В.М. Коротов, Л.Ю. Гордин, Б.Т. Лихачев, Т.Н. Мальковская и др.). Особую ценность для современной практики социального воспитания и развития общественной активности подростков имеют публикации исследователей, которые занимались проблемами развития социальной активности школьников (Т.Н. Мальковская), реализации потенциалов пионерского и комсомольского коллективов (Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, А.Г. Кирпичник). Однако и в их работах проблемы этнической социализации старших школьников не затрагивались и не были отражены.

Таким образом, анализ педагогических публикаций показывает, что вопросы реализации социально-педагогического потенциала общественных объединений в формировании этнокультурной идентичности подростков остаются без должного осмысления и научно-методического сопровождения. Это обстоятельство актуализирует необходимость обоснования наиболее продуктивных направлений и способов влияния жизнедеятельности общественного объединения на формирование этнокультурной идентичности подростков.

Содержание и организация исследования. Основная идея нашего исследования состояла в том, чтобы выявить и охарактеризовать социально-педагогические возможности общественного объединения в развитии этнокультурной идентичности подростков. Речь идет о корреляции между содержанием и характером организуемой общественным объединением деятельности и продуктивностью развития этнокультурной идентичности членов такого объединения. Важным вектором внимания в ходе исследования были условия реализации социализирующего потенциала общественного объединения подростков.

Базу исследования составили общественные объединения подростков, входящие в КРОО ОМЦ «Монолит», действующие на базе Курского городского Дворца пионеров и школьников (директор Дворца – кандидат педагогических наук, руководитель КРОО ОМЦ «Монолит» А.П. Трубников). В ходе исследования мы анализировали содержание жизнедеятельности общественных объединений, характер внутриколлективных отношений, динамику развития этнокультурной идентичности подростков, ценностные ориентации членов объединений, социальную направленность активности и инициативности подростков. Параллельно с деятельностью общественных объединений мы анализировали ситуацию в нескольких школьных классах (СШ № 7, 29, 31 г. Курска), используя те же критерии, показатели и диагностические методики, что и в оценке деятельности общественных объединений. Основное отличие занятых в опытно-экспериментальной работе объединений состояло в том, что в них подростки самостоятельно разработали программу своей деятельности, в которой основной акцент был сделан на поисковой и краеведческой работе, активизации межпоколенного диалога, на развитии интереса подростков к истории семьи и рода, на освоении традиций и норм культуры, погружении в историю и героические страницы истории родного края. Важным содержательным вектором деятельности общественных объединений стала помощь участникам специальной военной операции, работа в пунктах временного размещения беженцев, сбор материалов о земляках, судьбах участников и героев СВО. Этот вектор деятельности подростков оказался особенно важен для них, поскольку отцы и старшие браться некоторых ребят ушли добровольцами на СВО. Это обстоятельство порождало сострадание, сопереживание у подростков, понимание огромной опасности, связанной с участием в боевых действиях. Это действительно стало важным фактором сплочения, эмоционального сближения подростков, проявления ими взрослости, социальной активности.

В чем особенности программы, реализованной в жизнедеятельности общественного объединения? Как она повлияла на формирование этнокультурной идентичности подростков – членов объединения? Какие условия обеспечивались в ходе реализации этой программы?

Программа выстраивалась с учетом сложившихся в социальной психологии представлений о сущности, структуре, основных показателях сформированности

этнокультурной идентичности личности (Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, Ю.П. Зинченко, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко). В целом ряде публикаций в структуре идентичности выделяются когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, которые имеют вполне очевидные проявления, фиксируемые с помощью ряда диагностических методик. Но для выстраивания программы важно было разработать целую серию практических дел, обращенных соответственно к когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферам личности подростка.

Среди дел, ориентированных на *развитие когнитивного компонента* идентичности, были такие акции и формы активности объединения, которые расширяли представления подростков о своем народе, его истории, традициях, национальных героях, об устойчивых традициях этноса и их ценностно-смысловом содержании, о разнообразных этнических символах и их смысле, о национальном характере и его отражении в произведениях литературы, в летописях, былинах, народных преданиях и мифах и т. д. Это направление деятельности общественного объединения было связано в основном с обогащением знаний подростков об истории и культуре своего народа, с историей малой родины, с сопряжением истории страны с историей семьи. В этом контексте важно конкретное ценностно-смысловое содержание этой работы, в которой особую, личную значимость приобретают для подростка жизнь и достоинство, патриотизм, дружба, добро и справедливость, мечта, взаимопомощь и взаимоуважение, единство народов России, историческая память, служение Отечеству и т. п. ценности. Так происходит интериоризация внешних смыслов и идей этноса во внутреннее достояние личности подростка, в его личные ценностные ориентации. Но важно и то, что этими же идеями, смыслами, ориентациями руководствуются и окружающие подростка сверстники, его товарищи по общественному объединению, для которых эти же идеи и ценности выступают важнейшими регуляторами социального поведения и отношений. Таким образом, внешняя ценностно-смысловая сфера, весь этос жизни общественного объединения работает на закрепление в индивидуальном социальном опыте подростка важнейших норм поведения, строительства отношений, органично совпадающих с ценностно-смысловым культурным кодом этноса.

Программа включает большой комплекс дел объединения, обращенных к э*моциональному компоненту* этнокультурной идентичности подростков. Его роль в формировании этнокультурной идентичности личности чрезвычайно важна. По сути, внутреннее переживание своей принадлежности к этносу связано с эмоциональной сферой, с реальными чувствами человека. И от их глубины, от их диапазона зависит и осознание своей принадлежности к этносу (когнитивный компонент), и включение подростка в реальную практическую деятельность (поведенческий компонент). Сложность и ответственность эмоционального компонента связана с тем, что чувства, конкретные эмоции личности сопряжены с общим развитием эмоциональной сферы, носят индивидуальный характер; их невозможно подделать, сыграть, изобразить – это то, что действительно испытывает человек, что заставляет его переживать, волноваться, радоваться, плакать, страдать, восхищаться, ликовать – весь большой диапазон проявлений чувств связан, с одной стороны, с внутренней эмоциональной сферой, с опытом эмоционального восприятия и переживания явлений и процессов в окружающем мире, а с другой – с эмоциональными реакциями окружающих людей, с проявлением их отношения к тем же явлениям и процессам. Внешняя социальная среда способна усиливать эмоциональное воздействие, вызывать эффект «эмоционального заражения», во многом определяющего состояние каждого отдельного подростка. Сила порождаемых делами общественного объединения эмоций непосредственно связана с высокой социальной значимостью организуемой деятельности, в которой особенно важны социально ценные эмоции, глубокие переживания успеха коллективной деятельности, совершение общественно значимых дел, принесение пользы обществу и стране, включенность в дела и заботы города, поселка, всего народа. Такая деятельность порождает важные эмоциональные состояния радости, ликования, восторга, печали, скорби, сострадания, сопереживания, сорадования, огорчения – большого ряда состояний личности, в которых выражается мера социальности подростка, его ориентации на референтную для него среду, на сверстников, на общество, на этнос. В этих эмоциональных состояниях выражается вся сущность человека: его эгоизм или альтруизм, его коллективизм или индивидуализм – его способность «жить сердцем» и отдавать всего себя, всю свою энергию делам и заботам народа или «жить для себя», ради собственных удовольствий и интересов. Именно в чувствах выражается вся социальность человека, что подчеркивал в свое время К.Д. Ушинский. Именно в чувствах проявляется сам механизм идентификации, когда для подростка важнее становится чувство «МЫ» (мы – коллектив, мы – общественное объединение, мы – настоящие и верные друзья, мы – страна, мы – единый и целый народ); когда преобладает «НАШЕ» (наше объединение, наш город, наш поселок, наша страна, наш народ, наша победа, наша беда, наше поражение, наша трагедия, наше достижение и т. д.) [Булатников 2014]. Создание ситуаций, в которых получают проявление и закрепле-

ние социально-ценные эмоции подростков – очень тонкая и важная сфера профессиональной деятельности руководителей общественных объединений, целенаправленно моделирующих ситуации сопереживания, сострадания, сорадования, соучастия, сотрудничества и т. п. Через эти эмоции к подростку приходит чувство «мы», приходит ощущение собственной принадлежности к своей общности, а потом – и к своему народу.

Но чувства не возникают сами по себе – они продукт совместной, коллективной общественно полезной деятельности объединения. И с организацией такой деятельности связано обращение *к поведенческому, деятельно-практическому компоненту* этнокультурной идентичности. Самым важным и сложным в этом плане является обеспечение авторства самого сообщества подростков в планировании и организации коллективной деятельности. Для подростков очень важно доказать свою взрослость, способность самостоятельно выдвигать цели деятельности, планировать такую деятельность, организовывать ее, анализировать ее итоги. В психологическом сопровождении жизнедеятельности сообщества подростков важно не навязывать им готовые цели, конкретные дела, сферы приложения их сил и энергии, а лишь подсказывать, советовать, помогать, но не подменять их стремление быть субъектом собственной жизнедеятельности. Спектор таких видов деятельности довольно широк: это поисковая, краеведческая работа, туризм, забота о ветеранах, пожилых и инвалидах, помощь участникам СВО, уход за памятниками истории и культуры, экологическая, природоохранная деятельность, создание музейных экспозиций, создание сообщества в социальной сети, рассказывающего о делах общественного объединения, создание гражданско-патриотического контента с материалами о традициях и нормах русской культуры, о делах и заботах современной молодежи России, о выдающихся людях страны, о подвигах героев, о трудовых достижениях своих земляков, об истории семьи и рода. Таких видов и форм работы объединения может быть много, но все они должны работать на сплочение и консолидацию коллектива подростков, на появление ценностно-ориентационного единства, на появление внутреннего ощущения собственной принадлежности к народу в сознании каждого подростка.

Идентификация с этносом, его историей и культурой достигается через осознание принадлежности подростка к народу, эмоционально окрашенное переживание этой принадлежности, появление чувства «мы», через включение в практическую деятельность, связанную с проявлением отношения к стране, людям, социальной ситуации, к делам и заботам этноса. Референтная среда общественного объединения становится важной, личностно значимой средой, в которой подросток обретает опыт восприятия и оценки социальной реальности, выражения отношения к этой реальности. Но при этом коллектив не оказывает «стандартизирующего», минимизирующего субъектность личности влияния, а, наоборот, открывает простор для проявления активности, инициативы, самостоятельности, социального творчества каждого подростка. По сути, возникает ситуация, при которой свободное и творческое развитие каждого подростка служит условием свободного и творческого развития всех членов общественного объединения.

Перечислим некоторые из реализованных общественным объединением дел, в которых формировалась и проявлялась этнокультурная идентичность подростков. В частности, ребята выступили инициаторами и организаторами целой серии акций: «Заброшенный сад», «Святой источник», «Письма для бойцов», «Помню. Горжусь!», «Никто не забыт», «Их именами названы улицы Курска», «Семейный альбом», «Равнение на Героев СВО!», «Традиции моего народа – мои традиции», «Память о Великой войне священна!», «Славянское братство. Вчера. Сегодня. И всегда!», «Друг в беде не бросит», «Душа народа – в народной песне», «История моей семьи в истории страны» и др. Понятно, что даже в этом небольшом перечислении заметна сопряженность конкретных дел подростков с этнокультурной направленностью, с обращением к истории и культуре народа, его традициям, духовному опыту, славянскому единству. Важно, что подростки сами выступали инициаторами и организаторами этих акций, сами определяли их содержание, сами распределяли поручения между членами объединения, сами подводили итоги, сами оценивали результаты. Это очень важный опыт, который приближает подростков к жизни в демократическом гражданском обществе, обогащает опыт самодеятельной и самоуправляемой организации жизни подросткового сообщества, развивает навыки восприятия и оценки социальных проблем, их конструктивного разрешения.

Реализация программы деятельности объединения осуществлялась на протяжении трех лет. За эти годы подростки обрели богатый опыт коллективной жизни, сотрудничества, включения в решение важных социальных проблем. Многие из бывших членов общественного объединения успели окончить школу и поступить в университет, но своих связей с родным коллективом не утратили: по-прежнему они – постоянные участники общих дел коллектива, старшие и опытные наставники, через которых открывается еще одна возможность влияния на подростков, внесения нужных идей и инициатив. Это очень важный канал влияния, поскольку студенты – старшие товарищи, авторитетные и референтные для подростков члены общего коллектива, мнение которых значимо

для ребят, помогает в выборе целей совместной деятельности, норм коллективной жизни, строительстве коллективных и личных планов, в самооценке, реализации потребности в общении. Главное преимущество, которое создает присутствие и включенность в дела старших членов коллектива, состоит в возможности «параллельного педагогического действия» (А.С. Макаренко), позволяющее руководителю общественного объединения осуществлять опосредованное влияние на подростков, транслировать идеи в жизнь коллектива через помощников – старших ребят, которые в силу своего авторитета и опыта могут делать предложения, высказывать важные общественно полезные идеи и определять цели, давать оценки и выражать собственное мнение, показывая пример социальной активности, инициативы, ответственности [Булатников 2013].

Методы и результаты исследования. Для оценки основных проявлений этнокультурной идентичности подростков были использованы: методика социальных аксиом (М. Бонд и К. Леунг в адаптации А.Н. Татарко, Н.М. Лебедевой), методика анализа горизонтального и вертикального индивидуализма-коллективизма (В.И. Чирков), а также методика «Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева). В исследовании приняли участие подростки – члены общественных объединений (n = 90, возраст 14–16 лет) и учащиеся 7–9 классов средних школ г. Курска (n = 90, возраст 14–16 лет). Каждая из методик фиксирует и отражает различные стороны и проявления сформированности этнокультурной идентичности подростков, степень влияния агентов окружающей социальной среды на становление и закрепление отношения подростков к своему этносу.

Для нас было важно зафиксировать отличия в сформированности этнокультурной идентичности подростков, включенных в жизнь общественных объединений, и учащихся средних общеобразовательных школ города Курска. Опросы проводились в каждой из двух групп подростков анонимно, среди респондентов в равных соотношениях были представлены подростки, различающиеся по полу, возрасту, успеваемости. В первой группе были подростки из общественных объединений, а во второй – учащиеся средних школ города Курска.

Посмотрим на результаты, полученные с помощью методики социальных аксиом (рис. 1).

Методика социальных аксиом (т. е. истин, убеждений, представлений, идей, не требующих доказательства) позволяет выявить наиболее общие представления подростков относительно себя, окружающих их людей, отношения к этносу, культурному и духовному наследию народа, проявляющиеся преимущественно в системе убеждений личности подростка. Полученные по шкале *«Религиозность / Духовность»* результаты показывают достаточно ощутимый уровень религиозности подростков в каждой из групп, что сопряжено, на наш взгляд, с особенностями семейного воспитания, традиционно высокой религиозностью населения Курского региона. А вот результаты, полученные по шкале «*Социального цинизма»,* дают повод для беспокойства: подростки из школьных классов обнаруживают более высокий уровень социального цинизма, что может проявлять себя в недоверии к окружающему миру, социальном нигилизме, социальной апатии, инертности, обособленности, индивидуализме, нигилизме в отношении к своей национальной истории и культуре. Эти же опасения подтверждают и результаты, полученные по шкале «С*оциальная сложность»*: члены общественных объединений способны видеть общественную пользу, позитив, способны и готовы бороться, преодолевать трудности, а подростки из школьных классов склонны к социальному пессимизму, безверию, апатии, восприятию мира преимущественно в черно-белых красках. Интересные результаты получены по шкале *«Контроль над судьбой»*. Члены общественных объединений показывают большую ориентированность на самоорганизацию, самоконтроль и более высокую целеустремленность, субъектность в проектировании собственного будущего, в моделировании обстоятельств собственной жизни. Ответы подростков из школьных классов показывают заметно мень-

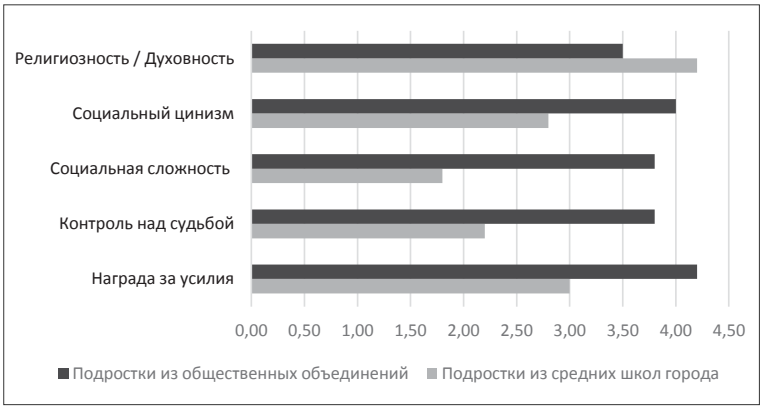


Рис. 1. Представления подростков о себе и других людях, социальном окружении, выявленные с помощью методики социальных аксиом (n = 180, подростки 14–16 лет, март 2025 г.)

шую организованность и самодисциплину, они менее готовы к выстраиванию собственной судьбы, логики событий собственной жизни и в большей степени инертны, дезориентированы в планировании собственного будущего. Дают повод для размышлений и результаты, полученные по шкале *«Награда за усилия»*: здесь явное преимущество оказывается за членами общественных объединений, в которых подростки в большей степени стремятся к социальному успеху, признанию со стороны окружающих людей, со стороны взрослых, в большей мере заинтересованы в высокой социальной оценке своих усилий, ориентации на внешнее социальное окружение. Для подростков, включенных в жизнедеятельность общественных объединений, в большей степени характерны стремление в активной жизненной позиции, более высокий локус внутреннего контроля, ярче выражены стремление к достижениям и высокая социальная мотивация собственных усилий.

Для формирования этнокультурной идентичности подростков очень важны коллективистские установки, ориентация молодых людей на общинно-коллективистский этос в традиционной культуре Русского мира [Булатников 2013; Репринцев 2020; Сухоруков 2021]. Исходя из этого, мы решили выяснить, в какой степени современные подростки несут в себе эти коллективистские черты, руководствуются ими в строительстве социальных отношений с окружающими людьми. Методика В.И. Чиркова ориентирована на выявление индивидуализма-коллективизма подростков. Результаты опросов членов общественных объединений и учащихся средних школ города Курска показывают существенные отличия в уровне развития коллективистских и индивидуалистических установок подростков, в их готовности к вертикальному и горизонтальному взаимодействию (рис. 2).

Что показывают итоги опроса подростков? Надо сказать, что речь идет о вертикальном и горизонтальном взаимодействии. Это очень важные каналы обмена социальным опытом – со старшими (вертикальная трансмиссия) и со сверстниками (горизонтальная трансмиссия). Весьма заметны отличия в том, как складывается вертикальное о горизонтальное взаимодействие подростков из общественных объединений и из школьных классов. Вертикальный индивидуализм в среде воспитанников общественных объединений выражен в 6 раз меньше, чем в обычных школьных классах; а горизонтальный индивидуализм – меньше в 2,5 раза. Это очень существенные отличия, которые трудно не заметить. Причины этих различий, на наш взгляд, состоят в том, что общественная деятельность создает больше предпосылок и условий для обмена социальным опытом с представителями старших поколений. И это не только родители, не только педагоги, но и дедушки, бабушки, представители общественности, политики, историки, краеведы, культурологи, писатели, поэты, военные, сотрудники полиции и др. Через это взаимодействие идет обмен опытом, оценками, смыслами, идеями, а также формируется самооценка, у подростков появляется представление о себе самом, своем будущем, появляется образ собственного «Я», отсроченный в будущее, возникает мотивация саморазвития, самосовершенствования.

Вполне ожидаемы отличия в двух группах респондентов и по параметрам вертикального и горизонтального коллективизма. Здесь отличия еще более разительные: среди членов общественных объединений коллективистов в 6 раз больше, чем среди подростков в обычных школьных классах. Этот вектор коллективистских установок подростки реализуют во взаимодействии со сверстниками – в горизонтальном коллективизме. Но не менее выражен и вертикальный коллективизм, готовность к взаимодействию с представителями старших поколений. Полученные результаты свидетельствуют о явных преимуществах общественных объединений в развитии коллективистских качеств подростков, их стремлении к реализации своей социальной активности в коллективных видах деятельности. В этом контексте можно смело говорить о том, что общественные объединения создают больше предпосылок для сотрудничества, взаимопомощи, товарищества, что особенно органично совпадает с традиционными ментальными характеристиками русского этноса, с самим общинно-коллективистским духом Русского мира. Коллективизму чужд индивидуализм, социальный эгоизм, ориентация только на свои собственные по-

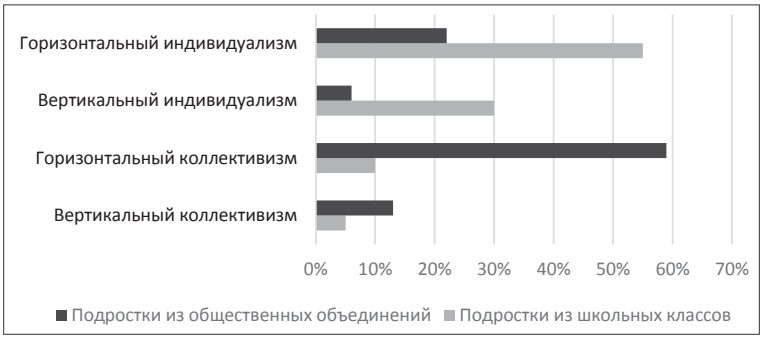


Рис. 2. Оценка вертикального и горизонтального индивидуализма-коллективизма подростков (n = 180, подростки 14–16 лет, март 2025 г.)

Таблица 1

Сравнение уровней выраженности этнической идентичности подростков (n = 180, подростки 14–16 лет, март 2025 г.)

Выраженность идентичности	Подростки из общественных объединений	Подростки из школьных классов
Позитивность	72 %	35 %
Неопределённость	28 %	65 %

требности и интересы. В общественном объединении больше предпосылок для реализации принципа «взаимной ответственности и ответственной зависимости» (А.С. Макаренко), предполагающем высокую степень групповой сплоченности, солидарности, подлинного товарищества [Булатников 2013].

Третья методика – методика позитивности и неопределённости этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева) – позволила получить довольно выразительную картину реального состояния исследуемого качества у подростков, входящих в общественные объединения, и у подростков из обычных школьных классов городских школ (табл. 1).

Обсуждение результатов исследования. Анализ полученных в ходе исследования данных позволяет констатировать существенную разницу в степени выраженности этнической идентичности у подростков, входящих в общественные объединения, и у подростков из обычных школьных классов. Позитивность отношения к собственной этнической идентичности у членов общественного объединения в два раза выше, чем у их обычных сверстников. Но и неопределенность этнической идентичности, вероятность появления «спутанной идентичности» у подростков в обычных школьных классах существенно выше, чем у воспитанников общественных объединений. Понятно, что включенность подростков-общественников в практическую деятельность, связанную с приобщением к национальной истории и культуре, к традициям и нормам своего народа, с заботой о сохранении памятников истории и культуры, с интенсивным и содержательным межпоколенным взаимодействием, с закреплением традиционных норм и ценностей, соответствующих культурному коду Русского мира, создает больше предпосылок и условий для закрепления этнокультурной идентичности подростков, для выработки в сознании юных граждан ощущения собственной принадлежности к народу, его истории и культуре, традициям и нормам, к образу жизни русского человека.

Необходимо понимать, как подросток относится к себе, как воспринимает свою принадлежность к этносу – это очень важный, ключевой момент для обеспечения его этнической социализации. Если этническая идентичность подростка находится в «зоне неопределённости», то это увеличивает риск возникновения «спутанной идентичности» (Э. Эриксон) [Шайгерова, Шилко Ваханцева, Зинченко; Erikson 1968; Fischer 2011], а в конечном счете отражает вероятность медленного дрейфа подростка в маргинальность, в этнический нигилизм, а вслед за этим – потерю себя и смысла своего существования. Включаясь в деятельность общественного объединения, находясь в кругу социально активных сверстников, целеустремленных единомышленников, подросток начинает понимать и осознавать себя, свое предназначение в жизни, строить собственные жизненные планы, сообразуясь с целями и ценностями референтной социальной среды. Это удивительное влияние социальной среды на подростков блестяще продемонстрировал опыт организации деятельности лагерей «Комсорг», созданных Л.И. Уманским и А.Н. Лутошкиным в Курске и Костроме. Этот уникальный социально-психологический эксперимент, длящийся на протяжении более шестидесяти лет («Комсорг» в Курске был создан в 1961 году!) и продолжающийся сегодня последователями научной школы Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина, подтверждает созидательное и одухотворяющее влияние общественно-полезной деятельности на социальное становление личности, закрепление в каждом молодом человеке социально типичных качеств, наиболее характерных для русского этноса в целом. Вслед за лагерем «Комсорг» М.И. Рожковым был создан лагерь «Товарищ»; появился «Соколенок» в Костроме, появились «Гайдаровец», «Тимуровец», «Лидер» – в Курске, Воронеже, Новосибирске. В Курске был организован большой региональный центр «Монолит», объединяющий социально активных подростков Курской области. В этих общественных объединениях подростки получают необходимый им социальный опыт, обретают внутреннюю принадлежность к своему народу, к делам и заботам своей страны, к духовному наследию своих предков.

Что даёт включенность подростков в деятельность общественного объединения? Мы видим, что такие подростки имеют более выраженную социальную мотивацию своей деятельности, нравственно более устойчивы, обнаруживают высокую целеустремлённость, в большей мере ориентированы на коллективизм, коллективные ценности, а это значит, что они в большей степени готовы к вызовам, которые несет человеку современная действительность. Общественное объединение привлекает подростка

демократичным характером внутриколлективных отношений, гуманным микроклиматом, атмосферой самостоятельности, социального творчества, принесения общественной пользы, возможностью обретения верных и надежных друзей. Важно и то, что включенность подростка в жизнь объединения позволяет ему реализовать свою собственную субъектность, право и возможность быть автором своей судьбы, социальной и профессиональной биографии. Сообщество сверстников в объединении позволяет подростку лучше понять себя, свое предназначение в жизни, осуществить собственный экзистенциальный выбор [Булатников 2012; Деева 2023, 2024; Репринцев 2020; Сухоруков 2021].

Исследования последних лет показывают, что достижение максимального воспитательного и социализирующего эффекта возможно лишь там, где подростки объединены общей практической деятельностью по преобразованию окружающего мира на основе идей Добра, Красоты, Справедливости, Ответственности. Всё это указывает на необходимость участия общественного объединения в волонтёрских акциях, социальных проектах и благотворительных мероприятиях, общественно полезном труде. Подростку важно видеть реальные плоды своего труда, видеть общественную пользу от реализации своей социальной активности – именно через эти результаты к молодому человеку приходит осознание своей этнокультурной принадлежности, сопричастности к Русскому миру [Булатников 2013, 2022; 2024; Репринцев 2022, 2021, 2024; Сухоруков 2021]. Миссия общественных объединений, как и всей системы образования и социального воспитания детей и молодежи, «состоит в целенаправленном формировании гражданской и этнокультурной идентичности подрастающего поколения, воспроизводстве национального самосознания всего народа» [Репринцев 2025: 29].

Заключение. Сегодня уже очевидна необходимость обеспечения широкого комплекса условий для расширения сферы деятельности общественных объединений, охвата такой деятельностью максимального количества школьников, реализации юными гражданами России своей потребности быть взрослыми, быть достойными продолжателями традиций своего народа. Общественные объединения детей и молодежи уже стали одним из ведущих агентов социализации подрастающего поколения, адаптации вхождения юных граждан в систему общественных отношений. Эффективность их влияния основывается на добровольности, самоуправлении и социальном творчестве членов таких объединений. Подростки обретают свою этнокультурную идентичность, формируют социально-нравственную позицию через осознание своего культурного наследия, участие в практическом преобразовании окружающего мира, а фактором включения подростков в эту деятельность становятся общественные объединения. Конечно, привлекательность коллектива объединения во многом зависит от позиции взрослого, от мудрого и грамотного сопровождения жизни подростков в общественном объединении. В этой важной работе мало иметь профессиональное образование – важно быть старшим товарищем, душевным собеседником, к которому тянутся подростки, которому готовы открыть свою душу, рассказать о том, что их волнует, получить мудрый и добрый совет. К сожалению, система профессионального педагогического образования пока не готовит таких руководителей детских и молодежных сообществ. В эту сферу приходят в основном энтузиасты, готовые вместе с подростками изменять мир к лучшему, делать его красивым и добрым, ибо в этом мире предстоит жить юным гражданам России. И оттого, какими будут граждане, таким будет и Русский мир.

Список литературы

Байбородова Л.В., Данданова С.В., Серебренников Л.Н. Педагогические механизмы развития воспитательной деятельности детских общественных объединений // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2024. № 4 (70). С. 17–22.

Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 1-1. С. 146–152.

Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2 (26). С. 99–112.

Булатников И.Е. Общественная мораль как основа становления личности в культуре Русского мира: разработка проблем этики в философско-педагогической концепции В.А. Разумного // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2024. № 3-4 (62-63). С. 148–157.

Булатников И.Е. Философско-педагогическое наследие Б.З. Вульфова и реалии современного российского образования: векторы деструкции социальности молодёжи // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2022. № 1 (52). С. 185–200.

Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия Российской академии образования. 2014. № 3 (31). С. 14–34.

Деева Е.В. Детские общественные объединения в системе факторов формирования гражданственности и патриотизма современных подростков // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2023. № 3-4 (58-59). С. 234–246.

Деева Е.В. Общественные объединения подростков в системе факторов жизненного самоопределения личности // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст. Кострома, 2024. С. 369–374.

Деева Е.В. Общественные объединения подростков как среда формирования ценностно-смыслового базиса личности // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека. Ярославль, 2021. С. 199–203.

Деева Е.В. Проблемы и опыт реализации потенциала детских общественных объединений в формировании патриотизма и гражданственности подростков // Ученые заметки ТОГУ. 2016. Т. 7, № 4-2. С. 362–374.

Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А. Методологические проблемы изучения этнокультурной идентичности детей и подростков в цифровом обществе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Санкт-Петербург: РГПУ, 2019. С. 875–884.

Кирпичник А.Г. Общественная организация детей: новый старт и старые уроки // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Костромской государственный университет. 2017. С. 260–264.

Кирпичник А.Г., Трухачёва Т.В. Организуемая общественная жизнь детей: историческое наследство, состояние, перспективы (часть первая) // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 2. С. 262–265.

Пашков С.В. Формирование духовно-нравственного облика молодёжи как проблема современного социального воспитания // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2025. № 1 (64). С. 184–195.

Репринцев А.В. Общинно-коллективистский этос традиционного Русского мира как альтернатива неолиберальной идеологии социального воспитания // Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. Кострома, 2020. С. 33–40.

Репринцев А.В. Риски и противоречия этнической социализации и экзистенциального самоопределения молодежи в транзитивном обществе // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 1 (6). С. 13–33.

Репринцев А.В. Социальное воспитание как процесс формирования активной жизненной позиции современных подростков и молодёжи. перечитывая философско-педагогическое наследие Б.З. Вульфова // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2022. № 1 (52). С. 167–184.

Репринцев А.В. Формирование этнической идентичности подростков и юношества в условиях становления информационного общества // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. 2024. № 1 (69). С. 103–122.

Репринцев А.В. Экзистенциальный выбор личности в условиях социальной неопределенности: факторы и механизмы социально-нравственного самоопределения молодежи // Страховские чтения. 2023. № 31. С. 208–218.

Репринцев А.В. Этническая социализация личности в поликультурном мире: риски и противоречия формирования этнокультурной идентичности детей и молодежи // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. 2021. № 4 (60). С. 306–321.

Рожков М.И. Анализ опыта социально-педагогического сопровождения деятельности детских общественных организаций, объединений // Научные основы развития воспитания в системе образования, социализации современных подростков и детского движения. Москва, 2019. С. 144–158.

Рожков М.И. Развитие социальной одаренности как целевая функция дополнительного образования детей // Социально-педагогическая деятельность с одаренными детьми и талантливой молодежью: опыт, проблемы, перспективы. Кострома, 2023. С. 13–19.

Рожков М.И. Реализация воспитательного потенциала детской организации // Воспитание детей и молодежи в открытом образовательном пространстве: потенциал общественного движения. Пермь, 2024. С. 16–22.

Рожков М.И., Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 37–47.

Сухоруков И.С. Клубные сообщества в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 2 (119). С. 33–44.

Сухоруков И.С. Мотивационно-оценочные характеристики дифференциации «своих» и «чужих» в полиэтничной подростковой среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 14–24.

Сухоруков И.С. Подросток между традициями национальной культуры и реалиями информационной эпохи: риски и противоречия формирования эт-

нокультурной идентичности личности // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2022. № 4 (55). С. 184–198.

Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Ваханцева О.В., Зинченко Ю.П. Перспективы использования анализа социальных сетей для изучения этнокультурной идентичности подростков в интернет-сообществах // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 4–16.

Шамрай М.В. Ценностно-смысловые основы организации жизнедеятельности православных подростково-молодежных общественных объединений // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2025. № 1 (64). С. 196–208.

Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis. New York, W. W. Norton & Company, 1968, 335 p.

Fischer R. Cross-cultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence. International Journal of Intercultural Relations, 2011, no. 35, pp. 767–775.

References

Bajborodova L.V., Dandanova S.V., Serebrennikov L.N. *Pedagogicheskie mehanizmy razvitija vospitatel'noj dejatel'nosti detskih obshhestvennyh ob'edinenij* [Pedagogical mechanisms for the development of educational activities of children's public associations]. *Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. [Bulletin of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences], 2024, no. 4 (70), pp. 17–22. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Destrukcija moral'nogo soznanija sovremennogo rossijskogo obshhestva kak problema teorii i praktiki social'nogo vospitanija molodezhi* [Destruction of moral consciousness of modern Russian society as a problem of theory and practice of social education of youth]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Ser.: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenility. Sociokinetics], 2012, vol. 18, no. 1-1, pp. 146–152. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Koncepcija social'no-nravstvennogo vospitanija lichnosti v pedagogicheskom nasledii A.S. Makarenko: dialektika social'nogo i individual'nogo* [The concept of social and moral education of the individual in the pedagogical heritage of A.S. Makarenko: dialectics of the social and the individual]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2013, no. 2 (26), pp. 99–112. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Obshhestvennaja moral' kak osnova stanovlenija lichnosti v kul'ture Russkogo mira: razrabotka problem jetiki v filosofsko-pedagogicheskoj koncepcii V.A. Razumnogo* [Public morality as the basis for the formation of personality in the culture of the Russian world: development of ethical problems in the philosophical and pedagogical concept of V.A. Razumny]. *Bereginja. 777. Sova: Obshhestvo. Politika. Jekonomika* [Bereginya. 777. Owl: Society. Politics. Economy], 2024, no. 3-4 (62-63), pp. 148–157. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Filosofsko-pedagogicheskoe nasledie B.Z. Vul'fova i realii sovremennogo rossijskogo obrazovanija: vektory destrukcii social'nosti molodjozhi* [Philosophical and pedagogical legacy of B.Z. Wulfov and the realities of modern Russian education: vectors of destruction of youth sociality]. *Bereginja. 777. Sova: Obshhestvo. Politika. Jekonomika* [Bereginya. 777. Owl: Society. Politics. Economy], 2022, no. 1 (52), pp. 185–200. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Jeticheskie osnovy russkogo obrazovanija v zerkale nacional'noj istorii i kul'tury: perechityvaja nasledie K.D. Ushinskogo* [Ethical foundations of Russian education in the mirror of national history and culture: rereading the legacy of K.D. Ushinsky]. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Bulletin of the Russian Academy of Education], 2014, no. 3 (31), pp. 14–34. (In Russ.)

Deeva E.V. *Detskie obshhestvennye ob'edinenija v sisteme faktorov formirovanija grazhdanstvennosti i patriotizma sovremennyh podrostkov* [Children's public associations in the system of factors of formation of civic consciousness and patriotism of modern teenagers]. *Bereginja. 777. Sova: Obshhestvo. Politika. Jekonomika* [Bereginya. 777. Owl: Society. Politics. Economy], 2023, no. 3-4 (58-59), pp. 234–246. (In Russ.)

Deeva E.V. *Obshhestvennye ob'edinenija podrostkov v sisteme faktorov zhiznennogo samoopredelenija lichnosti* [Public associations of teenagers in the system of factors of life self-determination of the individual]. *Zhiznennye traektorii lichnosti v sovremennom mire: social'nyj i individual'nyj kontekst* [Life trajectories of the individual in the modern world: social and individual context]. Kostroma, 2024, pp. 369–374. (In Russ.)

Deeva E.V. *Obshhestvennye ob'edinenija podrostkov kak sreda formirovanija cennostno-smyslovogo bazisa lichnosti* [Public associations of teenagers as an environment for the formation of the value-semantic basis of the individual]. *Cennostno-smyslovye osnovanija vospitanija svobodnogo cheloveka* [Value-semantic foundations of education of a free person]. Jaroslavl', 2021, pp. 199–203. (In Russ.)

Deeva E.V. *Problemy i opyt realizacii potenciala detskih obshhestvennyh ob'edinenij v formirovanii patriotizma i grazhdanstvennosti podrostkov* [Problems and experience of realizing the potential of children's public associations in the formation of patriotism and citizenship of adolescents]. *Uchenye zametki TOGU* [Scientific notes of TSU], 2016, vol. 7, no. 4-2, pp. 362–374. (In Russ.)

Kirpichnik A.G. *Obshhestvennaja organizacija detej: novyj start i starye uroki* [Public organization of children: a new start and old lessons]. *Tehnologii vospitanija v obshheobrazovatel'nyh organizacijah: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Educational technologies in general education organizations: materials of the All-Russian scientific and practical conference], Kostromskoj gosudarstvennyj universitet, 2017, pp. 260–264. (In Russ.)

Kirpichnik A.G., Truhachjova T.V. *Organizuemaja obshhestvennaja zhizn' detej: istoricheskoe nasledstvo, sostojanie, perspektivy (chast' pervaja)* [Organized social life of children: historical heritage, status, prospects (part one)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, no. 2, pp. 262–265. (In Russ.)

Pashkov S.V. *Formirovanie duhovno-nravstvennogo oblika molodjozhi kak problema sovremennogo social'nogo vospitanija* [Formation of spiritual and moral image of youth as a problem of modern social education]. *Bereginja. 777. Sova: Obshhestvo. Politika. Jekonomika* [Bereginya. 777. Owl: Society. Politics. Economy], 2025, no. 1 (64), pp. 184–195. (In Russ.)

Reprincev A.V. *Obshhinno-kollektivistskij jetos tradicionnogo russkogo mira kak al'ternativa neoliberal'noj ideologii social'nogo vospitanija* [Communal-collectivist ethos of the traditional Russian world as an alternative to the neoliberal ideology of social education]. *Psihologija i pedagogika social'nogo vospitanija* [Psychology and pedagogy of social education. Proceedings of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 85th anniversary of the birth of A.N. Lutoshkin], ed. by A.G. Kirpichnik, A.G. Samokhvalova, Kostroma, 2020, pp. 33–40. (In Russ.)

Reprincev A.V. *Riski i protivorechija jetnicheskoj socializacii i jekzistencial'nogo samoopredelenija molodezhi v tranzitivnom obshhestve* [Risks and contradictions of ethnic socialization and existential self-determination of young people in a transitional society]. *Vektory psihologo-pedagogicheskih issledovanij* [Vectors of psychological and pedagogical research], 2025, no. 1 (6), pp. 13–33. (In Russ.)

Reprincev A.V. *Social'noe vospitanie kak process formirovanija aktivnoj zhiznennoj pozicii sovremennyh podrostkov i molodjozhi: perechityvaja filosofsko-pedagogicheskoe nasledie B.Z. Vul'fova* [Social education as a process of forming an active life position of modern teenagers and young people. rereading the philosophical and pedagogical heritage of B.Z. Wulfov]. *Bereginja. 777. Sova: Obshhestvo. Politika. Jekonomika* [Bereginya. 777. Owl: Society. Politics. Economy], 2022, no. 1 (52), pp. 167–184. (In Russ.)

Reprincev A.V. *Formirovanie jetnicheskoj identichnosti podrostkov i junoshestva v uslovijah stanovlenija informacionnogo obshhestva* [Formation of ethnic identity of teenagers and young people in the context of the formation of the information society]. *Uchenye zapiski: jelektron. nauch. zhurnal Kurskogo gos. un-ta* [Scientific notes: electronic scientific journal of Kursk State University], 2024, no. 1 (69), pp. 103–122. (In Russ.)

Reprincev A.V. *Jekzistencial'nyj vybor lichnosti v uslovijah social'noj neopredelennosti: faktory i mehanizmy social'no-nravstvennogo samoopredelenija molodezhi* [Existential choice of an individual in the context of social uncertainty: factors and mechanisms of social and moral self-determination of young people]. Strahovskie Chtenija [Strakhovskie Readings], 2023, no. 31, pp. 208–218. (In Russ.)

Reprincev A.V. *Jetnicheskaja socializacija lichnosti v polikul'turnom mire: riski i protivorechija formirovanija jetnokul'turnoj identichnosti detej i molodezhi* [Ethnic socialization of an individual in a multicultural world: risks and contradictions in the formation of ethnocultural identity of children and young people]. *Uchenye zapiski: jelektron. nauch. zhurnal Kurskogo gos. un-ta* [Scientific notes: electronic scientific journal of Kursk State University], 2021, no. 4 (60), pp. 306–321. (In Russ.)

Rozhkov M.I. *Analiz opyta social'no-pedagogicheskogo soprovozhdenija dejatel'nosti detskih obshhestvennyh organizacij, ob'edinenij* [Analysis of the experience of social and pedagogical support for the activities of children's public organizations, associations]. *Nauchnye osnovy razvitija vospitanija v sisteme obrazovanija, socializacii sovremennyh podrostkov i detskogo dvizhenija* [Scientific foundations for the development of education in the education system, socialization of modern teenagers and the children's movement]. Moscow, 2019, pp. 144–158. (In Russ.)

Rozhkov M.I. *Razvitie social'noj odarennosti kak celevaja funkcija dopolnitel'nogo obrazovanija detej* [Development of social giftedness as a target function of additional education for children]. *Social'no-pedagogicheskaja dejatel'nost' s odarennymi det'mi i talantlivoj molodezh'ju: opyt, problemy, perspektivy* [Social and pedagogical activity with gifted children and talented youth: experience, problems, prospects]. Kostroma, 2023, pp. 13–19. (In Russ.)

Rozhkov M.I. *Realizacija vospitatel'nogo potenciala detskoj organizacii* [Realization of the educational potential of a children's organization]. *Vospitanie detej i molodezhi v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: potencial obshhestvennogo dvizhenija* [Education of children and youth in an open educational space: the potential of a social movement]. Perm', 2024, pp. 16–22. (In Russ.)

Rozhkov M.I., Ivanova I.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitija podrostkov v dopolnitel'nom obrazovanii* [Pedagogical support for self-development of adolescents in additional education]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2021, no. 1 (118), pp. 37–47. (In Russ.)

Shajgerova L.A., Shilko R.S., Vahanceva O.V., Zinchenko Ju.P. *Perspektivy ispol'zovanija analiza social'nyh setej dlja izuchenija jetnokul'turnoj identichnosti podrostkov v internet-soobshhestvah* [Prospects for Using Social Network Analysis to Study the Ethnocultural Identity of Adolescents in Online Communities]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2019, no. 3 (35), pp. 4–16. (In Russ.)

Shamraj M.V. *Cennostno-smyslovye osnovy organizacii zhiznedejatel'nosti pravoslavnyh podrostkovo-molodezhnyh obshhestvennyh ob'edinenij* [Value-semantic foundations of organizing the life of Orthodox adolescent and youth public associations]. *Bereginja. 777. Sova: Obshhestvo. Politika. Jekonomika* [Bereginya. 777. Owl: Society. Politics. Economy], 2025, no. 1 (64), pp. 196–208. (In Russ.)

Suhorukov I.S. *Klubnye soobshhestva v sisteme faktorov formirovanija jetnokul'turnoj identichnosti podrostkov* [Club communities in the system of factors in the formation of ethnocultural identity of adolescents]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2021, no. 2 (119), pp. 33–44. (In Russ.)

Suhorukov I.S. *Motivacionno-ocenochnye harakteristiki differenciacii «svoih» i «chuzhih» v polijetnichnoj podrostkovoj srede* [Motivational and evaluative characteristics of differentiation of «us» and «them» in a multiethnic adolescent environment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, no. 4, pp. 14–24. (In Russ.)

Suhorukov I.S. *Podrostok mezhdu tradicijami nacional'noj kul'tury i realijami informacionnoj jepohi: riski i protivorechija formirovanija jetnokul'turnoj identichnosti lichnosti* [A teenager between the traditions of national culture and the realities of the information age: risks and contradictions in the formation of an individual's ethnocultural identity]. *Bereginja. 777. Sova: Obshhestvo. Politika. Jekonomika* [Bereginya. 777. Owl: Society. Politics. Economy], 2022, no. 4 (55), pp. 184–198. (In Russ.)

Zinchenko Ju.P., Shajgerova L.A. *Metodologicheskie problemy izuchenija jetnokul'turnoj identichnosti detej i podrostkov v cifrovom obshhestve* [Methodological problems of studying the ethnocultural identity of children and adolescents in a digital society]. *Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii* [Herzen Readings: psychological research in education]. Sankt-Peterburg, RGPU Publ., 2019, pp. 875–884. (In Russ.)

Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York, W. W. Norton & Company Publ., 1968, 335 p.

Fischer R. Cross-cultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence. International Journal of Intercultural Relations, 2011, no. 35, pp. 767–775.

Статья поступила в редакцию 19.05.2025; одобрена после рецензирования 10.09.2025; принята к публикации 10.09.2025.

The article was submitted 19.05.2025; approved after reviewing 10.09.2025; accepted for publication 10.09.2025.

ПОРТРЕТЫ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 227–232. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 227–232. ISSN 2073-1426
Очерк
УДК 51
EDN VNFAPX
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-227-232

ДМИТРИЙ АБРАМОВИЧ РАЙКОВ: ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ МАТЕМАТИКА И ПЕДАГОГА

Секованов Валерий Сергеевич, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, sekovanovvs@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8604-8931

Аннотация. Этот очерк – попытка рассказать о выдающемся ученом и человеке – Дмитрии Абрамовиче Райкове. Его личностный портрет очень многогранен: он профессионал, исследователь, ученый, педагог, наставник. Многие поколения математиков обращаются к богатейшему научному наследию Д.А. Райкова и с благодарностью вспоминают его как выдающегося ученого и талантливого педагога.

Ключевые слова: Дмитрий Абрамович Райков, математика, математическая культура, ученый, педагог, наставник.

Для цитирования: Секованов В.С. Дмитрий Абрамович Райков: штрихи к портрету математика и педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 227–232. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-227-232

The essay

DMITRY ABRAMOVICH RAIKOV: TOUCHES ON THE PORTRAIT OF A MATHEMATICIAN AND TEACHER

Valery S. Sekovanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, sekovanovvs@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8604-8931

Abstract. This essay is an attempt to tell the story of an outstanding scientist and person – Dmitry Abramovich Raikov. His personality is multifaceted: he is a professional, researcher, scientist, teacher, and mentor. Many generations of mathematicians turn to the rich scientific legacy of D.A. Raikov and remember him with gratitude as an outstanding scientist and talented teacher.

Keywords: Dmitry Abramovich Raikov, mathematics, mathematical culture, scientist, teacher, mentor.

For citation: Sekovanov V.S. Dmitry Abramovich Raikov: Touches on the Portrait of a Mathematician and Teacher. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 227–232. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-227-232

© Секованов В.С., 2025

Дмитрий Абрамович Райков в науке и образовании фигура значительная и емкая. Будучи известным ученым, большим педагогом, талантливым организатором, Д.А. Райков оставил после себя неизгладимый след. Это, прежде всего, выдающиеся результаты в области математики, монографии и учебники, переводы и редактирование зарубежных математических книг, научная школа. Отметим, что Дмитрий Абрамович принимал участие в исследовании математических рукописей Карла Маркса. Многие поколения математиков обращаются к богатейшему научному наследию Д.А. Райкова и с благодарностью вспоминают большого ученого и педагога.

Приведем краткие вехи биографии Д.А. Райкова: родился 11 ноября 1905 г. в Одессе, окончил МГУ им. М.В. Ломоносова, в 1929 г. защитил кандидатскую диссертацию по теории вероятностей, докторскую диссертацию «Гармонический анализ на коммутативных группах и теория характеров» защитил в 1941 г., профессор с 1950 г., умер в Москве 30 декабря 1980 г. В 2025 г. исполнилось 120 лет со дня рождения великого ученого.

Дмитрий Абрамович Райков самоотверженно служил своему Отечеству, был участником Великой Отечественной войны, оказался в ополчении, имел правительственные награды, был демобилизован по ранению. В военное лихолетье он тесно сотрудничал с великим ученым Андреем Николаевичем Колмогоровым, выполняя математические расчеты, нацеленные на повышение эффективности стрельбы из пушек по вражеским целям.

Во время Великой Отечественной войны А.Н. Колмогоров и его коллеги самоотверженно трудились в столице (в 1942 г. Колмогоров прилетел из эвакуации в Москву и находился в столице до окончания войны; был в Москве в это время и Райков). Помимо университетских и академических дел они выполняли оборонные задания. Андрей Николаевич Колмогоров проникновенно, с уважением относился к Дмитрию Абрамовичу Райкову, что следует из его записи: «В субботу (11-го) из Комитета Кафтанова (оборонный комитет. – *В. С.*) мне передали весьма срочное расчетное задание. Работал в Комаровке (дача Колмогорова. – *В. С.*) воскресенье и понедельник с утра до ночи и достаточно овладел вопросом, чтобы завтра засадить за осуществление выработанной программы шестерых студентов с Дмитрием Абрамовичем Райковым… В первый раз имею ощущение настоящего дела: расчеты довольно элементарны, но уже через месяц все итоги должны быть разосланы по воинским частям, т. е. существенно было наладить эту работу быстро. На Дмитрия Абрамовича очень рассчитываю как на образцового, хотя и временного заведующего кабинетом прикладного анализа в Университете. Думаю, что на него можно положиться в организации и контроле безукоризненности работы, как мало на кого еще из математиков».

А.Н. Колмогоров интересовался исследованиями Д.А. Райкова. В своих дневниках он писал: «…читал Гельфанда и Райкова о непрерывных унитарных представлениях локально-бикомпактных групп в Гильбертовом пространстве». Отметим, что Израиль Моисеевич Гельфанд – известный во всем мире математик. Далее иронично писал: «Гельфанд провожал меня из института до метро, объявлял себя моим учеником, и горевал, что его с Райковым не выдвинули на Сталинскую премию».

Д.А. Райков был выдающимся математиком, о чем свидетельствуют его результаты по теории топологических векторных пространств, теории вероятностей, теории колец, теории групп и теории категорий. Например, теорема «Если сумма двух независимых случайных величин имеет распределение Пауссона, то и каждое слагаемое распределено по закону Пауссона» получила имя Райкова и стала классической. Эта теорема в настоящее время вошла в учебники по теории вероятностей. В 1966 г. Д.А. Райковым была решена проблема Гротендика, состоящая в обобщении теоремы о замкнутом графике на широкий класс локально выпуклых пространств. По таким учебникам, как И.М. Гельфанд, Д.А. Райков, Г.Е. Шилов «Коммутативные нормированные кольца», Б.Н. Делоне, Д.А. Райков «Аналитическая геометрия» (в 2 т.), Д.А. Райков «Векторные пространства» учились (и учатся!) целые поколения математиков. Д.А. Райков был новатором. В МГПИ им. В.И. Ленина он основал научный семинар по новому направлению науки – теории категорий.

Д.А. Райков также внес огромный вклад и в развитие математической культуры в СССР. Он не только автор учебников, но и переводчик, редактор многих классических произведений математической литературы и журнальных статей. Об этом свидетельствуют его монографии и учебники, выпущенные крупнейшими издательствами, такими как «Физматгиз», «Гостехиздат», «Высшая школа» и другими. Выполнил немало переводов статей и для журнала «Математика».

Д.А. Райков был и выдающимся педагогом. Евгений Алексеевич Горин, ученик Георгия Евгеньевича Шилова, проработавший в МГУ им. М.В. Ломоносова и МПГУ многие годы, в журнале «Успехи математических наук» дал развернутый обзор творческой деятельности Д.А. Райкова. Заметим, что Г.Е. Шилов являлся учеником И.М. Гельфанда – ученика А.Н. Колмогорова. Е.А. Горин в упомянутой выше статье отмечает: «К условным ученикам Д.А. Райкова можно отнести большинство русскоговорящих математиков XX в., поскольку многие из нас учи-

лись по книгам, написанным его рукой: учебникам, монографиям, переводам, снабженным его предисловиями и комментариями. В свое время практически все аспиранты-математики использовали двухтомник алгебры Ван дер Вардена и задачник Пойа и Сегё. В 1950-е гг., когда научные интересы самого Д. А. (Дмитрия Абрамовича Райкова. – *В. С.*) переместились в область топологических векторных пространств, он сам и его ученики перевели на русский язык несколько удачных руководств по этому предмету. Д. А. и сам написал очень полезное введение в теорию векторных пространств. Многие учились по знаменитой статье в УМН и книге трех авторов (И.М. Гельфанд, Д.А. Райков, Г.Е. Шилов) по банаховым алгебрам и по монографии Люмиса по абстрактному гармоническому анализу, и нет числа тем, кто обращался к 1000-страничному двухтомнику Б.Н. Делоне и Д.А. Райкова по аналитической геометрии. Целые поколения студентов учились по оригинальным учебникам Д.А. Райкова по математическому анализу, которые были ориентированы на математические факультеты пединститутов страны. Эти сочинения, выходившие на протяжении более 50 лет, в заметной мере сохраняют актуальность и по сей день» [Горин, 2006: 154].

Дополнив список Е.А. Горина, В.П. Федорова и П.В. Семенов в статье, напечатанной в шестом номере журнала «Математика в школе» за 1980 г., отмечают, что Райков перевел или редактировал следующие книги: двухтомник «Теория групп Ли К. Шевалле», «Математический анализ на многообразиях М. Спивака», «Нормированные линейные пространства М. Дея», несколько трактатов «Элементы математики Н. Бурбаки» [Федорова, Семенов, 1980: 63]

Учитывая огромную работу Д.А. Райкова над математической литературой, мы поддерживаем суждение Е.А. Горина, что Дмитрий Абрамович внес большой вклад в формирование современного математического русского языка.

У Дмитрия Абрамовича Райкова было много учеников. Однако оказывал он помощь не только прямым ученикам. В статье о Д.А. Райкове Евгений Алексеевич Горин отмечает: «…среди многочисленных прямых учеников Д. А., по общему мнению, прежде всего надо назвать следующих: Л.В. Апарин, И.А. Березанский, Д.В. Ботнару, Б.С. Брудовский, М.М. Буняев, Ю.Н. Владимирский, В.Б. Гисин, А.С. Дынин, П.С. Кендеров, В.Л. Левин, А.Е. Мерзон, А.Х. Назиев, И.И. Подгорная, В.С. Ретах, В.С. Секованов, В.П. Федорова… В середине 50-х годов Д. А. читал спецкурсы по топологическим векторным пространствам в МГУ. Мы с Б.С. Митягиным, хотя и слушали лекции Д. А., к тому моменту уже были тесно связаны с Г.Е. Шиловым и решили одну задачку по векторным пространствам, которую Шилов предложил на своем спецкурсе. Из редакции УМН (журнал «Успехи математических наук». – *В. С.*) наша заметка попала к Д. А., он добавил к ней текст, по объему сравнимый с исходным, и привел ее к «нормальному виду» (мы по неопытности не сообразили пригласить его в соавторы, хотя по содержанию дополнения Райкова, пожалуй, не уступали исходному тексту). Так появилась наша первая публикация» [Горин, 2006: 156].

Отметим, что Дмитрий Абрамович был одним из лучших специалистов по теории топологических линейных (векторных) пространств в СССР. Профессор Евгений Тенгизович Шавгулидзе отмечает, что Олег Георгиевич Смолянов вместе Дмитрием Абрамовичем Райковым вели глубокие исследования по теории топологических векторных пространств (Е.Т. Шавгулидзе и О.Г. Смолянов – профессора МГУ им. М.В. Ломоносова).

В течение многих лет известный ученый вместе с Олегом Георгиевичем Смоляновым руководил научным семинаром по топологическим векторным пространствам в МГУ им. М.В. Ломоносова, куда приезжали с докладами математики как из СССР, так и из-за рубежа. Как уже отмечалось, в МГПИ им. В.И. Ленина Д.А. Райков основал научный семинар по теории категорий. Неутомимо работал он с одаренными студентами в рамках математических кружков. О точности и аккуратности Д.А. Райкова ходили легенды. Я не припомню ни одного случая, когда бы он опоздал или не пришел на семинар, кружок, лекцию.

Д.А. Райков всегда неутомимо работал. Его творческая биография связана с Москвой, Воронежем, Костромой, Шуей. Во время борьбы с так называемым буржуазным космополитизмом Райков, к тому времени уже отдавший более десяти лет Математическому институту АН СССР, за свои взгляды был фактически выслан из Москвы. С 1949 г. он стал заведовать кафедрой высшей математики в Костромском учительском институте, проработав затем в педагогическом институте до 1952 г. Потом был Шуйский пединститут. И только после смерти Сталина, во время так называемой хрущевской оттепели, Дмитрий Абрамович получил возможность вернуться в 1956 г. в Москву. Е.А. Горин отмечает: «Из Шуи Д. А. пригласил в Москву П.С. Новиков (Петр Сергеевич Новиков. – *В. С.*), который тогда заведовал кафедрой математического анализа в Московском пединституте им. В.И. Ленина (бывшие Высшие женские курсы, ныне – МПГУ). Петр Сергеевич хорошо знал Райкова. Время было сложное, однако П. С. был масштабной личностью, и в результате Д. А. плодотворно проработал в Московском пединституте до конца жизни, читал спецкурсы и руководил аспирантами в МГУ, активно сотрудничал в математических редакциях. Журнал «Успехи математических наук» неоднократно

печатал научные статьи и заметки Д. А., однако (по причинам, не всем понятным) никогда не писал о нем лично. К 75-летию Д. А. появилась посвященная ему короткая статья в журнале «Математика в школе», составленная его сотрудниками по кафедре – П.В. Семеновым и В.П. Федоровой, а через несколько месяцев там же появился и некролог (Д.А. Райков умер в самом конце декабря 1980 г.).

Значительно позже, в 2004 г., в МПГУ вышел сборник, посвященный 70-летию кафедры математического анализа (этой кафедрой до П.С. Новикова заведовали А.Я. Хинчин и Ф.Р. Гантмахер). В сборнике есть короткая статья с воспоминаниями о Д. А., написанная В.С. Сековановым, одним из последних прямых учеников Д. А.» [Секованов, 2004].

Д.А. Райков был не только математиком, учителем, но и методистом. Он стремился к тому, чтобы новые идеи быстрее проникали в преподавание математического анализа в высшей школе. Этой цели служит подготовленная им в соавторстве с А.В. Штраусом программа для педагогических институтов.

Особо для нас важна творческая деятельность Д.А. Райкова в Костромском институте. Приехав в Кострому, Д.А. Райков сразу же, как говорится с головой, окунулся в работу: читал лекции по математическому анализу, аналитической геометрии, теории чисел на дневном и заочном отделениях института, руководил работой студенческих математических кружков, активно участвовал в проведении математических олимпиад среди школьников. К занятиям Д.А. Райков готовился очень тщательно: например, лекция у него всегда была записана мелким убористым почерком на отдельных листочках. Не жалел Дмитрий Абрамович времени на обучение студентов. По словам очевидцев, во время экзамена главное внимание обращал на понимание сути дела. Д.А. Райков, прежде чем дать билет, просил экзаменующегося студента решить на доске задачу и только после успешного ее решения предлагал теоретические вопросы. В поле его зрения было преподавание математики не только в институте, но и школах области. Профессор Райков читал лекции учителям математики. За время работы в Костроме у Д.А. Райкова учились известные в городе преподаватели вузов и учителя школ, внесшие большой вклад в развитие образования Костромской области. Это кандидат физико-математических наук, доцент А.Н. Гусев, доктор философских наук, профессор Л.Н. Роднов, заслуженный учитель РСФСР М.Я. Маркевич и другие.

Не следует думать, что связь профессора Д.А. Райкова с Костромским пединститутом закончилась в 1952 г. Напротив, научное сотрудничество только зарождалось и продолжалось долгие годы. Сначала Ю.Н. Владимирский, позднее кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа КГУ, поступил в аспирантуру МГПИ им. В.И. Ленина, где его научным руководителем стал Д.А. Райков. Потом В.А. Низов, позднее доцент кафедры информатики КГУ, стажировался у Райкова в МГПИ им. В.И. Ленина. Одним из последних аспирантов Д.А. Райкова был автор этих строк, ныне кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной математики и информационных технологий Костромского государственного университета.

Познакомил меня с Дмитрием Абрамовичем Райковым Александр Николаевич Гусев, в то время заведовавший кафедрой математического анализа Костромского государственного педагогического института им. Н.А. Некрасова. Он хорошо знал Д.А. Райкова и посоветовал поступать к нему в аспирантуру. Мы предварительно позвонили Дмитрию Абрамовичу. Договорившись о встрече, поехали в Москву. Дмитрий Абрамович в то время уже перешагнул шестидесятилетний жизненный рубеж и пользовался большим авторитетом среди математиков как в нашей стране, так и за рубежом. Стать учеником Д.А. Райкова считалось престижным. Бытовало мнение, что у него практически все аспиранты защищаются. Только вот попасть к профессору Райкову трудно как в аспирантуру, так и на годичную стажировку, поскольку требования предъявляются большие. Все это я знал и серьезно готовился к встрече, штудировал учебники по функциональному анализу. Приехав в Москву, мы пошли на матфак МГПИ им. В.И. Ленина, где в то время работал Дмитрий Абрамович. Увидев А.Н. Гусева, Д.А. Райков приветливо поздоровался, живо сказал: «Костромичи к нам пожаловали. Милости просим. Знаем, знаем Ваш город». Первая встреча с Дмитрием Абрамовичем произвела на меня сильное впечатление: передо мной стоял невысокий плотный человек в сером костюме, с начисто выбритой большой головой, плотно сжатыми губами, подвижными, умными, проницательными глазами. Правая рука его была небрежно опущена в карман брюк, левая держала потрепанный рыжий портфель, а живые глаза буравили меня насквозь. В них чувствовалась уверенность, сила, глубина ума, мудрость и твердость.

Рассказав о требованиях, предъявляемых к поступающим в аспирантуру, Д.А. Райков предложил мне несколько задач и тему реферата. На этом мы расстались. Началась долгая, кропотливая подготовка сначала на стажировку, потом в аспирантуру.

Экзамены на стажировку (отбор на стажировку проходил в форме экзамена!) и в аспирантуру я выдержал, и моим научным руководителем был и на стажировке, и в аспирантуре Дмитрий Абрамович Райков.

Вспоминаю, как при формулировке темы моей диссертации Д.А. Райков сказал, что можно про-

вести обобщение понятия рефлексивности локально выпуклого пространства, предложил три известных по этой теме статьи и пожелал успехов в работе. Отмечу, что одна статья была на английском, вторая – на сербско-хорватском, третья – на итальянском языках. Я устремился в библиотеку им. В.И. Ленина и, найдя там рекомендованные статьи, обложившись словарями для перевода, приступил к работе. Кропотливый перевод продолжался не одну неделю. Переведя статьи, стал их изучать. После долгих размышлений появилась идея обобщить некоторые результаты.

Интуиция математика-Райкова оказалась на высоте. Не припомню случая, чтобы сформулированная Д.А. Райковым тема кандидатской диссертации заменялась у кого-то из аспирантов другой. В.П. Федорова и П.В. Семенов отмечают, что Д.А. Райков являлся не только выдающимся исследователем, но и учителем многих математиков. Он обладал даром вовлекать молодежь в научные исследования, оказывал большую помощь молодым математикам постановкой задач и редактированием их работ.

Помню, как я принес Д.А. Райкову рукопись своей первой статьи. Он молча взял исписанные формулами листы бумаги, сказал, что прочитает. Через неделю сдержал слово – вернул мне исчерканную вдоль и поперек рукопись на доработку. Однако добавил, что можно выбрать кое-что стоящее и в перспективе опубликовать статью. Последнее предложение взбодрило меня, придало сил. Поработав еще с месяц, я принес исправленную статью. Через неделю он вновь передал мне густо почерканную рукопись. Помолчав с минуту, сказал: «Стало значительно лучше, но надо еще поработать». Я молча взял рукопись, в глубине души надеясь, что все-таки статья увидит свет. Через две недели вновь передал рукопись Райкову. Сделав очередные правки, он рекомендовал ее к публикации. Райков был прекрасным редактором. Он считал, что форма должна соответствовать содержанию. Статья, отредактированная им, легко принималась в любой математический журнал. Бережно храню отзывы на мои статьи, написанные рукой Дмитрия Абрамовича.

Отмечу, что Райков относился доброжелательно к тем ученикам, которые кропотливо работали, не пропускали семинарских занятий. Им он оказывал всестороннюю помощь и подбадривал. Напротив, Д.А. Райков был холоден к тем аспирантам, которые работали не в полную силу, с ленцой. Он отчитывал их прямо и жестко, без компромиссов.

От Райкова нельзя было скрыть леность мысли и равнодушие. Все он видел, чувствовал, понимал. Отзывчив был Дмитрий Абрамович необыкновенно, к нему можно было всегда обратиться за советом. Он подбадривал, настраивал на работу. Дмитрий Абрамович уважал юмор, видимо, считал, что шутка помогает преодолевать трудности. Как уже отмечалось, он терпеть не мог ложь, хвастовство, бесполезную суету. Если замечал, что аспирант занимается наукой не в меру своих сил, то говорил об этом открыто, прямо глядя собеседнику в глаза. Выдержать этот взгляд было непросто.

Вспоминается одна деталь при общении с Д.А. Райковым. Однажды, решая задачи из одной книги, которую редактировал Райков, я нашел опечатку. Сначала не поверил своим глазам. Однако, построив контрпример, убедился, что опечатка имеет место. При встрече с Райковым я сообщил о находке. Дмитрий Абрамович недоуменно глянул на меня. Я вытащил из папки загодя исписанный листок, протянул Райкову. Дмитрий Абрамович внимательно прочитал написанное и, вновь глянув на меня, кивнул. Он всегда был объективен, справедлив и признавал свои недочеты. Однако отстаивал Д.А. Райков свои взгляды, будь то жизненная позиция или научная точка зрения, жестко и бескомпромиссно, проявляя удивительные бойцовские качества.

Как уже отмечалось, не проходил Дмитрий Абрамович мимо талантливых людей. По словам А.Н. Гусева, работая в Костроме, Д.А. Райков обратил внимание на одаренного студента КГПИ им. Н.А. Некрасова, проявившего математические способности еще во время областной математической олимпиады школьников. Райков стал предлагать ему задачи повышенной трудности, дополнительную литературу. Увидев, что студент успешно справляется с предложенными заданиями, Д.А. Райков помог ему перевестись на математический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова.

Работать с Д.А. Райковым было трудно, но интересно. Он часто при беседе высказывал новые идеи, пытливо всматриваясь в собеседника. Чувствовалось, что ум его постоянно решает математические проблемы. Заслужить похвалу Дмитрия Абрамовича было непросто. Помню, когда Д.А. Райков, прочитав черновой вариант моей диссертации, попросил заехать к нему домой. Дмитрий Абрамович пригласил в кабинет, посадил на стул, сам сел напротив за массивный письменный стол, стал задавать вопросы по теме диссертации. Лицо его было сосредоточено, глаза прищурены, пальцы правой руки слегка постукивали по краю стола. Все вопросы были лаконичны, по существу дела. Я, тщательно обдумывая каждый вопрос, отвечал. Беседа продолжалась больше часа. Неожиданно Д.А. Райков улыбнулся, глянул мне в глаза, коротко сказал: «Пора закругляться». Нет слов, чтобы описать радость, которую я испытал после этой фразы научного руководителя.

Однако «закругляться» мне пришлось уже без научного руководителя… Он тяжело заболел, однако самоотверженно работал до последних дней жизни,

как всегда, улыбался, шутил. Ум его был ясен, голос тверд. Я ни разу не слышал от Д.А. Райкова жалобы на здоровье, поражался его твердостью духа. Казалось, что душевные силы Д.А. Райков черпает из космоса. Помню, однажды после беседы в больнице, пораженный глубиной его мысли, выйдя на улицу и глянув на звезды, я крикнул: «Вот это Человек!»

После смерти научного руководителя, помня его фразу «пора закругляться», я продолжил свой путь к защите, представил рукопись диссертации на кафедре математического анализа МГПИ им. В.И. Ленина (где обучался в аспирантуре) и, получив месячный отпуск, продолжал ходить в МГУ на семинар по топологическим векторным пространствам. В то время семинаром руководили Олег Георгиевич Смолянов и Евгений Тенгизович Шавгулидзе. После выступления на данном семинаре результаты моих исследований были одобрены, и я успешно защитил диссертацию.

Давно уже Дмитрия Абрамовича нет с нами, но живы и будут жить его дела. Беззаветное служение профессора Райкова науке и образованию – образец для многих поколений ученых.

Список литературы

Горин Е.А. Фрагменты научной биографии Д. А. Райкова: гармонический анализ // Успехи математических наук. 2006. Т.61. № 5(371). С.157–172

Сековановв В.С. Дмитрий Абрамович Райков // Актуальные проблемы математики, информатики, физики и математического образования. Москва, 2004. С. 71–76.

Федорова В.П., Семенов П.В. Дмитрий Абрамович Райков // Математика в школе. 1980. № 6. С. 63

Reference

Gorin E.A. *Fragmenty nauchnoj biografii D.A. Rajkova: garmonicheskij analiz* [Fragments of D.A. Raikov's Scientific Biography: Harmonic Analysis]. *Uspehi matematicheskih nauk* [Advances in Mathematical Sciences], 2006, Vol. 61, No. 5 (371), pp. 157–172. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Dmitrij Abramovich Rajkov* [Dmitry Abramovich Raikov]. *Aktual'nye problemy matematiki, informatiki, fiziki i matematicheskogo obrazovanija* [Actual problems of mathematics, informatics, physics and mathematical education]. Moscow, 2004. Pp. 71–76. (In Russ.)

Fedorova V. P., Semenov P. V. *Dmitrij Abramovich Rajkov* [Dmitry Abramovich Raikov]. *Matematika v shkole* [Mathematics in School], 1980, No. 6, p. 63. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.08.2025; одобрена после рецензирования 19.10.2025; принята к публикации 19.10.2025.

The article was submitted 11.08.2025; approved after reviewing 19.10.2025; accepted for publication 19.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 233–237. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 233–237. ISSN 2073-1426
Очерк
УДК 37 ; 159.9
EDN WMDUQY
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-233-237

А.Г. КИРПИЧНИК: К ИСТОКАМ СОЦИОКИНЕТИКИ

Кудинов Владимир Андреевич, доктор исторических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, действительный член Академии социальных наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, vkudinov@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6268-9400

Аннотация. В статье рассматриваются жизнь и творчество ученого Анатолия Григорьевича Кирпичника (1950–2021), которому в 2025 г. исполнилось бы 75 лет со дня рождения, посвятившего свою жизнь и научные изыскания истории, психологии, педагогике детского движения в России. Приводятся научные идеи и утверждения, являющиеся актуальными в современных социокультурных условиях России.

***Ключевые слова*:** ученый, социокинетика, детское движение, пионерская организация.

Для цитирования: Кудинов В.А. А.Г. Кирпичник: к истокам социокинетики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 233–237. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-233-237

The essay

A.G. KIRPICHNIK: TO THE ORIGINS OF SOCIOKINETICS

Vladimir A. Kudinov, Doctor of Historical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Full Member of the Academy of Social Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, vkudinov@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6268-9400

Abstract. This article examines the life and work of Anatoly Grigorievich Kirpichnik (1950–2021), who would have turned 75 in 2025. He dedicated his life and research to the history, psychology, and pedagogy of the children's movement in Russia. The article highlights scientific ideas and assertions that are relevant in Russia's current sociocultural context.

Keywords: scientist, sociokinetics, children's movement, pioneer organization.

***For citation*:** Kudinov V.A. A.G. Kirpichnik: To the Origins of Sociokinetics. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2025, vol. 31, no. 4, pp. 233–237. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-233-237

Всегда сложно писать о человеке, с которым дружил 58 лет и в жизни, и в науке. Сложно выбрать главное из мозаики дел, жизненных эпизодов, десятков научных симпозиумов, дискуссий в домашних условиях и на работе. Анатолий Григорьевич Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, член-корреспондент Международной академии психологических наук, родился 19 ноября 1950 г. в Гайсине, тихом украинском городе Винницкой области УССР, в семье служащей и рабочего. Два фактора определили судьбу Анатолия – семья и пионерская организация. Влияние семьи на ребенка несомненно. Мама, Лидия Николаевна, и отец, Григорий Андреевич, воспитывали своих детей в доброте и любви к другим людям. От родителей А.Г. Кирпичник взял гуманность, веру в людей и способность сопереживать, а пионерия дала ему активность, небезразличие и отличные организаторские умения.

Мое знакомство с Анатолием Григорьевичем произошло в 1967 г., когда мы поступили учиться на историко-педагогический факультет Костромского государственного педагогического института имени Н.А. Некрасова. Вслед за Анатолием на истпед поступили его брат Владимир и друг Александр Шмагельский, оба из Гайсина.

На легендарном для нас и окружающих истпеде вся организация студенческой жизни позволяла не только раскрыть, но и развить способности человека. Анатолий ответственно выполнял общественные поручения члена комсомольского бюро факультета, редактора факультетской стенной газеты «Вожак», ак-

© Кудинов В.А., 2025

тивно работал в студенческом научном обществе, выступал с докладами на конференциях. В студенческое научное общество, которое я в то время возглавлял, вместе с Анатолием Кирпичником входили известные сейчас в КГУ профессора – Николай Михайлович Рассадин, Валерий Сергеевич Секованов, Ирина Александровна Топоркова, Лариса Геннадьевна Мягкова.

Опыт Анатолием Григорьевичем приобретался не только благодаря научно-исследовательской деятельности, но и в организаторской работе – во время многочисленных практик в пионерских лагерях Костромской и Московской областей, Всесоюзном пионерском лагере «Артек». Вспоминаю случай: он работал в Артеке в лагере Морской, а я в лагере Кипарисный. И однажды мы затеяли пионерский туристический поход «По погранзаставам Крыма». В то время авторитет пионерской организации был настолько высок, что нас пускали на все погранзаставы, рассказывали о военной службе, охране границы с Турцией, давали ночлег, кормили, сопровождали с радостью. Было стойкое ощущение единства народа и армии. Это было истинным примером успешного патриотического воспитания.

После службы в армии А.Г. Кирпичник был приглашен работать на кафедру теории и методики воспитательной работы Костромского педагогического института. Я в это время уже работал на кафедре истории. Продолжился наш дружеский и научный тандем. Одна и та же проблема рассматривалась нами с точки зрения различных наук, психологии и истории. Мы с Анатолием обсуждали содержание и пути развития научных проблем детского движения, пионерской организации, различные научные направления в области детского пионерского движения. Я написал и защитил в 1979 г. кандидатскую диссертацию по истории подготовки кадров пионерской организации, а Анатолий Григорьевич в 1981 г. – по специальности «Социальная психология» на тему: «Исследование динамики коллективообразования в юношеских группах (на материале лагерей комсомольского актива школ и ПТУ)».

Анатолий Григорьевич жил, работал и творил не в вакууме, десятки людей могут рассказать о дружеских отношениях с ним. Самые близкие друзья, те, которые собирались у него дома в день рождения за дружеским столом, были соратниками и в науке – это Валерий Петрович Ижицкий, кандидат педагогических наук, доцент, общественный и политический деятель, Николай Михайлович Рассадин, кандидат педагогических наук, профессор, ректор КГПУ им. Н.А. Некрасова, 25 лет плодотворно развивающий университет, Владимир Андреевич Кудинов, доктор исторических наук, профессор КГУ.

А.Г. Кирпичник – автор многих научных идей. Им было сделано описание форм динамики коллективообразования. Он подтвердил, что динамика образования коллектива имеет пульсирующий характер, описал наличие плато, восходящих линий и спадов. Раскрыл их причины, внутренние противоречия образования коллективов. При этом им был рассмотрен целый пласт отношений, самоутверждение личности в коллективе, соотношение «Я» и «Мы», потенциалы коллектива и возможности их развития в актуальной деятельности. Все это способствовало развитию социально-психологической концепции контактной группы как коллектива профессора Л.И. Уманского и доцента А.Н. Лутошкина.

А.Г. Кирпичник обосновал социально-психологические основы диалога как основы педагогики сотрудничества детей и взрослых в педагогическом процессе. Эта идея получила развитие в его работах с аспирантами (более 20 человек). Также он охарактеризовал особенности временного коллектива и возможности педагогической организации оптимального процесса его развития. В нашей жизни мы часто встречаемся с таким явлением, как временный коллектив. Поэтому так важно практикам получить научные рекомендации по созданию временных коллективов, особенно среди детей, подростков, молодежи. В частности, это актуальная задача для общественных детско-молодежных объединений, например таких, как Российское движение детей и молодежи «Движение первых».

А.Г. Кирпичник отстаивал взгляд на детское движение как социальное явление (а не только педагогическое), описывал его качественные характеристики, выдвинул оригинальные принципы устройства и функционирования детских общественных организаций и движений. Долгое время, практически десятилетиями, педагоги, учителя руководили детскими общественными организациями – пионерской, организацией юных натуралистов, юных космонавтов, юных мичуринцев, тимуровцев, юных друзей милиции, юных пожарников, юных моряков и других, не являясь их членами. Этот парадокс и пытался решить А.Г. Кирпичник вместе с другими соратниками-учеными в своих статьях, выступлениях на конференциях. Он проанализировал роль взрослых в детском общественном объединении, взаимоотношения взрослых и детей в детском движении (общение, участие в управлении и т. п.), подчеркивая ведущую роль наставника.

На крутых поворотах истории А.Г. Кирпичник не расстался с той частью советской науки, которая заботилась о развитии, социализации детей, молодежи. В угоду глобализации социокультурной и новой экономической политики часть ученых отказалась от прошлых своих изысканий, противоречащих новому обществу. В советское время был госзаказ от государства и правящей коммунистической пар-

тии на создание педагогического продукта по воспитанию детей и молодежи, пионерской и комсомольской организаций в русле коммунистической идеологии, являвшейся основой политического ядра СССР. После распада СССР идеология коммунизма стала запрещаться, в духовной сфере произошли изменения ценностных ориентаций, и официальная педагогическая наука, прежде всего в академических институтах, стала переориентироваться с изучения формирования коллективизма как основы воспитания в детской общественной организации на изучение и пропаганду индивидуализма. Пионерская и комсомольская организации были запрещены в школах приказами и установками Минпроса. Фактически более 3000 педагогов, защитивших кандидатские диссертации на материалах различных направлений коммунистического воспитания, деятельности пионерской и комсомольской организаций, отказались от своих защищенных ранее идей.

Однако было огромное количество ученых, пришедших в науку из практики пионерской и комсомольской работы, которые верили в иные основы воспитания и не считали, что по указаниям власти должны меняться уже зарекомендовавшие себя основы науки о детях и молодежи. Эти ученые в 1991 г. объединились в общественную организацию – Ассоциацию исследователей детского движения. Каждый из них имел свою точку зрения, основанную на исследовании практики, в том числе и практики работы со студентами, в отличие от ученых академических институтов.

В 2006 г. академик К.С. Фролов, председатель общества «Знание», учредитель Ассоциации, так характеризовал деятельность этой организации: «Ваша Ассоциация рождена в ту пору, когда старый научный фундамент в этой среде мог просто рухнуть из-за сложности исторического момента и опрометчивого негативного всеохаивания деятельности детской самодеятельной организации и исследований о ней, а к новым явлениям в этой сфере еще не были найдены ни теоретические, ни методические, ни практические подходы… Результатом вашей 15-летней деятельности можно считать создание основы знания, которое вы называете социокинетикой детства… Вы создали целую библиотеку книг» [Теория: 5].

Ректор Костромского государственного университета профессор Н.М. Рассадин писал: «Возникнув в период закрытия практически всех существующих научных организаций, занимающихся изучением проблем детских общественных объединений, в Ассоциации не только сохранилось само научное направление и кадры специалистов, но и произошла консолидация энтузиастов на создание нового знания об общественной жизни детей. Удивительны количественные показатели деятельности Ассоциации, превышающие уровень деятельности многих “штатных” научных подразделений. В ее активе 40 изданий, 18 научных конференций межрегионального, всероссийского и международного уровня» [Теория: 7].

Среди учредителей были ученые Костромского государственного университета, изучавшую практику детского движения, выросшие из историко-педагогического факультета, имевшие опыт работы в авторских детских лагерях, центрах, а также общероссийских и международных центрах «Артек» и «Орленок», «Океан», «Зубренок». Это доктора наук, профессора Н.Ф. Басов, А.Г. Кирпичник, В.А. Кудинов, Н.М. Рассадин, А.И. Тимонин; кандидаты наук, доценты Т.Ф. Асафова, О.С. Коршунова, Л.И. Тимонина и другие. Пять собраний Ассоциации (1993, 1996, 1999, 2001, 2004 гг.) прошли в КГУ, одним из основных организаторов был А.Г. Кирпичник.

Две конференции прошли в Минске. «Мы, белорусы, с особой благодарностью вспоминаем совместную работу, связанную с подготовкой и проведением двух научно-практических конференций в городе Минске», – писал профессор О.И. Тавгень [Теория: 9]. Также были конференции в Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Тверской области, Москве. И в этих конференциях соорганизатором был А.Г. Кирпичник.

В феврале 1990 г. в Костроме прошла необычная научная конференция, на которой произошла консолидация ученых, впоследствии, в 1991 г., вошедших в Ассоциацию. Более сотни ученых несколько дней обсуждали вопросы, объединенные темой «Состояние и развитие науки о пионерской организации: проблемы и перспективы». Историки, педагоги, психологи, философы, занимающиеся проблемами детского движения с позиций и методологии представленных наук, пришли к выводу, что детская организация – не только педагогическое, но и социальное явление, что ее живучесть определяется тем, насколько она защищает права и соответствует интересам самих детей. Конференция проходила в условиях исторической ломки советского общества, и это наложило свой отпечаток и определило остроту дискуссий, заставило критично подойти к научному наследию, подвергнуть научной критике устоявшиеся стереотипы в науке о воспитании детей. Противоречия между сутью и оболочкой детского движения, целевой установкой на коммунистическое воспитание детей и реалиями общественной жизни отмечалось в выступлениях участников. Констатировалось, что количество исследователей в области детского движения резко уменьшилось. На этой конференции определялся рейтинг ученых, внесших наибольший вклад в исследование детского движения. На вопросы отвечали 102 ученых, первые 15 человек в рейтинге стали научными консультантами

Всесоюзной конференции пионерских работников в Москве и экспертами-участниками X Всесоюзного слета пионеров в Артеке, на котором был образован Союз пионерских организаций – Федерация детских объединений (СПО-ФДО). Так как в опросе участвовали не случайные люди, а ученые-исследователи из крупных научных центров, то результатам можно смело доверять. В состав Ассоциации вошли А.Г. Кирпичник, Е.В. Титова, Т.В. Трухачева, Н.Ф. Басов, З.И. Лаврентьева, В.А. Кудинов, Е.А. Дмитриенко, Е.Н. Сорочинская, К.Д. Радина, Р.А. Литвак. Эти ученые успешно развивали социокинетику и в последующем.

Всего учеными Костромского государственного университета в период 1972–2009 гг. написано и опубликовано более 1200 научных статей. Это огромный научный потенциал и ресурс исследования детского движения. Костромские ученые составили отделение Ассоциации исследователей детского движения под руководством Н.Ф. Басова и А.Г. Кирпичника. Ассоциацию возглавила кандидат политических наук, первый вице-мэр Москвы Людмила Ивановна Швецова, которая интересно и плодотворно руководила в 1983–1986 гг. Центральным советом Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина. Заместителем стала кандидат педагогических наук Тамара Викторовна Трухачева. А.Г. Кирпичник вошел в правление Ассоциации.

Л.И. Швецова так определила цель Ассоциации: «Создать новую область знаний – социокинетику. Наша цель – разработать концепцию и модели взаимодействия на одном из наиболее значимых для детского движения пространств – пространстве образовательных учреждений. Для понимания сущностных основ детского движения это более чем достаточно» [Теория: 13].

Деятельность Ассоциации, научные исследования, опубликованные научные труды перевернули представление о детском движении, внесли существенный вклад в развитие педагогики, психологии, истории, философии, социологии [Социокинетика]. Были изданы словарь-справочник «Детское движение» (2005 г., сост. и ред. Т.В. Трухачева и А.Г. Кирпичник) (см.: [Детское движение]), «Детское движение в России. Рефлексия научных исследований: Библиография» (2009 г., авт.-сост. Н.Ф. Басов, А.Г. Кирпичник, В.А. Кудинов, О.В. Попова; отв. ред. В.А. Кудинов) [Детское движение в России], изданы две книги совместно с Украинским научным сообществом. Координатором этих изданий был А.Г. Кирпичник.

В период деятельности Ассоциации исследователей детского движения г. Костроме использовала имеющиеся ресурсы для реализации своих идей: научно-методический журнал, входящий в перечень ВАК РФ, он издавался в издательстве КГУ и возглавлялся А.Г. Кирпичником, при колоссальной поддержке ректора Н.М. Рассадина; выходили сборники статей проведенных научных конференций. В Костроме имеются педагогические площадки, на которых подтверждаются обоснованные и проверенные практикой педагогические идеи, развивающие основы детского движения: лагеря актива «Комсорг», «Соколенок», к развитию которых имеет прямое отношение А.Г. Кирпичник.

Анатолий Григорьевич поддерживал тесные научные связи с Новосибирским государственным педагогическим университетом, где под руководством известного талантливого ученого Татьяны Александровны Ромм работает коллектив исследователей воспитательного процесса. Сотрудничал с Ростовским государственным педагогическим университетом, профессором Еленой Николаевной Сорочинской. Поддерживал научные связи с учеными Казахстана, работавшими под руководством кандидата педагогических наук Елены Александровны Дмитриенко, учеными Беларуси – профессором Владимиром Трофимовичем Кабушем, кандидатом педагогических наук Виктором Григорьевичем Литвиновичем и другими. Плодотворным было сотрудничество с доктором педагогических наук, профессором, членом-корреспондентом РАО Михаилом Викторовичем Богуславским, известным ученым в области истории педагогики и детского движения.

А.Г. Кирпичник высказывался по различным проблемам детского движения. Так, он говорил о том, что науку о детском движении нельзя рассматривать только в рамках педагогики (см.: [Основы]), развивал идеи о социальной роли и позиции взрослых в детском движении, о личности ребенка в семье, обществе и государстве, об организаторах детского движения, подготовке кадров работников для него, о детском движении как ресурсе Победы в годы Великой Отечественной войны, об уроках истории Всесоюзной пионерской организации, о методических системах в детском движении. Словом, интересы его были разносторонни в рамках общей концепции детского движения в современной России. Он заложил направления дальнейших исследований в этих сферах науки.

Последний научный труд А.Г. Кирпичника – «Перед лицом своих товарищей…» [Перед лицом]. Это сборник документов и материалов из истории детского движения, пионерской организации, дополненный воспоминаниями бывших пионеров и вожатых, размышлениями, оценками, предложениями ученых – участников детского движения XXI в. Он поможет новым исследователям ориентироваться в потоке новых знаний и представлений.

Список литературы

Детское движение в России. Рефлексия научных исследований: Библиография / авт.-сост. Н.Ф. Басов, А.Г. Кирпичник, В.А. Кудинов, О.В. Попова, отв. ред. В.А. Кудинов. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. 83 с.

Детское движение: словарь-справочник / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. Москва: Ассоциация исследователей детского движения, 2005. 544 с.

Основы социокинетики детства / сост. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. Москва: Ассоциация исследователей детского движения, 2009. 526 с.

Перед лицом своих товарищей…: сборник / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. Москва: [б. и.], 2021. 296 с.

Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века. Москва: Ком. обществ. связей г. Москвы: Ассоциация исследователей детского движения, 2002. 512 с.

Теория. История. Методика детского движения // Информационный бюллетень. Москва, 1999–2009. Вып. 1–9.

References

Detskoe dvizhenie v Rossii. Refleksija nauchnyh issledovanij: Bibliografija [The Children's Movement in Russia: A Reflection on Scientific Research. Bibliography], comp. by N.F. Basov, A.G. Kirpichnik, V.A. Kudinov, O.V. Popova, ed. by V.A. Kudinov. Kostroma, KSU named after N.A. Nekrasov Publ., 2009, 83 p. (In Russ.)

Detskoe dvizhenie: slovar'-spravochnik [The Children's Movement. A Glossary and Reference Book], comp. and ed. by T.V. Trukhacheva, A.G. Kirpichnik. Moscow, 2005, 544 p. (In Russ.)

Osnovy sociokinetiki detstva [Fundamentals of Childhood Sociokinetics], comp. by T.V. Trukhacheva, A.G. Kirpichnik. Moscow, 2009, 526 p. (In Russ.)

Pered licom svoih tovarishhej…: sbornik [In the Face of Their Comrades...: a collection of articles], comp. and ed. by T.V. Trukhacheva, A.G. Kirpichnik. Moscow, 2021, 296 p. (In Russ.)

Sociokinetika. Strategija i taktika detskogo dvizhenija novogo veka [Sociokinetics. Strategy and Tactics of the Children's Movement of the New Century]. Moscow, 2002, 512 p. (In Russ.)

Teorija. Istorija. Metodika detskogo dvizhenija. Informacionnyj bjulleten' [Theory. History. Methodology of Children's Movement. Information Bulletin]. Moscow, 1999–2009, vol. 1–9. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.10.2025; одобрена после рецензирования 18.10.2025; принята к публикации 18.10.2025.

The article was submitted 01.10.2025; approved after reviewing 18.10.2025; accepted for publication 18.10.2025.

НАУЧНЫЕ СОБЫТИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 238–243. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 238–243. ISSN 2073-1426
Информационная статья
УДК 159.9:316.6
EDN ZKOWWJ
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-238-243

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: ИТОГИ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: РЕСУРСЫ И УСТОЙЧИВОСТЬ В МИРЕ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ»

Сапоровская Мария Вячеславовна, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственный университет, Кострома, Российская Федерация, saporov35@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0852-1949

Тихомирова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Российская Федерация, tichomirowa82@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3844-4622

Аннотация. В статье представлен анализ ключевых результатов VII Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы и устойчивость в мире неопределенности». Целью работы является выявление магистральных тенденций и перспективных направлений в исследовании психологического стресса и копинга, представленных международным научным сообществом. Методическим основанием выступил контент-анализ материалов конференции: пленарных докладов, выступлений на научных секциях, мастер-классов и лекций. В результате выделены четыре системных тренда: 1) переход от реактивных моделей совладания к проактивным и смысловым, включая концепции «ментального иммунитета» и диадического копинга; 2) смещение фокуса с дефицитарных моделей на изучение ресурсов устойчивости (жизнестойкость, саморегуляция, социальная поддержка) в контексте макросоциальных вызовов; 3) усиление практико-ориентированности исследований, выражающееся в разработке и валидации конкретных психотехнологий для различных профессиональных и социальных групп; 4) углубление междисциплинарного и онтогенетического подходов. Научная новизна заключается в систематизации современных теоретических и эмпирических достижений в области психологии стресса, отражающих ответ дисциплины на вызовы неопределенности, гибридных угроз и цифровой трансформации общества. Сделан вывод о формировании новой, более комплексной и ресурсно-ориентированной парадигмы в изучении совладающего поведения.

Ключевые слова: психология стресса, совладающее поведение, диадический копинг, психологическая устойчивость, ресурсы личности, неопределенность, близкие отношения.

Для цитирования: Сапоровская М.В., Тихомирова Е.В. Современные направления исследования стресса и совладающего поведения: итоги VII Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы и устойчивость в мире неопределенности» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 238–243. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-238-243

© Сапоровская М.В., Тихомирова Е.В., 2025

Database Paper

CONTEMPORARY RESEARCH TRENDS IN STRESS AND COPING BEHAVIOR: OUTCOMES OF THE VII INTERNATIONAL SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE “PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOR: RESOURCES AND RESILIENCE IN A WORLD OF UNCERTAINTY”

Maria V. Saporovskaya, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation, saporov35@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0852-1949

Elena V. Tikhomirova, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation, tichomirowa82@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3844-4622

Abstract. The article presents an analysis of the key outcomes of the VII International Scientific-Practical Conference “Psychology of Stress and Coping Behavior: Resources and Resilience in a World of Uncertainty”. The aim of the work is to identify the main trends and promising directions in the study of psychological stress and coping presented by the international scientific community. The methodological basis was a content analysis of the conference materials: plenary presentations, section reports, master classes, and lectures. As a result, four systemic trends were identified: 1) a shift from reactive coping models to proactive and meaning-focused models, including the concepts of “mental immunity” and dyadic coping; 2) a refocusing from deficit models towards studying resilience resources (hardiness, self-regulation, social support) in the context of macro-social challenges; 3) an increase in the practical orientation of research, expressed in the development and validation of specific psycho-technologies for various professional and social groups; 4) a deepening of interdisciplinary and ontogenetic approaches. The scientific novelty lies in the systematization of contemporary theoretical and empirical achievements in the field of stress psychology, reflecting the discipline’s response to the challenges of uncertainty, hybrid threats, and the digital transformation of society. It is concluded that a new, more comprehensive, and resource-oriented paradigm in the study of coping behavior is emerging.

Keywords: stress psychology, coping behavior, dyadic coping, psychological resilience, personal resources, uncertainty, close relationships.

For citation: Saporovskaya M.V., Tikhomirova E.V. Contemporary Research Trends in Stress and Coping Behavior: Outcomes of the VII International Scientific-Practical Conference “Psychology of Stress and Coping Behavior: Resources and Resilience in a World of Uncertainty”. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 238–243. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-238-243

Введение. Современная социальная реальность характеризуется нарастающей сложностью, порождаемой глобальными пандемиями, геополитической нестабильностью и стремительной цифровой трансформацией. В этом контексте проблема психологического стресса и поиска эффективных стратегий совладания приобретает центральное значение не только для психологической науки, но и для общества в целом. Востребованность данной тематики была наглядно подтверждена масштабом VII Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы и устойчивость в мире неопределенности», состоявшейся 18–20 сентября на базе Костромского государственного университета.

Мероприятие продемонстрировало беспрецедентный интерес к проблеме, объединив более 200 исследователей и практиков из России, Беларуси, Узбекистана, Казахстана, Китая и Индии, а общее число участников с учетом онлайн-аудитории превысило 2000 человек. Широкая география, включавшая представителей из Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Новосибирска, Казани, Омска и многих других городов, подчеркнула всероссийский и международный резонанс события.

Целью конференции стало создание открытой динамичной платформы для презентации новейших исследований, обмена практическим опытом и конструктивного диалога между учеными, психологами и психотерапевтами. В фокусе внимания находилось обсуждение механизмов стресса, факторов ресурсности и устойчивости личности и общества. Ключевые задачи мероприятия включали презентацию актуальных научных разработок, консолидацию научного сообщества, укрепление международного сотрудничества, а также содействие интеграции результатов исследований в системы образования и здравоохранения.

Организационный потенциал конференции был обеспечен сотрудничеством Костромского государственного университета с ведущими профильными учреждениями, такими как Российское психологическое общество, Институт психологии РАН, Санкт-Петербургский государственный университет, Гродненский государственный университет им. Я. Купалы и Университет Маъмун (Узбекистан), что свидетельствует о высоком уровне и глобальной актуальности проведенного форума.

На конференции была широко представлена российская университетская система, включающая федеральные и национальные исследовательские уни-

верситеты из различных регионов – от Калининграда до Дальнего Востока. Среди них были Казанский федеральный университет, Уральский федеральный университет, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Южный федеральный университет и другие. Значительный вклад в программу внесли медицинские и педагогические вузы, что отражает прикладную направленность обсуждаемой проблематики в сферах здравоохранения и образования. Важным аспектом работы конференции стала вовлеченность в диалог не только академического сообщества, но и практикующих специалистов из медицинских учреждений, общественных организаций и социальной сферы, что способствует эффективной интеграции науки и практики. Таким образом, состав участников репрезентировал весь спектр заинтересованных сторон – от теоретиков фундаментальной науки до практиков, работающих в области психического здоровья и образования.

Программа конференции была представлена разнообразными форматами работы, включая панельную дискуссию, пленарные доклады, секционные заседания, открытые лекции, мастер-классы и конкурс научно-исследовательских работ студентов, что обеспечило многогранное и глубокое рассмотрение заявленной проблематики.

На панельной дискуссии *«Стресс, копинг, ресурсы: новые направления и научные перспективы»* (модератор – С.А. Хазова; участники – М.В. Сапоровская, О.А. Екимчик, И.В. Тихонова) были представлены ключевые результаты исследований Костромской психологической школы, выполненные за последние четыре года и посвященные проблемам стресса и совладающего поведения в новых контекстах.

Прозвучавшие сообщения убедительно продемонстрировали, что надежная привязанность и доверие в близких отношениях являются ключевыми предикторами эффективного совладания, реализуя свое влияние через механизмы когнитивной оценки и корегуляции аффекта. По мнению участников дискуссии, фокус современных исследований сместился на анализ различных типов отношений – партнерских, детско-родительских, дружеских – в специфических условиях стресса, таких как вынужденная разлука, хронические заболевания и травмы родительства. Было отмечено, что современная психология переходит от модели индивидуального совладания к изучению диадических и групповых процессов. В этой парадигме эффективность копинга определяется конгруэнтностью восприятия ситуации и взаимодополняемостью стратегий ее преодоления. Особое методическое значение приобретает проблема асимметрии в детско-родительских отношениях, где различия в восприятии стрессора и ресурсных возможностях создают принципиальные сложности для изучения диадического копинга родителей и детей.

Ресурсы совладания, которые традиционно рассматриваются в качестве одной из центральных тем, понимаются не как статичный набор, а как динамическая система, которая трансформируется в процессе преодоления трудностей. Критическую роль приобретает воспринимаемая социальная поддержка, выступающая психологическим буфером, тогда как реальная помощь эффективна лишь при условии ее соответствия актуальным потребностям человека.

Важной частью дискуссии стало переосмысление феномена «несовладания» как активного процесса, закономерно приводящего к хроническому стрессу и выгоранию.

В качестве перспективных направлений исследований участники дискуссии выделили дальнейшее изучение групповых аспектов совладания, включая анализ групповых стрессовых состояний и трансформаций, исследование отсроченных последствий копинга и механизмов адаптации в условиях цифровой реальности. Интеграция контекстуального, диадического и динамического подходов открывает новые возможности для понимания устойчивости личности и социальных систем в современном мире неопределенности.

Анализ пленарных докладов конференции позволил выявить комплексный ответ психологической науки на ключевые вызовы современности, такие как неопределенность и новые угрозы. В своих выступлениях *В.В. Знаков* (ИП РАН, Москва) обозначил парадигмальный сдвиг, требующий нового понимания «невидимых угроз», в то время как *Е.Л. Доценко* (ТюмГУ, Тюмень) предложил концепцию «ментального иммунитета» как архаического базиса для адаптивного интеллекта. *Д.А. Леонтьев* (НИУ ВШЭ, Москва) рассмотрел критическую ситуацию не как угрозу, а как возможность для изменений и роста человека, что указывает на переосмысление фундаментальных понятий и парадигм в данной области. В рамках темы многообразия ресурсов и стратегий совладания *Н.Е. Харламенкова* (ИП РАН, Москва) раскрыла потенциал терпения и претерпевания как активного преодоления, а *К.В. Карпинский* (Гродненский университет им. Я. Купалы) показал роль личностного смысла в совладании с глубокой личной травмой; *А.Н. Поддьяков* (НИУ ВШЭ, Москва) исследовал когнитивный аспект – стресс, связанный с негативным инсайтом. *Ray Monojit* (Barrackpore rastraguru surendranath college, India) представил культурные практики, описав индийскую йогу как эффективный инструмент работы с состоянием стресса в ситуации неопределенности. В сфере профессионального и экзистенциального стресса *Н.Е. Водопьянова* (СПбГУ, Санкт-Петербург) проанализировала

выгорание в условиях нестабильности, а *Н.Н. Симонова* (МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва) изучила особенности поддержания функционального состояния в экстремальных условиях вахтового труда. Практическая направленность психологической помощи была отражена в докладе *И.А. Горьковой* (СПбГПМУ, Санкт-Петербург), которая представила подходы к профилактике суицидального риска у подростков. Исследование *Е.А. Сергиенко* (ИП РАН, Москва) указало новые возможности для управления стрессом через работу с феноменом субъективного возраста. В целом представленные доклады продемонстрировали, что современная психология смещает акцент с простого противодействия стрессу на поиск ресурсов для личностного роста, адаптации и нахождения смысла в условиях неопределенности и кризисов.

Работа научных секций конференции, объединившая исследователей из России, Беларуси, Узбекистана и Индии, продемонстрировала консолидированный ответ психологической науки на вызовы современности. В рамках шести секций был раскрыт междисциплинарный и многоуровневый подход к проблемам стресса и совладания.

На секции *«Контекстуально-экологический подход в психологии стресса и совладания»* под модерацией М.М. Кашапова (ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Ярославль), С.А. Хазовой (КГУ, Кострома) и Е.В. Битюцкой (МГУ, Москва) ключевой стала идея многоуровневости этого процесса. Так, например, Е.В. Битюцкая (МГУ, Москва) представила уровневую модель восприятия трудных жизненных ситуаций, а коллектив авторов в лице Е.И. Рассказовой, Д.А. Леонтьева и О.А. Тараненко (НИУ ВШЭ, Москва) эмпирически доказал, что именно смысловое совладание служит опорой благополучия в долгосрочном кризисе, таком как пандемия. Исследование Н.Е. Кузьмичевой и Е.В. Тихомировой (КГУ, Кострома) раскрыло специфику копинг-стратегий у мужчин в контексте специальной военной операции, внеся вклад в понимание адаптации к экстремальному стрессу.

На секции *«Психология здоровья и благополучия»*, которую вели Н.Е. Харламенкова (ИП РАН, Москва), А.Г. Самохвалова (КГУ, Кострома), Т.Н. Адеева (КГУ, Кострома), И.А. Горьковая (СПбГПМУ, Санкт-Петербург), И.А. Золотова (ЯГМУ, Ярославль), акцент сместился на ресурсы личности и группы. В частности, А.Г. Самохвалова (КГУ, Кострома) представила профили травматизации и ресурсы психологического благополучия подростков в условиях гибридной войны, а Е.С. Старченкова (СПбГУ, Санкт-Петербург) обосновала переход от реактивного преодоления к проактивному совладанию как ключу к сохранению профессионального здоровья.

В центре внимания секции *«Совладание в онтогенезе: факторы риска и ресурсы устойчивости»* под руководством Е.А. Сергиенко (ИП РАН, Москва), Е.Ю. Коржовой (РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург), И.В. Тихоновой (КГУ, Кострома), Б.Б. Нуруллаевой (Университет Маъмун, Ургенч, Узбекистан) находилось развитие устойчивости детей, подростков и взрослых. Так, например, особый интерес аудитории привлек доклад Г.А. Виленской (ИП РАН, Москва), которая показала, что социальная компетентность подростков формируется на стыке развития внутреннего самоконтроля и получения внешней социальной поддержки.

Секция *«Психология близких отношений: индивидуальное, диадическое, групповое совладание»* модераторов К.В. Карпинского (ГрГУ им. Янки Купалы, Гродно, Беларусь), М.В. Сапоровской (КГУ, Кострома) и С.С. Савенышевой (СПбГУ, Санкт-Петербург) была посвящена изучению стресса и совладания в межличностностных отношениях. С.С. Савенышева и М.Е. Блох (СПбГУ, Санкт-Петербург) раскрыли роль материнского отношения как пренатального предиктора родительского выгорания, а В.В. Голубев и С.В. Халезова (КГУ, Кострома) исследовали специфические копинг-стратегии в ситуации онлайн-неверности, анализируя совладание с новым типом стрессора в паре.

На секции «*Стресс-менеджмент и копинг в организациях»*, которую модерировали Т.Н. Лобанова (РАНХиГС, Москва), Н.Н. Симонова (МГУ, Москва), Е.В. Тихомирова (КГУ, Кострома), О.А. Екимчик (КГУ, Кострома) и В.В. Голубев (КГУ, Кострома), обсуждались профессиональные аспекты. Т.Н. Лобанова (РАНХиГС, Москва) рассмотрела регуляторную функцию эмоционального интеллекта в условиях конфликта интересов, а М.Ю. Широкая (МГУ, Москва) углубила понимание стресса, показав, как он изменяет переживание времени у менеджеров. Т.А. Злоказова и А.В. Нефедова (МГУ, Москва) доказали, что эффективность совладания у IT-специалистов зависит от взаимодействия их когнитивного стиля и субъективной оценки стресса.

Наконец, секция «*Проблемы психодиагностики и психотехнологий совладающего поведения»* под модерацией Monojit Ray (Barrackpore Rastraguru Surendranath College, India), Л.В. Куликова (СПбГУ, Санкт-Петербург) и А.А. Бакановой (РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург) была посвящена прикладным решениям. Например, Л.Д. Блинова, И.О. Злобина и Е.В. Курилова (Техническая академия Росатома, Обнинск) представили успешный пример внедрения и оценки эффективности корпоративной программы «Дни подзарядки», доказав практическую значимость конкретных психотехнологий.

В рамках онлайн-секции *«Актуальные вопросы психологической науки и практики»* под модерацией А.Н. Тесленко (Казахстан), М.В. Сапоровской

и О.А. Екимчик (КГУ) были представлены исследования, объединенные темой преодоления современных психологических вызовов. Ключевые направления работы секции включали: анализ совладания с травматическими событиями, где Т.В. Парфенова (Беларусь) выявила кумулятивный эффект наложения теракта на фоне военного конфликта, О.В. Губарева (Барнаул) представила опыт реабилитации участников СВО, а Ю.Ф. Чинарева (Москва) исследовала травму раскрытия тайны усыновления; изучению профессионального стресса в медицине, многозадачности врачей-ординаторов и выгоранию медсестер посвящены работы О.А. Жученко (Ижевск) и Е.И. Рогова (Ростов-на-Дону); исследование личностных ресурсов – центральная тема работ Ю.А. Лукьянова и Д.К. Рябчиков (Воронеж), которые рассмотрели готовность к риску и самоорганизованность как адаптивные факторы, а А.В. Рендакова (Краснодар) изучила связь эмоциональной направленности с копингом. Практико-ориентированный блок включил доклады И.А. Хажиевой (Узбекистан) о духовных ценностях и М.Д. Худайбергеновой (Узбекистан) о методологии изучения эмоционального интеллекта. Общим выводом стало подтверждение необходимости сочетания развития личностных ресурсов с внедрением системных инструментов психологической помощи для преодоления последствий экстремальных событий и профессиональных кризисов.

В целом работа всех секций подтвердила общий тренд – смещение фокуса с изучения патологии к поиску ресурсов для проактивной адаптации и личностного роста в условиях неопределенности.

Проведенные в рамках конференции мастер-классы и открытые лекции продемонстрировали выраженную практико-ориентированную направленность современной психологии, ее быстрый отклик на актуальные социальные и индивидуальные вызовы. Ключевой сквозной идеей стало смещение фокуса с теоретического анализа проблем на разработку конкретных инструментов психологической помощи и поддержки в условиях растущей неопределенности и травматизации общества. Особую актуальность приобрели методы, направленные на работу с последствиями экстремальных ситуаций, что отражает современный социальный запрос. Так, мастер-класс Е.Г. Максименко был посвящен инновационному психодинамическому подходу к работе с психотравмой, интегрирующему экспрессивные и интермодальные техники для оказания помощи в экстремальных условиях, что имеет высокую значимость в контексте современных вызовов. Схожей проблематики, но в отношении детской популяции, касался мастер-класс Н.С. Шиповой и Е.В. Тихомировой, представивших комбинированный количественно-качественный подход к диагностике благополучия детей в условиях военного времени, что подчеркивает необходимость разработки специфических инструментов для уязвимых групп.

Второй значимый блок был сфокусирован на технологиях управления эмоциональным состоянием и преодоления стресса, что отражает тренд на повышение психологической грамотности и самопомощи. Р.В. Ершова представила структурный когнитивно-поведенческий подход к работе с тревожностью, а Е.Н. Полянская и И.Г. Ларионова продемонстрировали возможности арт-терапии и песочной терапии как инструментов эмоциональной саморегуляции и отреагирования стресса в формате «здесь и сейчас». Важность диагностического аспекта в этой области подчеркнул Л.В. Куликов, подробно разобрав методические основы и инструменты диагностики настроения как базового аффективного фона.

Третьей ключевой идеей стало рассмотрение психологического благополучия в конкретных социальных и возрастных контекстах. Е.Б. Башкин сконцентрировался на вопросах мотивации и эффективности учебной деятельности студентов, а А.Ю. Маленова и Ю.В. Потапова подняли острую проблему миграционных установок молодежи и формирования копинг-благополучия города, что придает психологическому знанию социально-проектное измерение. В рамках открытых лекций были затронуты фундаментальные вопросы эффективности психологической помощи (И.Р. Абитов), коммуникативных функций эмоций в цифровую эпоху (Л.В. Куликов) и современные систематизации совладающего поведения (Е.В. Битюцкая). Отдельного внимания заслуживает новаторский лекционный проект Е.Л. Доценко, представившего метод «литературного полигона» как инструмент культурно-исторической психологии для анализа моделей выживания, что открывает новые междисциплинарные горизонты для исследований.

В целом представленные мероприятия продемонстрировали, что психология активно развивает и внедряет релевантный, технологичный и контекстуально-обусловленный инструментарий для работы с широким спектром современных проблем – от экстремальных травм до повседневного стресса и вопросов социального благополучия.

Особого внимания заслуживает конкурс студенческих работ, проведенный в рамках конференции. Он продемонстрировал значительный научный потенциал молодых исследователей. Было представлено 14 работ из научных центров России и Узбекистана (Кострома, Санкт-Петербург, Москва, Архангельск, Ургенч), что отражает широкий географический охват и межкультурный контекст исследований. Ключевой темой секции стало изучение специфики совладающего поведения в студенческом возрасте, при этом особого внимания заслужи-

вает исследовательский диапазон работ: от анализа конкретных эмоциональных состояний, таких как студенческий гнев, до комплексных исследований взаимосвязи Я-концепции, саморегуляции и осознанности с эффективностью копинг-стратегий. Практическая значимость представленных исследований подчеркивается обращением к острым проблемам современного студенчества, включая эмоциональное выгорание, вызванное погружением в негативный контент, стресс-индуцированные изменения самооценки, а также риски формирования психических расстройств, в том числе нарушений пищевого поведения. Проведенный конкурс не только выявил актуальные темы в молодежных исследованиях, но и подтвердил перспективность дальнейшего изучения личностных ресурсов и механизмов адаптации студентов для разработки эффективных программ психолого-педагогического сопровождения в системе высшего образования.

Таким образом, в результате работы научной конференции были выделены четыре системных тренда в исследовании совладающего поведения.

Во-первых, наблюдается парадигмальный сдвиг от реактивного преодоления стресса к проактивному и смысловому совладанию, где акцент смещается на упреждающие стратегии и поиск личностных смыслов в трудных ситуациях.

Во-вторых, доминирует ресурсно-ориентированный подход с фокусом на изучении факторов устойчивости. Исследования демонстрируют переход от анализа патологии к выявлению ресурсов психологического благополучия в контексте различных вызовов – от профессионального выгорания до последствий военных конфликтов. В-третьих, отмечается выраженная практическая ориентированность и активная валидация психотехнологий. Значительная часть представленных работ посвящена апробации конкретных методов помощи – от корпоративных программ профилактики выгорания до арт-терапевтических и когнитивно-поведенческих методик работы с травмой и тревогой. В-четвертых, характерной чертой исследований является междисциплинарность и онтогенетический охват. Изучение совладающего поведения охватывает все возрастные группы и интегрирует подходы клинической, социальной, организационной и культурно-исторической психологии, что позволяет получить целостное представление о механизмах адаптации личности в современном мире.

Заключение. Проведенный анализ материалов VII Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы и устойчивость в мире неопределенности» позволяет констатировать, что данное мероприятие стало значимым событием, комплексно отразившим состояние и векторы развития современной психологии в ответ на глобальные вызовы современности. Итоги работы конференции свидетельствуют о консолидации научного сообщества вокруг новой парадигмы, которая характеризуется несколькими системными трендами. *Во-первых*, это переход от модели реактивного преодоления уже наступившего стресса к проактивному и смысловому совладанию, где ключевую роль играют превентивные стратегии и поиск личностных смыслов в трудных ситуациях. *Во-вторых*, доминирование ресурсно-ориентированного подхода смещает фокус с изучения патологии на выявление факторов устойчивости и психологического благополучия личности и социальных групп. *В-третьих*, отмечается выраженная практико-ориентированность исследований, проявляющаяся в активной разработке и валидации конкретных психотехнологий для работы с травмой, тревогой и профессиональным выгоранием. Наконец, современные исследования отличает междисциплинарность и онтогенетический охват, интегрирующий подходы клинической, социальной, организационной, возрастной, педагогической психологии.

Широкий международный и межрегиональный состав участников, разнообразие форматов работы и плодотворный диалог между теоретиками и практиками подтвердили, что проблема психологического стресса и совладающего поведения является не только академически значимой, но и жизненно важной для общества. Конференция наглядно продемонстрировала, что современная психология предлагает не просто инструменты для противодействия стрессу, а стремится к формированию системной устойчивости, основанной на ресурсах личности, диадических отношений и социальных общностей, что открывает новые перспективы для повышения психологического благополучия в условиях нарастающей неопределенности.

Статья поступила в редакцию 04.10.2025; одобрена после рецензирования 18.10.2025; принята к публикации 18.10.2025.

The article was submitted 04.10.2025; approved after reviewing 18.10.2025; accepted for publication 18.10.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 244–247. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 244–247. ISSN 2073-1426
Информационная статья
УДК 37 ; 159.9
EDN ZYINRU
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-244-247

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ДОСТИЖЕНИЯ, ИННОВАЦИИ

Захарова Жанна Анатольевна, доктор педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, janna_z@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8795-1535

Козырева Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, t_kozyreva@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-8227-4678

Райкина Мария Александровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, mariasomkina@kosgos.ru, https://orcid.org/ 0000-0001-5400-5147

Аннотация. 25 сентября 2025 года в Костромском государственном университете состоялась IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации». Организатором конференции выступил КГУ совместно с Костромским областным институтом развития образования. В статье освещены основные направления исследований, получившие научный отклик в процессе работы конференции, актуальная проблематика работы психологов, педагогов и других специалистов в рамках заявленной темы, приведены заключения по ряду значимых вопросов современной психолого-педагогической науки, ставшие итогом работы конференции «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации».

Ключевые слова: научно-практическая конференция, социально-педагогическая деятельность, психолого-педагогическая деятельность, инновации, психолого-педагогическое сопровождение, дети с разными образовательными потребностями, семья, психологическое благополучие, социальное воспитание, внешкольные объединения.

Для цитирования: Захарова Ж.А., Козырева Т.В., Райкина М.А. Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 244–247. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-244-247

Research Article

SOCIO-PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY: CURRENT PROBLEMS, ACHIEVEMENTS, INNOVATIONS

Zhanna A. Zakharova, Doctor of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, janna_z@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8795-1535

Tatyana V. Kozyreva, Candidate of pedagogical sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_kozyreva@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-8227-4678

Maria A. Raikina, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, mariasomkina@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-5400-5147

Abstract. On September 25, 2025, the 4th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, “Socio-Pedagogical and Psychological-Pedagogical Activity: Current Issues, Achievements, and Innovations,” was held at Kostroma State University. The conference was organized jointly by Kostroma State University and the Kostroma Regional Institute for Education Development. This article highlights the main research areas that received scientific attention during the conference, highlights the current challenges facing psychologists, educators, and other specialists within the framework of the stated topic, and presents conclusions on a number of significant issues in modern psychological and pedagogical science that emerged from the conference.

Keywords: scientific and practical conference, socio-pedagogical activities, psychological and pedagogical activities, innovations, psychological and pedagogical support, children with different educational needs, family, psychological well-being, social education, extracurricular associations.

© Захарова Ж.А., Козырева Т.В., Райкина М.А., 2025

For citation: Zakharova Z.A., Kozyreva T.V., Raikina M.A. Socio-pedagogical and psychological-pedagogical activity: current problems, achievements, innovations. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 244–247. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-244-247

В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета 25 сентября 2025 года состоялась IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации».

Конференция выступила пространством, объединившим более 330 специалистов, ученых и практиков из разных стран (Россия, Беларусь, Казахстан, Италия, Туркменистан). Участниками научного собрания стали представители более 70 учреждений образовательной и социальной сфер.

Ключевая цель научного диалога была направлена на обмен результатами работы и исследовательским опытом, публикация итогов научных изысканий в области психолого-педагогической деятельности и социальной педагогики. Ведущие проблемные ориентиры конференции позволили обсудить вопросы содержания и перспектив развития социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения детей с разными образовательными потребностями, а также использования инновационных практик работы по социальному воспитанию во внешкольных объединениях; стимулировали обмен практиками в области подготовки обучающихся для организации деятельности детско-взрослых сообществ. Ряд площадок конференции стали пространством для обсуждения результатов исследований и практической деятельности в области психолого-педагогического сопровождения профессионального выбора обучающихся на разных уровнях образования.

В пленарном заседании приняли участие представители вузов Костромы, Ярославля, Астаны, Калуги, Воронежа, Москвы.

Для обсуждения предлагались разнообразные аспекты актуальных проблем социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности. В рамках пленарных выступлений были рассмотрены вопросы: восстановительная медиация как инструмент профилактики девиантного поведения (А.Н. Тесленко, д-р пед. наук(РК), д-р социол. наук (РФ), профессор кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, директор Центра ювенологических исследований, г. Астана, Казахстан); особенности социально-педагогической деятельности во внешкольных объединениях обучающихся (М.В. Шакурова, д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, РФ); детско-взрослые объединения как фактор формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у детей и молодежи (Байбородова Л.В., д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, научный руководитель лаборатории «Педагогика сельской школы» НЦ РАО при ЯГПУ, заслуженный работник высшей школы РФ, г. Ярославль, РФ); отражение профессиональных предпочтений в содержании нравственных идеалов современных подростков (результаты эмпирического исследования) (И.В. Иванова, д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, РФ); самореализация, самоидентификация, саморазвитие личности (М.И. Рожков, д-р пед. наук, профессор, почетный профессор ФГБОУ ВО «Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, советник ректора Государственного университета просвещения, г. Москва, РФ); роли вуза как пространства психолого-педагогической поддержки участников специальной военной операции и членов их семей (Ж.А. Захарова, д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогического образования Костромского государственного университета, г. Кострома, РФ).

Конференция предполагала заседание ряда секций, организуемых в гибридном формате. Участниками секций стали обучающиеся вузов, представители научного сообщества и специалисты-практики.

В ходе работы конференции участниками представлены исследования, связанные с организацией деятельности детско-взрослых сообществ. В рамках секции особый интерес вызвали такие проблемы науки и практики, как: значение детско-взрослых сообществ в воспитательной работе школы (О.В. Арсентьева, г. Москва, РФ); использование искусственного интеллекта при разработке игр для профориентационных мероприятий со школьниками (И.И. Барило, г. Кострома, РФ); психолого-педагогическое сопровождение в процессе профессионального выбора участников специальной военной операции (С.В. Бойцова, г. Кострома, РФ); формирование ответственного отношения к оружию у юнармейцев подросткового возраста (П.И. Дубенский, г. Ярославль, РФ); совместная деятельность родителей и детей как условие успешной социализации обучающихся с ОВЗ (Е.Н. Жакасова, г. Москва, РФ); детско-взрослое сообщество экологической направленности ЭКСОЮН (экологический союз юных) в малокомплектной сельской

школе как инструмент социализации обучающихся: технология, сотрудничество, проекты (Н.Ю. Малинина, Борисоглебский муниципальный район, Ярославская область, РФ) и др. Участники обсуждали механизмы проектирования совместной деятельности, формирования общих ценностей и разделения ответственности между всеми участниками образовательного процесса. Особое внимание уделяется вопросам развития субъектности и социальной активности у детей и подростков в условиях коллективного взаимодействия, теоретические и практические аспекты создания и развития детско-взрослых сообществ как инновационной образовательной модели.

Значительное место заняли работы, связанные с теорией и практикой социального воспитания во внешкольных объединениях обучающихся. Актуальными остаются следующие вопросы: волонтерская деятельность как инструмент формирования социальной ответственности студентов вуза (С.С. Голицина, г. Кострома, РФ); условия развития стратегического мышления студентов среднего профессионального образования средствами настольных игр (Е.М. Карпова, г. Кострома, РФ); интеграция «Движения первых» и дополнительного образования детей: основания и механизмы организации (Л.С. Львова, г. Москва, РФ); российская идентичность обучающихся: от индивидуализации к коллективным практикам ее социально-педагогического сопровождения (А.Н. Махинин, г. Воронеж, РФ); роль педагогического отряда лагеря как фактора развертывания жизненной и профессиональной траектории студента (О.В. Миновская, г. Кострома, РФ); особенности формирования идентичности личности обучающегося в общественном движении (на примере деятельности «Движения первых» Костромской области) (Л.С. Ручко, г. Кострома, РФ); школьное инициативное бюджетирование: «В школе как дома» (Ю.В. Сенченко, г. Кострома, РФ); региональные аспекты реализации содержания социального воспитания в военно-патриотических объединениях для подростков (А.А. Талалаев, г. Кострома, РФ) и др. В рамках секции рассмотрены современные модели, методы и технологии организации воспитательного процесса в условиях добровольческих, творческих, патриотических, туристско-краеведческих и иных объединений. Особое внимание уделяется роли внешкольной деятельности в формировании гражданской идентичности, социальной ответственности и жизненных компетенций обучающихся. Внешкольные объединения являются мощным ресурсом для социального воспитания подрастающего поколения, создавая уникальную среду для неформального взаимодействия, самореализации и приобретения социального опыта.

Традиционно обсуждались актуальные вопросы социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения детей с разными образовательными потребностями. Особое внимание было уделено следующим аспектам: психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дополнительного образования (Е.Н. Бобкова, г. Кострома, РФ); психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в дополнительном образовании (Н.И. Гаврильченко, г. Курск, РФ); современные формы образования: вызовы и тренды (А.В. Герасикова, А.Ю. Бутрим, Д.Р. Фурс, г. Минск, Беларусь); создание условий для успешной социализации младших школьников во внеурочной деятельности средствами песочной анимации (В.В. Левченков, г. Новохоперск, РФ); анализ современных подходов к развитию инклюзивности в глобальной образовательной среде (Ю.А. Мазур, г. Санкт-Петербург, РФ); анализ педагогической практики сопровождения одаренных школьников в процессе участия в конкурсах и олимпиадах гуманитарного профиля (О.С. Щербинина, г. Кострома, РФ). Участники обсудили эффективные модели, методы и технологии работы, направленные на создание единой поддерживающей среды, обеспечивающей академические успехи, личностное развитие и успешную социализацию каждого ребенка. Особое внимание уделено междисциплинарному взаимодействию педагогов, психологов и социальных педагогов.

Тема психолого-педагогического сопровождения профессионального выбора обучающихся на разных уровнях образования стала одной из важных тем, рассматриваемых в ходе работы конференции. Исследователи обсуждали: вопросы методического обеспечения построения межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов (А.С. Фетисов, Ю.В. Кудинова, г. Воронеж, РФ); изучение выбора педагогических направлений подготовки талантливыми обучающимися вуза (И.Н. Грушецкая, г. Кострома, РФ); особенности организации воспитательного пространства на базе летнего профориентационного лагеря в системе организации СПО, а также формирование профессиональной компетенции студентов (И.В. Кузнецова, г. Кострома, РФ); возможности нарративного подхода в сопровождении профессионального выбора обучающихся вуза (А.А. Максименко, г. Луганск, РФ); студенческую профориентационную лабораторию «Диалог» как образовательную практику (А.А. Маленов, г. Омск, РФ); сопровождение профессионального развития педагогов через индивидуализацию обучения (О.В. Тиунчик, г. Ярославль, РФ). Участники обсудили возрастные особенности выбора профессии, современные методы профориентационной работы, эффективные модели взаимодействия образовательных организаций с рынком труда и вузами. Особое внимание уделено практикам формирования гибких навыков (soft skills)

и осознанного подхода к построению индивидуальной образовательно-профессиональной траектории.

Значимое место в цикле событий конференции стала секция для студентов 1-го курса, обучающихся по образовательной программе среднего профессионального образования 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования». Секция была посвящена вопросам социального воспитания во внешкольных объединениях обучающихся, в рамках которой были представлены результаты исследования на темы: организация взаимодействия и совместной деятельности обучающихся в учреждении дополнительного образования, а также поддержка совместной деятельности школьников в работе советника по воспитанию (М.Н. Никитина, г. Кострома, РФ); особенности работы вожатого с временным детским объединением в лагере (З.А. Трунова, С.О. Семилетов, г. Кострома, РФ); организация анимационных программ для детских групп разного возраста (Е.С. Тарасова, г. Кострома, РФ). В качестве докладчиков выступили магистранты и бакалавры Костромского государственного университета, члены педагогических коллективов авторских лагерей. Представленные доклады характеризуют специфику работы специалистов – советника по воспитанию, педагога дополнительного образования, вожатого в лагере, аниматора на праздничном событии – с группами детей во внеурочном и внешкольном пространстве.

По итогам конференции была принята резолюция, направленная на укрепление научного сотрудничества, продуктивное междисциплинарное взаимодействие в вопросах изучения и проектирования социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности.

Участники конференции отметили, что в современных образовательных условиях важно делать особый акцент на организацию и осуществление деятельности детско-взрослых сообществ. Современное образование переживает парадигмальный сдвиг в сторону моделей, основанных на сотрудничестве, соучастии и совместной проектной деятельности. Детско-взрослые сообщества становятся ключевым ресурсом для обновления содержания образования и воспитания, выступая пространством для реализации ФГОС и профориентации. Важно активизировать и расширить социально-педагогическую деятельность с детьми и их родителями по повышению социальной грамотности, а научным учреждениям и образовательным организациям продолжать исследования в области организации деятельности детско-взрослых сообществ и обеспечивать подготовку квалифицированных специалистов.

В ходе развернувшейся дискуссии было достигнуто согласие по следующим вопросам:

1. Необходимо вовлечение в совместные дела всех участников (детей, педагогов, родителей, партнеров), избегание формализованных задач и ролей, поддерживающих приспособленчество, фактическую безответственность и равнодушие.

2. Необходимо проведение исследований относительно тех ситуаций взаимодействия детей, которые не регламентируются образовательными и социальными организациями, возникают стихийно либо под влиянием иных акторов. Цель данных исследований – оценка влияния данных ситуаций с точки зрения потенциалов и рисков социального становления детей.

Обсуждались вопросы, связанные с социально-педагогическим и психолого-педагогическим сопровождением детей с разными образовательными потребностями. В результате заслушанных выступлений, предложений и их обсуждений участники рекомендовали:

– усилить организацию психолого-педагогического сопровождения детей с разными образовательными потребностями;

– создавать условия для развития когнитивных способностей детей с разными образовательными потребностями с учетом индивидуальных возможностей;

– обеспечивать возможности для развития дивергентного мышления детей с разными образовательными потребностями;

– создавать условия для эмоционального благополучия обучающихся с разными образовательными потребностями в условиях организации;

– актуализировать проблему стигматизации и организовать работы по ее преодолению;

– создавать условия для развития детей с разными образовательными потребностями через общее дело (счастье, а не успех / счастье = соучастие);

– обучение детей с разными образовательными потребностями навыкам снятия стресса и релаксации;

– расширять практику сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями и сотрудничества в формате научно-прикладных проектов для разработки и реализации моделей психолого-педагогического сопровождения детей с разными образовательными потребностями, поддерживать инициативность инвалидов и людей с ОВЗ в развитии способностей.

– продолжать расширять связи между различными научными направлениями, наукой и практикой с целью привлечения внимания молодых ученых из разных отраслей знаний к проблеме организации сопровождения обучающихся и семьи в целом.

Статья поступила в редакцию 03.10.2025; одобрена после рецензирования 05.10.2025; принята к публикации 05.10.2025.

The article was submitted 03.10.2025; approved after reviewing 05.10.2025; accepted for publication 05.10.2025.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях.

Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию через форму подачи статей на сайте:

https://vestnik-pip.kosgos.ru/

Все интересующие Вас вопросы можно уточнить по электронной почте: mariasomkina@kosgos.ru.

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word.** Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc или *.docx. Обязательно прикладывается файл статьи в формате *.pdf.

В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович). Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%.**

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков.** Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). *Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!*

3. Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “ ”.

4. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

5. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

Таблица 1 (*12 кегль*)

Название *(12 кегль, **жирн**.)*

Наименование столбца	Наименование столбца	Наименование столбца

Содержание таблицы: кегль – 10, межстрочный интервал – 1.

6. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation.**

7. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 202X. Т. XX, № X. С. XX–XX. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 202X, vol. XX, no. X, pp. XX–XX. ISSN 2073-1426

Научная статья

Указывается специальность

УДК

https://doi.org/10.34216/2073-1426-202X-XX-X-XX-XX

Название (*жирным шрифтом, строчные буквы*)

Фамилия Имя Отчество автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, город, страна, e-mail, ORCID автора в формате: https://orcid.org/0000-0000-0000-0000

Аннотация. *(150–200 слов)*

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.
2. Описание хода исследования.
3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведённого исследования.

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т. д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: *(7–10 слов, разделенных запятой)*.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 202X. Т. XX, № X. С. XX–XX. https://doi.org/10.34216/2073-1426-202X-XX-X-XX-XX

Благодарности: *(указывается ссылка на грант).*

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

Research Article

Name of the article

Author…

Abstract. *150–200 word.*

Keywords**:** *7–10 word, separated by a comma.*

For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2025, vol. XX, no. X, pp. XX–XX (In Russ.). https://doi.org/10.34216/2073-1426-202X-XX-X-XX-XX

Acknowledgments:

Текст статьи[1] Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст [Анненков: 467].

Примечания *(следуют после текста статьи)*

[1] К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

[2] О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: http://www.consultant.ru/document/cons/ (дата обращения: 11.04.2019).

[3] Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, no. 1, pp. 138–159. https://doi.org/10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy* [Bulletin of Europe], 1880, vol. 2, no. 4, pp. 457–506. (In Russ.)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, no. 1, pp. 138–159. https://doi.org/10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

Статья поступила в редакцию 19.12.2024; одобрена после рецензирования 14.01.2025; принята к публикации 12.02.2025.

The article was submitted 19.12.2024; approved after reviewing 14.01.2025; accepted for publication 12.02.2025.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы также оформляются в виде примечаний.

Например:

Архивные материалы:

[1] Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой 12: 415]; [СРНГ 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С., 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

Список литературы должен быть представлен *в алфавитном порядке*: сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов**(н.п.)**В.А.

Книга одного автора

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

Книга двух и трех авторов

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

Божилов И., Тотоманова А., Билярски И. Борилов синодик. София: Паблишинг компани, 2010. 386 с.

Книга четырех или более авторов

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.

Книга, описанная под заглавием

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. Москва; Ленинград: ГИЗ, 1926. 164 с.

Многотомное издание

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Москва: Худ. лит, 1928–1958.

Один том из многотомного издания

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. Москва: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

Статьи из сборников

Панкратова Т.М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнача, К.Б. Зуева. Москва: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

Статьи из журналов

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. Москва: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. … д-ра филол. наук. Москва, 2017. 497 с.

Иностранные источники

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, no. 1, pp. 138–159. https://doi.org/10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

Материалы из сети Интернет

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: http:// www.portal-slovo.ru/philology/44938.php (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках. Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

References

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в References неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт **https://translit.ru** и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Копировать транслитерированный текст в список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [ ] после соответствующих названий;
– заменить знак «//» на точку;
– заменить знак «/» на запятую;
– перевести на английский язык место издания (например, было Москва – после редактирования: Moscow);
– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;
– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;
– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;
– курсивом выделить название источника и название журнала;
– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

Примеры транслитерации источников

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. Москва: НЛО, 2006. 332 с

Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник. 1935. № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. *"Gorestnaja profanacija" (Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Parizhe)* ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, no. 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнящий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii B.C. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir* [New world], 1998, no. 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 144 с.

Metodika vospitatel'noi raboty [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Eremkina et al., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. … д-ра филол. наук. Москва, 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: *dis. ... d-ra filol. nauk* [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. … д-ра филол. наук. Москва, 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk* [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: http:// www.portal-slovo.ru/philology/44938.php (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo». Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: http:// www.portal-slovo.ru/philology/44938.php (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК
Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2025 – № 4
Учредитель и издатель
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор
Самохвалова Анна Геннадьевна
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет

Компьютерная верстка А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Реестровая запись: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 20.11.2025.
Дата выхода в свет 26.12.2025.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 31,7.
Уч.-изд. 32,7 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 137.

Подписной индекс: **18988**
Адрес учредителя, издателя и редакции журнала:
156005, Костромская обл., г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17/11
Телефон: **(4942) 63-49-00 (доб. 3130); (4942) 63-49-00 (доб.8597)**
Адрес электронной почты: **mariasomkina@kosgos.ru**
Сайт журнала: **https://vestnik-pip.kosgos.ru/**

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна