

НЕКОММЕРЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО УЧЕНЫХ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
И УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КОНСОРЦИУМ»



НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

Научный журнал

№ 10 (2025)

Педагогические, психологические и философские науки

Санкт-Петербург

Научное мнение № 10 (2025)

Научный журнал «Научное мнение» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-43113 от 15 декабря 2010 г.

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук.

Редакционная коллегия The Editorial Board

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

Лаптев Владимир Валентинович, академик Российской академии образования, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор

Ответственный редактор, заместитель председателя редакционной коллегии

Шубина Наталья Леонидовна, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор

Члены редакционной коллегии

Абакумова Ирина Владимировна, академик Российской академии образования, декан и заведующий кафедрой Донского государственного технического университета, доктор психологических наук, профессор

Алмазова Надежда Ивановна, член-корреспондент РАО, научный руководитель Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, доктор педагогических наук, профессор

Баева Ирина Александровна, академик Российской академии образования, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор

Богословский Владимир Игоревич, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор

Болотин Александр Эдуардович, профессор Высшей школы спортивной педагогики Института физической культуры, спорта и туризма Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, доктор педагогических наук, профессор

Гладкая Ирина Вячеславовна, заместитель директора института Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, кандидат педагогических наук, доцент

Chief Editor, Chair of the Editorial Board

Vladimir Valentinovich Laptev, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Ph.D. (Physical and Mathematical Sciences), Professor

Executive Editor, Deputy Chief Editor

Natalia Leonidovna Shubina, Professor of the Herzen Russian Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philology), Professor

The Editorial Board

Irina Vladimirovna Abakumova, Member of the Russian Academy of Education, Dean and Head of Chair of the Don State Technical University, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Nadezhda Ivanovna Almazova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Scientific Coordinator of the Humanities Institute, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Irina Alexandrovna Bayeva, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Vladimir Igorevich Bogoslovsky, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Ph.D. (Physics and Mathematics), Professor

Aleksandr Eduardovich Bolotin, Professor of the Higher School of Sports Education, Institute of Physical Education, Sports and Tourism, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Irina Vyacheslavovna Gladkaya, Deputy Director of the Institute of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor

Nadezhda Vasilyevna Golik, Associate Research Fellow at the Sociological Institute of the Russian Acad-

Голик Надежда Васильевна, ассоциированный научный сотрудник Социологического института РАН, доктор философских наук, профессор

Грякалов Алексей Алексеевич, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор
Денисова Ольга Александровна, заведующая кафедрой и директор Ресурсного центра Череповецкого государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

Ермаков Павел Николаевич, академик Российской академии образования, заведующий кафедрой Южного федерального университета, доктор биологических наук, профессор

Зюкин Анатолий Васильевич, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор
Иванов Евгений Анатольевич, доцент Санкт-Петербургского военного института физической культуры, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник

Ильина Светлана Юрьевна, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Кантор Виталий Зорахович, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Кобрина Лариса Михайловна, профессор, проректор по образовательной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Комарова Юлия Александровна, член-корреспондент Российской академии образования, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Королева Наталья Николаевна, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор

Корольков Александр Аркадьевич, академик Российской академии образования, профессор Российского государственного педагогического университета им.

А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор
Ларченкова Людмила Анатольевна, член-корреспондент Российской академии образования, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Лубков Алексей Владимирович, академик Российской академии образования, ректор Московского педагогического государственного университета, доктор исторических наук, профессор

emy of Sciences, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Aleksey Alekseyevich Gryakalov, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Olga Aleksandrovna Denisova, Head of Chair and Director of the Resource Centre of Cherepovets State University, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Pavel Nikolaevich Yermakov, Member of the Russian Academy of Education, Head of Chair of Southern Federal University, Doctor of Sciences (Biology), Professor

Anatoliy Vasilyevich Zyukin, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Evgeniy Anatolyevich Ivanov, Associate Professor at the Saint Petersburg Military Institute of Physical Culture, Ph.D. (Psychology), Senior Researcher

Svetlana Yuryevna Ilyina, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Vitaliy Zorakhovich Kantor, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Larisa Mikhailovna Kobrina, Professor, Vice-Rector for Educational Activities of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Yulia Aleksandrovna Komarova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Natalia Nikolaevna Koroleva, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Alexander Arkadyevich Korolkov, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Lyudmila Anatolyevna Larchenkova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Aleksey Vladimirovich Lubkov, Member of the Russian Academy of Education, Rector of Moscow Pedagogical State University, Doctor of Sciences (History), Professor

Dzhafar Mikhailovich Mallaev, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Dagestan State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Vladimir Ivanovich Nazarov, Professor of Ivanovo State University, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Маллаев Джасар Михайлович, член-корреспондент Российской академии образования, профессор Дагестанского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор
Назаров Владимир Иванович, профессор Ивановского государственного университета, доктор психологических наук, профессор

Писарева Светлана Анатольевна, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор

Пискунова Елена Витальевна, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Пономаренко Елена Валерьевна, профессор Южно-Казахстанского государственного университета им. М. Ауэзова (Казахстан), доктор педагогических наук, доцент

Романенко Инна Борисовна, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор
Самылов Олег Валерьевич, профессор Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I, доктор философских наук, доцент

Светлов Роман Викторович, директор НОЦ «Центр исследования мировой философии» Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта, доктор философских наук, профессор

Сморгунов Леонид Владимирович, заведующий кафедрой Санкт-Петербургского государственного университета, доктор философских наук, профессор

Сморгунова Валентина Юрьевна, декан, заведующая кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор

Сомова Наталья Леонтьевна, доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, кандидат психологических наук

Степанова Наталья Леонидовна, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Тряпицына Алла Прокофьевна, академик Российской академии образования, директор института Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

Турчин Анатолий Степанович, руководитель направления «Психология и педагогика» АНО ДПО «Международная Академия Современного Профессионального Образования», доктор психологических наук, профессор

Чекалева Надежда Викторовна, член-корреспондент Российской академии образования, заведующая ка-

Svetlana Anatolyevna Pisareva, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Elena Vitalyevna Piskunova, Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Elena Valeryevna Ponomarenko, Professor of the South Kazakhstan State University named after M. Auezov (Kazakhstan), Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Inna Borisovna Romanenko, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Oleg Valeryevich Samylov, Professor of Emperor Alexander I Petersburg State Transport University, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor

Roman Viktorovich Svetlov, Director of the Scientific and Educational Centre “Centre for the Study of World Philosophy” of the Immanuel Kant Baltic Federal University, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Leonid Vladimirovich Smorgunov, Head of Chair of Saint Petersburg State University, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Valentina Yuryevna Smorgunova, Dean and Head of Chair of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Natalya Leontyevna Somova, Associate Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Ph.D. (Psychology)

Natalia Leonidovna Stefanova, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Alla Prokofyevna Tryapitsina, Academician of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Anatoliy Stepanovich Turchin, Head of the Psychology and Pedagogy Department at the International Academy of Modern Professional Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Nadezhda Viktorovna Chekaleva, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Chair of Omsk State Pedagogical University, Director of the Scientific Centre of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Lev Viktorovich Shabanov, Professor of the Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Doctor of Sciences (Philosophy), Ph.D. (Psychology), Associate Professor

федрой Омского государственного педагогического университета, директор научного центра Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор

Шабанов Лев Викторович, профессор Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент

Щербаков Владимир Петрович, профессор Санкт-Петербургского государственного университета ветеринарной медицины, доктор философских наук, доцент

Шмонин Дмитрий Викторович, директор Института теологии Санкт-Петербургского государственного университета, председатель экспертного совета ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации по теологии, член Комиссии по развитию теологического, религиозного и духовно-нравственного образования Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте Российской Федерации, доктор философских наук, профессор

Vladimir Petrovitch Scherbakov, Professor of the Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor

Dmitry Viktorovich Shmonin, Director of the Institute of Theology at Saint Petersburg State University, Chairman of the Expert Council of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation on Theology, Member of the Commission for the Development of Theological, Religious, and Spiritual-Moral Education of the Council for Interaction with Religious Associations under the President of the Russian Federation, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor

Рецензируемый научный журнал «Научное мнение» включен в национальную базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ) [Договор от 27 июня 2020 г. № 240-06/2020]. Полные тексты публикаций размещены:

- на платформе eLIBRARY.RU (<http://elibrary.ru>);
- на сайте «Санкт-Петербургского университетского консорциума» (<http://unipress.pro/>).

Научное мнение: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. — СПб., 2025. — № 10. — 153 с. (Педагогические, психологические и философские науки.)

ISSN 2222-4378

Уважаемые коллеги!

Рецензируемый журнал «Научное мнение» предоставляет новые возможности для обмена актуальной научной информацией, создает условия для эффективных научных контактов, но главное — формирует целостное восприятие науки в социальном контексте, поскольку журнальная публикация является одним из важнейших способов представления результатов научной деятельности, а также социализации личности ученого.

Характерной особенностью современного этапа развития научной журнальной публикации является ее адаптация к принципиально новой научно-познавательной среде, которая приобрела способность представлять информацию для восприятия «нелинейных» многоуровневых текстов, отражающих результат исследовательской работы.

С этой целью экспертная работа с научными статьями направляется не только на анализ атрибутивных показателей, но и на способы и приемы формирования мотивации исследования: оно должно содержать достаточную информацию, чтобы установить обоснованность и достоверность полученного результата или теоретической концепции.

Текст научной статьи выступает в роли носителя нового знания, нерасторжимо связанного с предшествующим, уже известным и потенциально возможным прогнозируемым знанием, что делает его «звеном» научного дискурса.

Редакционная коллегия журнала «Научное мнение», состоящая из ведущих специалистов в различных отраслях науки, позволяет рекомендовать к публикации не только оригинальные материалы узких научных областей, но и результаты полидисциплинарных исследований.

Среди научных специальностей, включенных в три группы научных отраслей журнала, представлены такие, которые во многом отражают многомерность поиска исследования, многовариантность решения научных задач, направленных на формирование новой методологии в области психолого-педагогической деятельности.

Междисциплинарное взаимодействие, характерное для современной науки, основывается на переносе представлений специальной научной картины мира, а также методологического и методического инструментария исследования из одной научной области в другую. В сферу науки включаются новые объекты, новые приемы и способы теоретического и экспериментального исследования, трансформируются стратегии научного поиска, формы обмена научными мнениями и средства кодирования научной информации в письменной коммуникации.

Предлагаемый вашему вниманию журнал «Научное мнение» является своеобразной информационной платформой, на которой могут быть представлены разные точки зрения и оценки результатов исследования. Все они должны отражать формирование нового понимания разными отраслями науки общего объекта исследования — человека, рассматриваемого в качестве активного деятельности субъекта, познающего и преобразующего мир, человека как части социума и как части природы.

Одновременно процессы интеграции формируют обобщенное видение предметных областей каждой из наук, что позволяет сравнивать различные картины исследуемой реальности, находить в них общие блоки и идентифицировать их, рассматривая как одну и ту же реальность. Специалисты признают, что так называемые «парадигмальные трансплантации» существенно меняют исследовательские задачи современной науки.

Гуманитарные науки активно участвуют в создании новой парадигмы научного мировоззрения. Соприкосновение наук и их взаимодействие являются необходимым условием для развития науки в целом.

Публикации в рецензируемом журнале «Научное мнение» существенно расширяют аудиторию для обсуждения исследовательского объекта, что является важным фактором проверки достоверности полученных результатов, позволяет провести их первичную экспертизу, формирует устойчивые навыки корректного представления научной позиции в сфере письменной научной коммуникации.

Редакционная коллегия рецензируемого журнала «Научное мнение» надеется на плодотворное сотрудничество с авторами и научными коллективами, заинтересованными в продвижении результатов исследований, в формировании новых научных направлений в условиях глубокой трансформации общества знаний.

Главный редактор
Лаптев Владимир Валентинович

СОДЕРЖАНИЕ

Теория, стратегии

Никольская А. В., Костригин А. А. Осипова Е. В.	Психолого-исторический анализ массового сознания российского общества в эпоху правления Александра III	11
	Педагогическая превенция экстремизма: выявление взаимосвязи этнической идентичности и социального самоконтроля студентов	23
Цыганова И. В.	Белль-Ланкастерская система обучения в практике приходских училищ г. Тобольска в XIX веке	31

Прикладные исследования, технологии

Подольская К. С.	Освоение неклассического искусства на уроках изобразительного искусства и во внеурочной деятельности в общеобразовательной школе	37
Кленова М. А.	Социальные представления о семье и браке у современной молодежи	43
Федоров П. О.	Взаимосвязь психологического благополучия и субъективных характеристик поведения у студентов по результатам психодиагностического тестирования	49
Гао Сюэян	Специфика современного дополнительного (внешкольного) музыкального образования в КНР	56
Генералова Л. М., Макеева Л. Ф. Прилипко П. С.	Потенциал социальных сетей при обучении иностранныму языку	61
	Принципы подбора репертуара для фортепианного ансамблевого музицирования учителя и ученика в ДМШ и ДШИ	69
Го Ханьвэнь	Сравнительный анализ сгенерированных учебных текстов (в аспекте русского языка как иностранного)	74
Шманаева Ю. Н.	Модель формирования здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки	81
Ден А.	Изучение корейских антропонимов как фактор формирования антропонимической компетенции у обучающихся педагогического вуза	91

Перминов Н. А.	Апробация структурно-функциональной модели повышения квалификации педагогов-хореографов	100
Назарская Е. Н.	Факторы психического и психологического здоровья студентов вуза как предмет научного анализа	107
Апанович Т. М.	Вопросы реализации образовательно-воспитательной функции семьями участников боевых действий	112
Миллер фон А. А., Слободчиков И. М.	Особенности проявления тревожности в младшем и среднем школьном возрасте в условиях современного образовательного пространства	117
Лосев А. В.	Принципы взаимодействия образовательного учреждения с семьями в период острого семейного конфликта	123
Фомина С. И.	Ключевые компоненты педагогической деятельности и проблемы целостного освоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе	133
Клевцов И. А.	Барьеры и ресурсы профессиональной адаптации взрослых с высокофункциональным аутизмом: сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта	138
Утенков А. В.	«Зоны конфликтов» в процессе адаптации студентов с ОВЗ к образовательному пространству	143

CONTENTS

Theory, strategies

Nikolskaya A. V., Kostrigin A. A. Osipova E. V.	Psychological and historical analysis of mass consciousness of Russian society during the reign of Alexander III.....	11
Tsyganova I. V.	Pedagogical prevention of extremism: identifying the relationship between ethnic identity and social self-control of students	23
	The Bell-Lancaster system of education in the practice of parish schools in Tobolsk in the 19th century	31

Applied research, technologies

Podolskaya K. S.	Mastering non-classical art in fine arts classes and extracurricular activities	37
Klenova M. A.	Social representations of family and marriage among contemporary youth	43
Fedorov P. O.	Correlation between psychological well-being and subjective behavioural characteristics in students based on psychodiagnostic testing results	49
Gao Xueyang.	Specifics of modern additional (out-of-school) music education in China	56
Generalova L. M., Makeeva L. F. Prilipko P. S.	The potential of social media in foreign language learning.....	61
Guo Hanwen.	Principles for selecting piano ensemble music repertoire for teacher and student at children's music and art schools	69
Shmanaeva Y. N.	The comparative analysis of generated educational texts (in the aspect of Russian as a foreign language).....	74
Anna Den.	A model of developing a health-preserving culture among future primary school teachers during professional training	81
Perminov N. A.	Studying Korean anthroponyms as a factor in developing anthroponymic competence among students of a pedagogical university	91
Nazarskaia E. N.	Testing a structural and functional model for professional development of teacher-choreographers.....	100
	Factors of mental and psychological health of university students as a subject of scientific analysis.....	107

Apanovich T. M.	The issue of educational functions in combatants' families.....	112
Von Miller A. A., Slobodchikov I. M.	Anxiety characteristics in primary and middle school children in the contemporary educational environment.....	117
Losev A. V.	Principles of interaction between educational institutions and families during acute family conflict.....	123
Fomina S. I.	Key components of pedagogical activity and problems of comprehensive fine arts education in secondary schools.....	133
Klevtsov I. A.	Barriers and resources of professional adaptation in adults with high-functioning autism: a comparative analysis of international and domestic experience	138
Utenkov A. V.	“Conflict zones” in the process of adaptation of students with disabilities to the educational space	143

ТЕОРИЯ, СТРАТЕГИИ

Научное мнение. 2025. № 10. С. 11–22.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 11–22.

Научная статья

УДК 159.9; 94

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_11

ПСИХОЛОГО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МАССОВОГО СОЗНАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В ЭПОХУ ПРАВЛЕНИЯ АЛЕКСАНДРА III

Анастасия Всеволодовна Никольская¹, Артем Андреевич Костригин²

^{1, 2} Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва, Россия

¹ tonokazutoya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8821-5177>

² artdzen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5454-7357>

Аннотация. В статье проводится психолого-исторический анализ массового сознания и поведения российского общества в эпоху правления Александра III. Рассматриваются ключевые события этого исторического периода. Определяются когнитивные, потребностные и эмоциональные компоненты массового сознания, а также поведенческая активность российского общества. Показывается, что наибольшее воздействие на массовое поведение оказывали потребностная и когнитивная сферы массового сознания, обусловливая экономическую и общественно-политическую активность.

Ключевые слова: историческая психология, история России, Александр III, массовое сознание, массовое поведение, российское общество

Original article

PSYCHOLOGICAL AND HISTORICAL ANALYSIS OF MASS CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN SOCIETY DURING THE REIGN OF ALEXANDER III

Anastasiya V. Nikolskaya¹, Artem A. Kostrigin²

^{1, 2} Kosygin State University of Russia (Technology. Design. Art), Moscow, Russia

¹ tonokazutoya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8821-5177>

² artdzen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5454-7357>

Abstract. The article provides a psychological and historical analysis of mass consciousness and behaviour of Russian society during the reign of Alexander III. The key events of this historical period are considered. The cognitive, need-related and emotional components of mass consciousness, as well as the behavioural activity of Russian society are determined. It is shown that the greatest impact on mass behaviour was exerted by the need-related and cognitive spheres of mass consciousness, determining economic and social-political activity.

Keywords: historical psychology, history of Russia, Alexander III, mass consciousness, mass behaviour, Russian society

Введение

Изучение *массового сознания и поведения* является актуальным направлением исследований в современных общественных науках, в частности в области психологии [1]. В связи с социальными, политическими и экономическими изменениями в мире специалисты обращаются не только к текущим психологическим характеристикам больших социальных групп, но и к их проявлениям в различные *исторические эпохи* — дореволюционную, советскую и постсоветскую [2; 3], а также к социальным представлениям людей о выдающихся персоналиях и событиях [4; 5]. Психологический анализ исторических феноменов позволяет выделять устойчивые компоненты в массовом сознании и поведении российского общества конкретного периода и сравнивать их с таковыми других исторических эпох. Кроме того, на примере исторических групп и общества могут быть апробированы концепции различных социально-психологических явлений — собственно сознания, эмоциональных состояний, мотивационных образований, коммуникативных паттернов, идентичности, ценностей и др.

В серии наших прошлых работ такой *психологический анализ* проводился в отношении массового сознания российского общества в эпоху правления Михаила Федоровича, Алексея Михайловича, Екатерины II, Александра II и др. [6; 7]. В данной статье будут рассматриваться социально-психологические характеристики российского общества в *период правления Александра III*.

Методология исследования

Цель данного исследования — *психологический анализ* массового сознания российского общества в эпоху правления Александра III (1881–1894 гг.). Под психоло-

го-историческим анализом в данной работе понимается объединение в исследовательской программе рассмотрения исторического контекста развития общества и больших социальных групп в России и изучения их психологических характеристик на основе ряда психологических концепций. Данное исследование опиралось на принципы обще-психологического, социально-исторического, интеллектуально-исторического и психолого-исторического анализа, к которым относятся следующие положения:

- *модель функциональной системы психики* (Н. И. Чуприкова), которая включает в себя несколько компонентов: когнитивный (отражает предметную действительность, выражается в социальных представлениях индивида), потребностный (характеризует направленность человека и содержание его потребностей, мотивации, ценностей), эмоциональный (сигнализирует о значении проходящих внешних событий и внутренних переживаний), коммуникативный (осуществляет обмен содержанием когнитивного отражения с окружающим миром), интеграционно-волевой (обеспечивает процессы принятия решений, выработки целей и реализации поведения) [8]. Эти психические составляющие могут быть перенесены на общество в целом и обладать массовыми характеристиками, а также обнаруживаться у исторических личностей и групп;
- *концепция социального конструционизма* (П. Бергер, Т. Лукман) [9], согласно которой человек создает (конструирует) собственную социальную реальность и в ней осуществляет свое поведение и взаимодействие с другими людьми. Социальные конструкты и представления могут быть также обнаружены у больших социальных групп

и изучаться в различные исторические периоды;

- *коммуникативный подход* (Дж. Гербнера) [10], согласно которому человек формирует свое поведение на основе социальных представлений и в ответ на различные общественные события, а также реализует свою активность в форме передачи сообщений по различным каналам коммуникации;

- *психолого-исторический и интеллектуально-исторический подходы* к массовому сознанию заключаются в изучении психологических характеристик массового сознания общества через различные исторические источники и продукты деятельности личности и группы, а также в применении к этим источникам современных психологических концепций и выявлении на их основе содержательных признаков активности исторических личностей и групп [11; 12].

Таким образом, массовое сознание российского общества будет рассматриваться как совокупность когнитивных, потребностных и эмоциональных компонентов, носителем которых являются большие социальные группы, а следствием переживания в сознании различного содержания является массовое поведение, которое выражается в коммуникативной (часто политической) деятельности по отношению к другим социальным группам.

Изучение массового сознания российского общества в эпоху правления Александра III осуществлялось на основе анализа следующих источников: исторических (опубликованных писем и воспоминаний) и историографических (советских и современных) работ по истории России.

Результаты исследования

Исторический контекст массового сознания российского общества в эпоху правления Александра III

После убийства Александра II новое правительство стало ориентироваться на обеспечение государственной стабильности, достижение которой виделось через организацию полицейских институтов для борьбы с общественным недовольством и революционными движениями, а также усиление межсословных барьеров для пресечения социальных

сдвигов и избегания внешних конфликтов, которые могут влиять на внутреннюю стабильность. Наконец, государство поставило задачу развития экономики. Такая противоположно направленная по отношению к прошлому историческому периоду политика Александра III в литературе обозначается *контрреформами*.

В августе 1881 г. вышло «Положение о мерах к охранению государственного порядка и общественного спокойствия» [13]. Документ давал органам внутренних дел почти неограниченную власть. Местная администрация получила право арестовывать, высылать, налагать денежные штрафы по своему усмотрению, а также закрывать любые предприятия, временно приостанавливать работу средств массовой информации и учебных заведений, а также передавать гражданские дела в военный суд. Полиция контролировала место проживания и род занятий, могла запрещать публичные мероприятия, перлюстрировать почту и следить за книжным и театральным репертуаром. Вместо правового государства, регулируемого одинаковыми для всех законами, был введен полицейский режим, контролировавший многие аспекты жизни подданных.

Опору правительство вновь видело в дворянах, следовательно, стремилось к укреплению их положения. Ставились задачи отмены земского и городского самоуправления, замены выборных должностей назначенцами из столицы, передачи функций городских судов учреждениям, подчиненным административной власти. Согласно «Положению о земских участковых начальниках» от 1889 г., руководителями назначались только потомственные дворяне, которые могли отменять решения сельских сходов, разгонять их, арестовывать крестьянских старост [14]. В 1890 г. было принято «Положение о губернских и уездных земских учреждениях» [15], согласно которому для дворян вводились дополнительные привилегии, а для крестьян — ограничения. Выборных крестьян утверждала администрация, а любое принятное земством решение необходимо было согласовывать с губернатором.

В 1892 г. вышло «Городовое положение», резко сокращавшее число голосующих в связи с лишением малоимущих избирательного права. При этом имущественный ценз для дворян понижался. Городские думы и управы утверждались администрацией, на которую возлагались полномочия по отмене любого постановления думы, если оно будет сочтено нецелесообразным для государства [16]. Принимались меры, направленные на укрепление патриархального строя на селе, в частности усложнение земельных переделов и семейных разделов, что затрудняло выход из общины. Принятые меры затрудняли хозяйственную инициативу и мешали выпускаться из нищеты, что усиливало социальное напряжение [17, с. 437–440].

Правительство было направлено на укрепление народности и торможение распада патриархальных крестьянских семей. К. П. Победоносцев писал императору, что крестьянство составляет 90% населения, поэтому необходимо установить в деревне порядок, поскольку крестьянские власти сами на это не способны [18]. Сельское управление было лишено авторитета, так как не было связано с государственной властью.

Гласный независимый суд также мешал самодержавию. Суд присяжных решено было сохранить, однако из его компетенции были выведены все политически окрашенные процессы. Кроме того, образовательный и имущественный ценз присяжных был повышен, что позволило исключить из их состава крестьян и городской низший класс. Несменяемость судей фактически исчезла. По требованию конкретный судебный процесс мог быть объявлен закрытым. Почти по всей стране были упразднены мировые суды, подрывавшие, по мнению сторонников самодержавия, авторитет власти в глазах народа. Мировой суд в деревне был ликвидирован [16].

В 1882 г. вышли «Временные правила о печати». Система наказаний за неблагонадежные статьи включала предупреждение, запрет на продажу и публикацию рекламы, временную приостановку и полное закрытие [15]. Были закрыты журнал «Отечественные записки», а также газеты «Русский курьер» и

«Голос». Запрещались книги Л. Н. Толстого, Н. С. Лескова, В. Гюго, Г. Ибсена. В течение 1882–1891 гг. была запрещена к театральной постановке треть отечественных пьес без какого-либо судебного разбирательства [19].

Контрреформе подверглась также сфера образования. Автономия университетов, выборы ректоров и деканов были отменены: все кандидаты назначались Министерством образования. Последнее также контролировало и централизованно утверждало учебные программы. Неблагонадежных преподавателей увольняли. Нельзя было поступить в университет без справки о благонадежности. Плата за высшее образование была увеличена в пять раз [20]. Женское высшее образование почти полностью было приостановлено. Власть ставила перед собой задачу укрепить патриархальные ценности [21, с. 628].

Начальные школы переходили в ведение Святейшего Синода. Циркуляр «О сокращении гимназического образования» (1887) рекомендовал при приеме детей в гимназии и прогимназии учитывать платежеспособность их попечителей. Разъясняя смысл этой меры, министр образования И. Д. Делянов писал: «...гимназии и прогимназии освободятся от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, за исключением разве одаренных гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и высшему образованию» [22]. Плата за обучение была резко повышена. Большинство детей теперь могли идти только в церковно-приходскую школу, где их учили читать и считать, а также им преподавали закон Божий. Но и этих школ не хватало на всю страну. Согласно переписи 1897 г. было выявлено, что 79% россиян неграмотны [23].

Следствием таких реформ стало усиление упоминавшихся выше межсловенных барьеров. Чтобы крестьяне почувствовали отеческую заботу государства, выкупные платежи за землю были снижены, а времененная обязанность и подушная подать отменены. Открылся Крестьянский банк, выдававший ссуды для приобретения земли. Однако крестьянам запрещалось требовать выделения земли от об-

щинного землевладения [24]. Крестьяне оставались зависимыми от власти общины. Эта зависимость осложняла переход к личному хозяйству, снижала мобильность. Соответственно, не происходило перехода крестьян в средний класс (что и было целью власти).

Правительство попыталось облегчить также жизнь рабочих. Появилось фабричное законодательство, запрещавшее ночную работу для женщин и детей и сокращавшее рабочий день несовершеннолетних. Заработка плата должна была выдаваться не реже 2-х раз в месяц, и из нее запрещались вычеты за медицинскую помощь и освещение мастерских. Запрещалась оплата бартером. Рабочие могли расторгнуть договор найма при неполучении зарплаты, побоях и оскорблении, нарушении снабжения. Фабриканты были обязаны выдавать рабочим расчетную книжку с записью об условиях найма. Закон устанавливал предел штрафов в 1/3 от зарплаты. Штрафы шли не фабриканту, а в фонд нужд рабочих. Были созданы губернские присутствия, функцией которых являлся надзор за условиями труда и найма, что ограничивало деятельность промышленников, а также предотвращало возникновение стачек. За подстрекательство к стачке тюремный срок составлял 8 месяцев, за участие — 4 месяца. Согласно закону наниматели обязаны были отбирать паспорта и виды жительства рабочих до окончания срока найма [17; 24]. Такие меры вызвали недовольство не только рабочих, но и предпринимателей [25].

Частью государственной политики этого времени, направленной на укрепление стабильности, был выраженный национализм, что проявлялось в стремлении к гомогенному обществу, приобретавшему авторитарные признаки [26]. Российское общество конца XIX в. состояло из представителей разных национальностей и вероисповеданий, однако некоторые из них не хотели находиться под властью Российской империи. Чтобы избежать сепаратистских настроений, нужна была сильная центральная власть. Поэтому многие народы насильно подвергались христианизации, христиан не православного толка пытались заставить перейти в православие,

запрещалось преподавание в школах на национальных языках [27].

Стали более жестко соблюдаться законы о евреях. Последним было предписано жить в черте оседлости, устанавливалась процентная норма евреев в средних и высших учебных заведениях [28]. Государственный национально-православный настрой приводил к тому, что только православный мог считаться истинно русским, и только истинно русский — православным. В этих категориях измерялась политическая благонадежность [29, с. 55].

Несмотря на общественно-политические изменения, в стране наблюдался экономический рост. У крестьян появились деньги на развитие аграрного производства и другие расходы [30, с. 354–366]. Часть помещиков, приспособившихся к новой реальности, и часть крестьян модернизировали производство: покупали сельскохозяйственную технику и удобрения, стали использовать наемный труд. В селе начали появляться фермеры, прозванные в народе «кулаками». Продажа излишков зерна и система налогов, прикрепленная к сбору урожая, привели к тому, что в селе, где преобладало натуральное хозяйство, появились товарно-денежные отношения. Мировое падение цен заставило производителей диверсифицировать хозяйственную деятельность и начать развивать животноводство, а также возделывание льна и сахарной свеклы. Сельское хозяйство приспособилось к условиям рыночной экономики.

Серьезно наращивала рост крупная промышленность. Это стало возможным благодаря появлению рынка рабочей силы, наличию частных капиталов, достижениям технического прогресса. В стране появились индустриальные регионы, где росло городское население, что меняло социальные пропорции. Активно развивались железнодорожные коммуникации, значительно удешевлявшие и ускорявшие доставку грузов. Развитие железнодорожных дорог стимулировало развитие торговли. Оборот внутренней торговли возрос в 5 раз, по всей стране открывались миллионы магазинов [31].

При этом ужесточилось законодательство в отношении коррупции. За принятие взятки

назначался тюремный срок не менее полугода. Запрещалось совмещение государственной службы с участием в торговых и промышленных компаниях. Немаловажную роль в этом сыграло и становление гражданского общества: теперь коррупционному чиновнику грозила не только потеря должности, но и общественное осуждение. В стране появились высшие чиновники, имевшие репутацию людей, не бравших взятки [32].

Принятые правительством социальные и экономические меры отразились на условиях жизни населения, на его численности, социальной мобильности, миграционных процессах. Произошел значительный демографический прирост, как за счет рождаемости, так и за счет появления земских врачей и больниц. На 13% увеличилась доля городского населения за счет крестьян, пытавшихся трудоустроиться в городе [33]. Крестьянское сословие уменьшилось и стало распадаться на разные социальные страты. Многие поехали в город и стали рабочими, прислугой. Оставшиеся в деревне оказались в разных условиях зависимости от плодородности земли. В черноземных районах стали появляться за jakiотные крестьяне.

Получив личную свободу, крестьянин сам решал, как и сколько ему работать, в ведении хозяйства начали проявляться индивидуальные различия. В результате произошло деление на кулаков, середняков и бедняков. Кулаки покупали новую землю, инвентарь, технику. В конце XIX в. кулаки владели от одной трети до половины земельных угодий и скота. Бедняки вынуждены были наниматься к ним на работу. Основную массу составляли середняки.

Социальное расслоение тормозилось общиной, мешавшей приватизации земли и рассматривавшей землю как коллективную собственность. Фактически, община мешала появлению фермерского класса. Община коллективно отвечала за налоги, а это значит, что наиболее активные и предприимчивые члены общин вынуждены были вкладываться в общий фонд, компенсируя низкие доходы других [34]. Сельская буржуазия появилась главным образом там, где была наиболее пло-

дородная земля, где часто не было общин. Наделы были собственностью таких крестьян, они могли продавать их или передавать по наследству, в такие земли вкладывали деньги, поддерживая плодородие. Из крестьян выделялся средний класс.

Несмотря на заинтересованность государства сохранить дворянство, это сословие исчезало. Многие помещики после отмены крепостного права не смогли справиться с хозяйством, стали закладывать имения и продавать землю кулакам. Дворяне получали профессии и становились государственными служащими, предпринимателями, представителями работающей интеллигенции и др.

До индустриального бума большинство рабочих оставались крестьянами, приезжавшими на заработки во время, свободное от покоса, посева и сбора урожая. Теперь, приобретая профессиональные навыки, все больше крестьян начало оставаться в городах. Согласно статистике городской пролетариат в конце XIX в. составлял около 10 млн человек вместе с членами семей; приблизительно столько же было пролетариев, живших батрачеством [33].

Таким образом, в эпоху правления Александра III государством осуществлялись как позитивные, так и негативные для общества и отдельных социальных групп реформы. С одной стороны, обеспечивался экономический рост и развитие индивидуального найма и предпринимательства, а с другой — граждане ограничивались в правах на образование, высказывание своего мнения, независимый суд. Эти предпосылки сформировали определенное содержание массового сознания российского общества, которое реализовывалось в конкретном массовом поведении — общественно-политической активности.

Психологические характеристики массового сознания российского общества в эпоху правления Александра III

Когнитивная сфера. В массовом сознании населения наиболее ярко отражались социальные представления и отношение к различным социальным явлениям и группам. Одним из таких компонентов массового сознания общества можно обозначить *отношение к го-*

сударству и праву. Государственный строй и законы воспринимались крестьянами с позиции здравого смысла или обычаев. Категория собственности крестьянами приравнивалась пользованию или владению. Собственностью (своей и чужой) было то, что необходимо для заработка на хлеб, а все остальное можно было заимствовать, если, по мнению крестьян, владелец в этом не нуждался (например, дрова из частного леса). Адвокаты воспринимались как «лихоимствующие» чиновники, так как брали деньги за помощь [35]. Крестьяне были не в состоянии разобраться в абстрактных принципах права или государственного управления. Вследствие этого авторитарный строй был наиболее подходящим для этого класса.

Другой характеристикой представлений граждан была *ориентация на колLECTивизм*. В когнитивной сфере сознания крестьян находилось представление об их сильной связи с общиной, нивелировавшей личные симпатии и антипатии, а также тормозившей развитие индивидуального самосознания и личности. Внешний мир при таком восприятии состоял из общины, православных людей в целом и иноземцев. Скудные жизненные условия, преобладавшая безграмотность, малый выбор жизненных перспектив, несвобода в общине продолжали поддерживать определенное мировосприятие, не давая развиваться чувству собственного достоинства. И. Игнатович писала, что, если волостной суд признавал крестьянина виновным и предоставлял выбор между штрафом и поркой, большинство крестьян выбирало порку [36].

Важно также обратить внимание на *идеалы справедливости* в мировоззрении российского общества того времени. Когда в 1870-е гг. социалисты пошли в народ, надеясь поднять его против несправедливости, они обнаружили полное равнодушие крестьян к своим призывам. Вопрос был не в том, что крестьяне не признавали эксплуатацию как таковую, а в том, что они хотели поменяться местами с эксплуататорами. А. Н. Энгельгардт писал, что в крестьянской среде царят кулаческие идеалы. Каждый крестьянин, если позволяют обстоятельства, будет эксплуатировать

хоть другого крестьянина, хоть барина [37, с. 448–450]. М. Горький, описывая крестьян, приводил используемые ими присказки и поговорки: «мужик не глуп, да — мир дурак»; «мир силен, как вода, да глуп, как свинья»; «не бойся чертей, бойся людей»; «бей своих — чужие бояться будут»; «правдой сыт не будешь»; «что в том, что ложь, коли съто живешь»; «правдивый, как дурак, тоже вреден» [38]. Анализируя эти поговорки, можно предположить, что для крестьян своими были семья, община, деревня, а все остальные — чужими, к которым идеалы не применялись. Социалисты, обращавшиеся к крестьянам, воспринимались последними как чужие. Крестьяне не были готовы вступать в позитивные неличные отношения, а попытки принуждения их к этому встречали сопротивление.

Активно также обсуждалась *националистическая политика* правительства, что приводило к еврейским погромам. Официально они были запрещены, но часто местные власти смотрели на эти акты насилия достаточно снисходительно. Погромы 1881–1882 гг. проходили на почве убийства Александра II, так как люди были уверены, что именно евреи убили царя. В 1890-е гг. погромы возобновились. Более того, некоторые историки считают, что эти погромы либо игнорировались властями, либо даже поддерживались ими [39, с. 89–90.]. На деле это было не так, но антиеврейские законы, публикации некоторых СМИ, попустительство местных властей по отношению к погромщикам создавали соответствующую атмосферу [40]. С. Г. Лозинский писал, что у народа сложилось убеждение, что если погром и грабеж направлены против евреев, то они окажутся безнаказанными [41]. Этот же автор в своей работе подробно объяснял, что недоброжелательное отношение к евреям среди крестьянства было обусловлено тем, что помещики часто нанимали евреев в качестве приказчиков.

Наконец, рассмотрим отношение российского общества к *религии*. Крестьяне были набожны, они посещали службы и соблюдали посты, так как религия обещала за это спасение души. Библию крестьяне не знали, а их религиозное поведение проявлялось

в соблюдении обрядов, при помощи которых, по их мнению, можно было попасть в царствие небесное. К другим религиозным представлениям относилось признание царя представителем Бога на земле. Царь был дан Господом, чтобы повелевать и заботиться о крестьянах. Все хорошее было от царя, а плохое — от помещиков и чиновников, либо от Божьего провидения. Такое мировосприятие крестьян сближало его с монархическим. До реформы 1861 г. монархические настроения поддерживались верой в то, что царь хочет отдать крестьянам землю, а помещики этому препятствуют. Соответственно, отмена крепостного права укрепила крестьян в таком убеждении. Это обеспечивало преданность крестьян царю.

Таким образом, когнитивная сфера массового сознания российского общества состояла из институциональных, националистических и религиозных представлений. Наиболее активная коммуникативная (общественно-политическая) деятельность граждан вызывалась националистическими факторами.

Потребностная сфера. Существенным образом изменилась сфера потребностей российского общества. В первую очередь это выражалось в его *экономическом поведении*. В 1880-е гг. появилось поколение, не знавшее крепостничества. Одновременно с этим происходили экономические изменения в деревне. Условия жизни улучшились, начался демографический рост. Отток крестьян в город частично препятствовала община. Аграрный кризис заставлял продавать больше зерна, чтобы получать прежние доходы. Возросшие в 1870-е гг. доходы вызвали быстрое привыкание к новым условиям жизни. Молодежь, не знавшая крепостничества и привыкшая к иным условиям, считала, что проблемой возникших тягот является община и ее старейшина. В 1880-е гг. увеличилось число семейных разделов. Крестьяне не хотели ни жить с родителями, ни работать вместе [42]. Аграрное перенаселение, появление товарно-денежных отношений в деревне, зависимость от внеаграрных доходов являлись факторами, стимулировавшими миграцию, которой противилась община. Социальные противоречия

на селе нарастили, а важной потребностью молодежи становилось избавление от власти старейшины [43].

Другим потребностным признаком массового сознания была *политическая активность*. Власть общины теперь оказывала меньше влияния, что ослабляло стабилизировавший фактор деревенской жизни и усиливало анархические склонности крестьян [34]. Политическую активность проявляли рабочие. Выше упоминалось, что правительство запрещало рабочим создавать легальные объединения (профсоюзы) с целью улучшения экономических и трудовых условий. Помимо крайне низких зарплат, рабочие сталкивались с полным бесправием, когда фабриканты обходились с ними как с крепостными [44]. Первые волнения рабочих начались в 1860-е гг., а в 1880-е гг. они происходили все чаще. В 1885 г. возникла стачка из-за понижения зарплаты и штрафов на Никольской текстильной мануфактуре. В стачке участвовало около 2/3 рабочих. Действия их были согласованы, что сильно обеспокоило власть. Были высланы солдаты, но толпа не разошлась и выдвинула требование ограничить произвол руководства. Стачка сильно напугала правительство [45].

В 1883 г. появился один из первых рабочих кружков — «Партия русских социал-демократов» (группа Д. Благоева), которая сформулировала цели и идеи оппозиционного движения — отмену частного землевладения, переход фабрик и заводов рабочим ассоциациям, введение прогрессивного подоходного налога, федерализм, бесплатное начальное образование, свободу слов и собраний, парламентаризм [46]. Организовывались кружки самообразования, кассы взаимопомощи. Движение стало распространяться из столиц в провинцию.

Агитационная деятельность, сфокусированная на городском пролетариате, оказалась более эффективной, чем с крестьянством. Рабочие находились в условиях полной неопределенности в связи с тем, что не понимали, когда и в каком размере заводчик выдаст зарплату, сколько из нее будет вычтено за кредиты в фабричных лавках. Люди были

унижены и бесправны. При этом они жили скученно, в отличие от крестьян, т. е. могли обсуждать между собой идеи, услышанные от агитаторов.

Еще одной потребностью людей стало *образование*. Вечерние и воскресные школы, публичные и городские библиотеки, кружки, публичные чтения получали все большее распространение, что вызывало озабоченность властей. В 1890 г. Министерство внутренних дел даже издало «Правила о бесплатных народных читальнях и о порядке надзора за ними», ограничивая подбор литературы изданиями нравственно-воспитательного характера. Количество рабочих, посещавших народные чтения, росло. В организацию народных чтений входило также обеспечение развлечений. Помимо классической литературы (Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого и др.), большой интерес публики вызывали музыкальные номера. Самое удивительное, что в Лесном обществе народных развлечений с посетителями взималась плата за вход, а предлагаемый репертуар существенным образом отличался от вышеперечисленного, включая лекции на темы конституции, рабочего вопроса, доходов и расходов государства [47]. Люди, страдавшие от полуоголодного существования, готовы были платить деньги за то, чтобы разобраться с тем, почему так происходит. Потребность в обучении становилась самостоятельной ценностью.

Таким образом, в потребностной сфере массового сознания российского общества присутствовали экономические, политические и образовательные ориентации. Наиболее выраженное массовое поведение граждан относилось к развитию экономических возможностей и организации политических движений.

Эмоциональная сфера. Отношение российского общества к общественным событиям выражалось в бытовой и политической сферах. В *повседневной жизни* люди переживали уныние от условий жизни, что проявлялось, например, в злоупотреблении алкоголем в рабочей среде, связанное с изнурительными условиями труда и тяжелым материальным положением [47].

Политическая активность граждан обусловливалась недовольством государственным строем и выражалась в организации радикальных движений, например, социализма. Политическая борьба в России в эпоху правления Александра III возникла во имя абстрактных идеалов. Интеллигенция, сделавшая выбор в пользу радикализма, стала интерпретировать любые внешние события и ситуации в соответствии со своим субъективным восприятием государственного строя и сформировала выраженный запрос на демократические реформы и борьбу с государственными институтами [19; 48].

Кроме того, происходило ослабление влияния религии и церкви, чье место в сознании и ценностях заняла идеология социализма. В результате массовое сознание было представлено тремя идеологическими направлениями: государственники, либералы, социалисты. Государственники считали, что общество нуждается в твердой руке, без которой в стране возникнет хаос. Но даже среди государственников формировалась оппозиция правительству, которое считало, что последнее проводит недостаточно жесткую политику. Либералы были убеждены, что общество, если предоставить ему свободу, само сможет выстроить собственное благополучие. Марксисты-социалисты считали, что достаточно всех уравнять и строго соблюдать законы общежития. Идеология самодержавия отступала.

Таким образом, эмоциональная сфера массового сознания российского общества была связана с трудовой деятельностью и идеологией. Политическая активность становилась радикальной и подкреплялась недовольством разных социальных групп.

Заключение

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что массовое сознание российского общества в эпоху правления Александра III имело *противоречивое содержание*. С одной стороны, сделанные ранее Александром II реформы уже изменили общество; прежние тенденции в сфере экономики продолжили свое активное развитие. С другой стороны, убийство царя и

активная общественно-политическая деятельность отдельных социальных групп вызывали опасение у правительства, в связи с чем предпринимались ограничивающие меры в сфере права, образования, национального вопроса.

В массовом сознании граждан преобладала потребностная сфера: полученные в период правления Александра II права и свободы общество стремилось расширять, особенно в экономической области. Направленность на улучшение своего благополучия стимулировала политическую активность крестьян и рабочих, которые преследовали свои интересы. Когнитивное содержание массового со-

знания выполняло функцию отнесения себя к какой-либо социальной группе и отделения от других, что также проявлялось в общественно-политической деятельности, однако негативного характера — националистических погромах. Эмоциональная сфера была представлена отношением населения к труду и идеологическим лозунгам появлявшихся политических движений.

Массовое поведение (коммуникативная составляющая массового сознания) российского общества преимущественно обусловливалось их экономическими мотивами и негативным отношением к ожесточавшимся государственным мерам.

Список источников

1. Журавлев А. Л., Соснин В. А., Китова Д. А., Нестик Т. А., Юревич А. В. Массовое сознание и поведение: монография. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 424 с.
2. Аксенов В. Б. Война и власть в массовом сознании крестьян в 1914–1917 годах: архетипы, слухи, интерпретации // Российская история. 2012. № 4. С. 137–145.
3. Горкунова О. С. Массовое историческое сознание россиян рубежа XX–XXI вв. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2014. № 2 (139). С. 68–75.
4. Буганов А. В. Выдающиеся личности и события в массовом сознании русских крестьян XIX–XX в.: автореф. дис. ... д-ра истор. наук: 07.00.07. М., 2011. 66 с.
5. Журавлев А. Л., Китова Д. А. Социально-психологический анализ образа Петра I (По материалам научной электронной библиотеки) // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 6. С. 57–68.
6. Никольская А. В., Костригин А. А. Массовое сознание в годы правления Михаила Федоровича и Алексея Михайловича // Научное мнение. 2024. № 3. С. 30–41.
7. Никольская А. В., Костригин А. А. Взаимодействие общества и власти в эпоху правления Александра II: психолого-исторический и коммуникативный анализ // Университетский научный журнал. 2025. № 85. С. 47–59.
8. Чуприкова Н. И. Функциональная система психики. Филогенетические истоки и сознание человека // Психологические исследования. 2009. Т. 2. № 4. С. 3.
9. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Московский философский фонд, 1995. 323 с.
10. Gerbner G. Mass media and human communication theory // Sociology of Mass Communications / Ed. D. McQuail. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 35–58.
11. Историческая психология: предмет, структура и методы / Под общ. ред. А. А. Королева. М.: МосГУ, 2004. 168 с.
12. Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории / Сост. Т. Атнашев, М. Велижев. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 629 с.
13. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание 3-е. Т. 1. СПб.: Гос. тип., 1885. 623 с.

14. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание 3-е. Т. 9. СПб.: Гос. тип., 1891. 720 с.
15. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание 3-е. Т. 2. СПб.: Гос. тип., 1886. 1139 с.
16. *Захарова Л. Г.* Земская контрреформа 1890 г. М.: Изд-во МГУ, 1968. 178 с.
17. История России с начала XVIII до конца XIX века / Под ред. А.Н. Сахарова). М.: АСТ-ЛТД, 1997, 544 с.
18. Письма Победоносцева к Александру III. В 2-х тт. Т. 1. М.: Новая Москва, 1925. 448 с.
19. *Толмачев Е. П.* Александр III и его время. М.: Терра-Книжный клуб, 2007. 720 с.
20. Уставы Московского университета, 1755–2005. М.: Империум Пресс, 2005. 479 с.
21. *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. СПб., 1902. 650 с.
22. *Делянов И.* Доклад «О сокращении гимназического образования». 1887. URL: <https://clck.ru/3Nsj5s> (дата обращения: 12.08.2025).
23. *Сапрыкин Д. Л.* Образовательный потенциал Российской Империи. М.: ИИЕТ РАН, 2009. 174 с.
24. *Зайончковский П. А.* Отмена крепостного права в России. М.: Просвещение, 1968. 368 с.
25. *Куприянова Л. В.* «Рабочий вопрос» в России во второй половине XIX — начале XX века. 2000. URL: <http://www.hist.msu.ru/Labour/Article/Kupriyanova.htm> (дата обращения: 12.08.2025).
26. *Нестерова Т. П.* К вопросу о гомогенном обществе: исторический опыт тоталитарных режимов и современная демократия // Научный диалог. 2014. № 5 (29). С. 60–67.
27. *Зайончковский П. А.* Российское самодержавие в конце XIX столетия (политическая реакция 80-х — начала 90-х годов). М.: Мысль, 1970. 442 с.
28. *Штеренихис М.* Евреи: история нации. Герцлия: Иерадон, 2008. 560 с.
29. *Волконский С. М.* Мои воспоминания. В 2-х тт. Т. 2. М.: Искусство. 1992. 381 с.
30. *Тебиев Б. К.* Россия на перепутье эпох. Избранные социально-экономические исследования и статьи. В 4-х тт. Т. 1. М.: МРСЭИ, 2021. 682 с.
31. *Грегори П.* Экономический рост Российской империи (конец XIX — начало XX в.): Новые подсчеты и оценки. М.: РОССПЭН, 2003. 253 с.
32. *Вородюхин С. Е.* Развитие законодательства о противодействии коррупции в Российской империи в XIX в. // Научный вестник Крыма. 2017. № 5 (10). С. 1–6.
33. *Рашин А. Г.* Население России за 100 лет (1811–1913 гг.). М.: Госстатиздат, 1956. 350 с.
34. *Пайпс Р.* Россия при старом режиме. 2012. М.: Захаров, 2012. 480 с.
35. *Пахман С. В.* Обычное гражданское право в России. В 2-х тт. Т. 1. Собственность, обязательства и средства судебного охранения. СПб., 1877. 447 с.
36. *Игнатович И.* На другой день после «освобождения»: [1861–63 гг.]. М.: Изд-во Всес. об-ва политкаторжан и сс.-поселенцев, 1931. 99 с.
37. *Энгельгардт А. Н.* Письма из деревни. М.: Алгоритм, 2010. 558 с.
38. *Горький М.* О русском крестьянстве. Берлин: Ладыжников, 1922. 44 с.
39. *Лакер В.* История сионизма. М.: Крон-пресс, 2000. 842 с.
40. *Будницкий О.В.* Российские евреи между белыми и красными (1917–1920). М.: РОССПЭН, 2005. 552 с.
41. *Лозинский С. Г.* Социальные корни антисемитизма в средние века и в новое время. М.: Атеист, 1929. 208 с.
42. *Шанин Т.* Неудобный класс. Политическая социология крестьянства в развивающемся обществе: Россия, 1910–1925. М.: Дело, 2019. 408 с.
43. *Веременко В. А.* Российская семья второй половины XIX — начала XX в.: этапы модернизации // XX юбилейные Царскосельские чтения: материалы международной научной

конференции, Санкт-Петербург, 20–21 апреля 2016 года. Т. 1. СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2016. С. 25–30.

44. Куринова И. А. Рабочий вопрос и разработка фабричного законодательства в России в середине XIX — начале XX веков: дис. канд. истор. наук: 07.00.02. М., 1997. 195 с.

45. Пыжиков А. В. Границы русского раскола. Заметки о нашей истории от XVII века до 1917 года. М.: Древлехранилище, 2013. 646 с.

46. Костин А. Ф. От народничества к марксизму. М.: Высшая школа, 1967. 124 с.

47. Федыкин А. В. Повседневная жизнь рабочих Санкт-Петербурга в конце XIX — начале XX века. Дис. канд. истор. наук: 5.6.1. СПб., 2021. 274 с.

48. Троицкий Н. Россия в XIX веке: Курс лекций. М.: Высш. шк., 1997. 431 с.

Статья поступила в редакцию 01.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 01.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторах:

А. В. Никольская — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии;

А. А. Костригин — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.

Information about the Authors:

A. V. Nikolskaya — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Psychology;

A. A. Kostrigin — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Psychology.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 23–30.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 23–30.

Научная статья

УДК 378.1

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_23

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕВЕНЦИЯ ЭКСТРЕМИЗМА: ВЫЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО САМОКОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ

Екатерина Васильевна Осипова

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград, Россия

39article@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1601-643X>

Аннотация. Важность исследования определена необходимостью научного обоснования и своевременного поиска возможностей педагогической превенции экстремистских проявлений у студентов в образовательной среде вуза. Цель исследования — обосновать важность учета показателей выраженности этнической идентичности и уровня социального самоконтроля студентов в системе педагогической превенции экстремистских проявлений обучающихся в образовательной среде вуза. В статье представлено обоснование необходимости своевременного поиска средств решения проблемы педагогической превенции экстремистских проявлений у студентов в образовательной среде вуза на основе выявления выраженности у них этнической идентичности и социального самоконтроля. Приведены результаты эмпирического исследования по выявлению у студентов выявления выраженности у них этнической идентичности и социального самоконтроля, что позволяет анализировать социальные контексты, способствующие экстремистским проявлениям в молодежной студенческой среде. Научная новизна исследования обусловлена получением эмпирических результатов изучения выявления выраженности у студентов вуза этнической идентичности и социального самоконтроля, позволяющих более точно обозначить мишени педагогического воздействия в процессе организации вузом систематической целенаправленной работы по превенции экстремистских проявлений. Полученные эмпирические результаты подчеркивают важность педагогической превенции экстремистских проявлений студентов с учетом как этнокультурных, так и социально-психологических составляющих личностного развития обучающихся в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, педагогическая превенция, экстремистские проявления студентов, этническая идентичность, социальный самоконтроль

Original article

PEDAGOGICAL PREVENTION OF EXTREMISM: IDENTIFYING THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHNIC IDENTITY AND SOCIAL SELF-CONTROL OF STUDENTS

Ekaterina V. Osipova

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

39article@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1601-643X>

Abstract. The importance of the study is determined by the need for scientific substantiation and timely search for opportunities for pedagogical prevention of extremist manifestations among students in the educational environment of the university. The purpose of the study is to substantiate the importance of taking into account the indicators of the severity of ethnic identity and the level of social self-control of students in the system of pedagogical prevention of extremist manifestations of students in the educational environment of the university. The article proves the need for a timely search for means of pedagogical prevention of extremist manifestations among students in the educational environment of the university based on identifying the severity of their ethnic identity and social self-control. The results of the empirical study assess the strength of ethnic identity and social self-control among students, which allows us to analyse the social contexts that contribute to extremist manifestations in the youth student environment. The scientific novelty of the study is due to the empirical results obtained in the study of the strength of ethnic identity and social self-control among university students, which help to more accurately identify the targets of pedagogical influence in systematic targeted work by the university to prevent extremist manifestations. The empirical results obtained emphasise the importance of pedagogical prevention of extremist manifestations of students, taking into account both ethnocultural and socio-psychological components of the personal development of students in the educational environment of the university.

Keywords: educational environment of the university, pedagogical prevention, extremist manifestations of students, ethnic identity, social self-control

Введение. В последние годы проблема экстремистских проявлений в молодежной среде рассматривается педагогами, психологами и юристами в качестве одной из наиболее актуальных и значимых. Студенты высших учебных заведений находятся на этапе формирования мировоззрения, идентичности, гражданственности и могут быть особо уязвимы к радикальным идеям экстремизма. В этой связи выявление выраженности у студентов показателей этнической идентичности и социального самоконтроля становится важным аспектом педагогической превенции экстремистских проявлений в образовательной среде вуза.

Решение проблемы превенции экстремистских проявлений у студенческой молодежи в образовательной среде вуза сегодня диктует необходимость расширения пространства системной профилактической работы в соответствии со сложившейся социально-политической ситуацией [1; 2; 3], которая подразумевает комплекс мероприятий превентивного характера, ориентированный на создание условий для полноценного развития личности и нивелирования факторов, провоцирующих проявления экстремизма. Различные аспекты

профилактики экстремистских проявлений студенческой молодежи рассматривались в работах М. В. Авакяна [4], Ю. А. Амельченко [5], О. А. Артюхина, Л. Л. Ивановой [6], Т. Б. Крюковой, С. Ю. Лисовой [7], Т. А. Малыхиной [8], Ю. С. Русовой, Е. Н. Булычева [9] и других ученых, подчеркивающих важность своевременных превентивных мер по предупреждению негативных деструктивных явлений в студенческой среде.

Изложение основного материала статьи. Важность формирования этнической идентичности в образовательной среде вуза неоднократно подчеркивали О. А. Андриенко, Т. А. Безенкова [10], Б. И. Карипбаев [11], Т. В. Корнеева, С. Е. Поддубный [12], Л. Е. Солянкина, Т. С. Тимофеева, О. В. Голубь [13] и другие исследователи. Выявление степени выраженности этнической идентичности является важным аспектом педагогической превенции экстремистских проявлений студентов вуза, что обусловлено следующими причинами: позволяет выявлять группы обучающихся, наиболее подверженные идеологии экстремизма; определить источники напряженности в образовательной среде вуза и возможности их своевременного нивелирова-

ния; систематически отслеживать изменения в межэтнических взаимоотношениях между студентами; способствует разработке эффективных профилактических программ, учитывающих культурные особенности и ценностные ориентации обучающихся. Изучение степени выраженности социального самоконтроля студентов, как отмечают в своих работах М. Ф. Бакунович, Н. Л. Станкевич [14], Н. А. Цой [15], позволяет выявлять ситуации, в которых обучающиеся могут чувствовать себя изолированными, без социальной поддержки со стороны других студентов, что может стать катализатором возникновения конфликтов и экстремистских настроений, что позволяет своевременно принимать превентивные меры, снижающие вероятность радикализации и экстремистских действий. Данные аспекты важны для создания безопасной образовательной среды, способствующей развитию межкультурной толерантности и нравственного самосознания студентов.

Для диагностики выраженности этнической идентичности и уровня социального самоконтроля студентов нами был использован следующий диагностический инструментарий: «Методика измерения выраженности этнической идентичности» автор Дж. Финни; опросник выявления выраженности социального самоконтроля, автор М. Снайдер. Статистический анализ результатов производился с применением корреляционного коэффициента R-Спирмена.

Представим подробнее измеряемые показатели по каждой методике. «Методика из-

мерения выраженности этнической идентичности» состоит из трех шкал: «этническая идентичность» — осознание принадлежности к определенной этнической группе; когнитивный компонент этнической идентичности — знания и убеждения человека о своей этнической группе; аффективный компонент этнической идентичности — эмоциональное восприятие и чувство принадлежности к своей этнической группе. «Опросник выявления выраженности социального самоконтроля» состоит из интегрального показателя социального самоконтроля, который выражает степень способности и готовности личности осуществлять регуляцию собственного поведения, эмоционального реагирования в соответствии с социальными нормами.

Выборку респондентов составили 886 студентов Балтийского федерального университета им. И. Канта. Средний возраст респондентов равен 19 годам, среди них значительно преобладают студенты женского пола (75%).

Представим результаты «Методики измерения выраженности этнической идентичности», автор Дж. Финни. Описательную статистику методики рассмотрим в табл. 1.

Данные, представленные в табл. 1, позволяют отметить, что по мерам центральной тенденции среди студентов продемонстрировано: преимущественно средний уровень общего уровня этнической идентичности; преимущественно высокий уровень аффективного компонента этнической идентичности (эмоциональное восприятие и чувство при-

Таблица 1

**Описательные статистики по данным
«Методики измерения выраженности этнической идентичности»**

	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Этическая идентичность
Среднее	2,413	3,013	2,763
Мода	2,2	3,0	2,5
Ст. откл.	,7211	,7118	,6468
Минимум	1,0	1,0	1,0
Максимум	4,0	4,0	4,0

надлежности); преимущественно средний на нижней границе уровень когнитивного компонента этической идентичности (знания и убеждения).

Далее для наглядности представим частотное распределение респондентов по уровням сформированности каждой шкалы «Методики измерения выраженной этической идентичности» на рис. 1.

Данные, представленные на рис. 1, наглядно демонстрируют, что среди исследуемых студентов: 514 респондентов (57,9%) продемонстрировали средний уровень сформированности этнической идентичности; 405 респондентов (45,7%) продемонстрировали преимущественно высокий уровень сформированности аффективного компонента этнической идентичности (эмоциональное восприятие и чувство принадлежности); 528 респондентов (59,5%) продемонстрировали преимущественно средний уровень сформированности когнитивного компонента этнической идентичности (знания и убеждения).

Таким образом, мы видим, что формирование этнической идентичности среди студентов вуза находится на этапе активного становления и поиска баланса между различными ее компонентами. Преобладание среднего уровня сформированности этнической идентичности свидетельствует о том, что большинство молодых людей осознают свою принадлежность к определенной этнической группе, однако этот процесс еще не завершен и остается открытым для дальнейшего развития. Такая ситуация типична для периода юности и ранней взрослости, когда личность активно ищет свою социальную и культурную нишу.

Высокие показатели по аффективному компоненту отражают важность эмоциональной связи с этнической группой. Для молодежи характерно стремление к принадлежности, в том числе это реализуется через эмоциональное принятие своих этнических корней. Но средний уровень сформированности когнитивного компонента указывает на некоторый недостаток систематических



Rис. 1. Сформированность уровней по шкалам «Методики измерения выраженной этической идентичности»

знаний о своей культуре, размытых традиционных представлениях. В целом, такие результаты указывают на то, что более половины студентов находятся в процессе активного осмыслиения своей этнической принадлежности, не достигая пока выраженного самоопределения, но и не испытывая затруднений в идентификации себя с определенной этнической группой.

Представим результаты «Опросника для выявления выраженности социального самоконтроля», автор М. Снайдер. Описательную статистику методики рассмотрим в табл. 2.

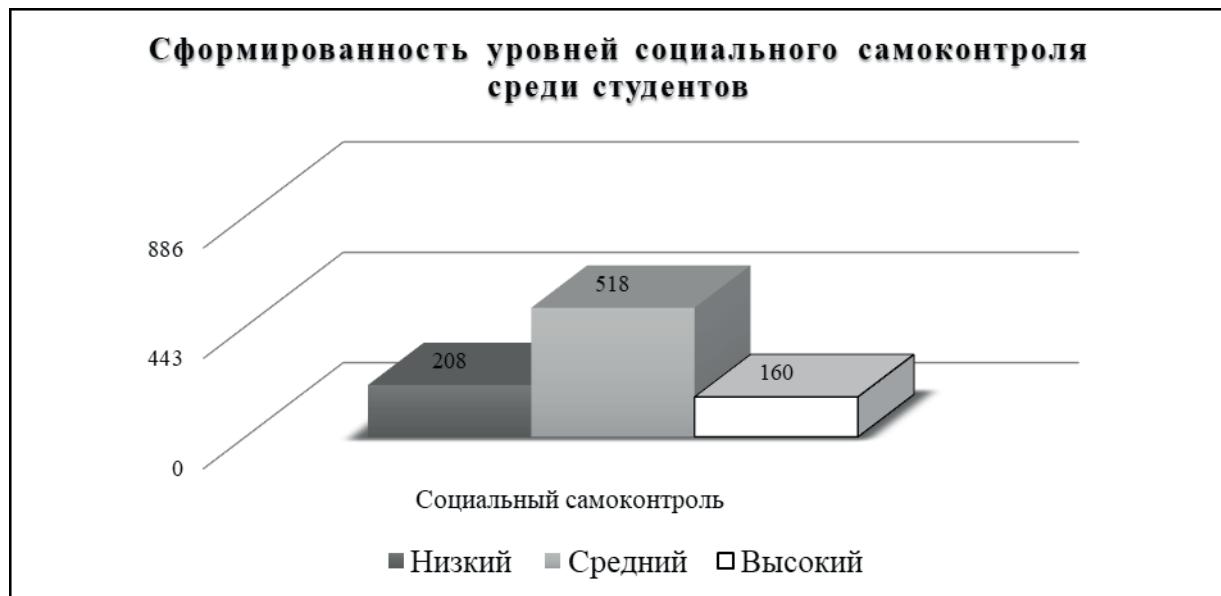
Таблица 2
Описательные статистики по данным
«Опросника для выявления выраженности
социального самоконтроля»

	Социальный самоконтроль
Среднее	6,2384
Мода	5,8
Ст. откл.	3,4837
Минимум	1,0
Максимум	10,0

Данные, представленные в табл. 2, позволяют отметить, что по мерам центральной тенденции среди студентов продемонстрирован преимущественно средний уровень выраженности социального самоконтроля. Далее для наглядности представим частотное распределение респондентов по уровням сформированности показателей методики «Опросника для выявления выраженной социальной самоконтроля» на рис. 2.

Данные, представленные на рис. 2, наглядно демонстрируют, что среди исследуемых студентов: 518 респондентов (58,4%) демонстрируют средний уровень социального самоконтроля; 208 респондентов (23,4%) демонстрируют низкий уровень социального самоконтроля; 160 респондентов (18,2%) демонстрируют высокий уровень социального самоконтроля. Таким образом, мы видим, что более половины студентов демонстрируют наличие базовых навыков регулирования своего поведения в социуме.

В то же время почти четверть студентов характеризуются низким уровнем социального самоконтроля. Следует отметить, что низкий социальный самоконтроль способен привести к импульсивным поступкам,



Rис. 2. Сформированность уровней по шкалам
«Опросника для выявления выраженной социальной самоконтроля»

трудностям в построении конструктивных отношений, а также повышает риск возникновения конфликтов как в учебной деятельности, так и в межличностном взаимодействии. Группа студентов с высоким уровнем социального самоконтроля представлена в меньшинстве, что свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по развитию у студентов навыков саморегуляции и осознанного поведения.

Следующим шагом нашей обработки данных выступил корреляционный анализ между шкалами используемых методик. Для данных расчетов мы использовали корреляционный коэффициент R-Спирмена. Выбор этого критерия обусловлен тем, что полученные данные не подчиняются нормальному распределению. Результаты расчета представим в табл. 3.

Данные, представленные в табл. 3, позволяют отметить, что: обнаружены значимые положительные корреляционные связи между когнитивным компонентом ($r = 0,309$ при $p < 0,01$), аффективным компонентом ($r = -0,314$ при $p < 0,01$), общим показателем этнической идентичности ($r = 0,365$ при $p < 0,01$) и социальным самоконтролем. То есть нами обнаружена значимая положительная взаимосвязь между уровнем сформированности этнической идентичности и социальным самоконтролем у студентов. Так, по мере развития когнитивного и аффективного компонентов этнической идентичности, а также

общего уровня ее сформированности, у студентов вуза возрастает и способность к социальному самоконтролю.

Причины такого явления кроются в самой природе этнической идентичности. Когнитивный компонент, отражающий знания и убеждения о своей этнической принадлежности, осознанное понимание своей культурной основы, обуславливает способность студенческой молодежи увереннее чувствовать себя в социуме и выстраивать конструктивные отношения с окружающими. Аффективный компонент, который раскрывается как эмоциональная привязанность и чувство принадлежности к этнической группе, демонстрирует внутреннюю устойчивость, что напрямую влияет на умение молодых людей осуществлять контроль собственного социального поведения.

Выводы. Последствия выявленных корреляций весьма значимы для психолого-педагогического сопровождения студенческой молодежи в аспекте педагогической превенции экстремистских проявлений. Повышение уровня этнической идентичности, как познавательного, так и эмоционального ее компонентов, способствует развитию у студентов навыков социального самоконтроля, необходимых для успешной адаптации, конструктивного взаимодействия и предотвращения противоправных форм поведения. В то же время недостаточно сформированная этническая идентичность может приве-

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа по коэффициенту r-Спирмена по показателям этнической идентичности и социального самоконтроля

		Социальный самоконтроль
Когнитивный компонент	Коэффи. корреляции	,309**
	Знач. (двухст.)	,000
Аффективный компонент	Коэффи. корреляции	,314**
	Знач. (двухстор.)	,000
Этнич. Идентич.	Коэффи. корреляции	,365**
	Знач. (двухст.)	,000

Примечание: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

сти к снижению социального самоконтроля студентов, что может проявляться в импульсивном, агрессивном и конфликтном поведении молодых людей, а также трудностях их социальной адаптации. Таким образом, полученные эмпирические результаты подчер-

кивают важность педагогической превенции экстремистских проявлений студентов с учетом как этнокультурных, так и социально-психологических составляющих личностного развития обучающихся в образовательной среде вуза.

Список источников

1. Глухова А. А. Виктимологическая профилактика как перспективное направление предупреждения преступности и конкретного преступления // Профилактическая деятельность государства как одно из основных средств сдерживания преступности в Российской Федерации. М.: ВНИИ МВД России, 2006. 230 с.
2. Давлетбаева З. К. Психологическая превенция и профилактика: понятийный аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2013. № 1. С. 3–10.
3. Москаленко С. Г., Казимирова Н. Г. Правовая и этико-культурная превенция экстремизма // Философия права. 2015. №1 (68). С. 45–50.
4. Авакян М. В. Актуальные вопросы использования информационных технологий в рамках антитеррористической профилактики // В сборнике: Современные подходы в противодействии терроризму и экстремизму. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, состоявшейся в БФУ им. И. Канта. Калининград, 2023. С. 5–14.
5. Амельченко Ю. А. Комплекс мер превенции правонарушений // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Юридические науки. 2009. № 1. С. 274–282.
6. Артюхин О. А. Практическая деятельность вузов по организации системы противодействия радикальной и иной деструктивной идеологии в молодежной среде / О. А. Артюхин, Л. Л. Иванова // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2022. № 3. С. 172–177.
7. Крюкова Т. Б. Педагогические условия формирования готовности студентов к противодействию идеологии экстремизму / Т. Б. Крюкова, С. Ю. Лисова // Вопросы педагогики. 2017. № 7. С. 46–50.
8. Малыхина Т. А. Об особенностях предупреждения экстремизма в современной молодежной среде // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2020. № 1 (92). С. 89–99.
9. Русова Ю. С. Педагогическая профилактика подросткового экстремизма средствами электронных образовательных ресурсов / Ю. С. Русова, Е. Н. Булычев // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 2 (59). С. 175–177.
10. Андриенко О. А. К вопросу этнической идентичности современных студентов / О. А. Андриенко, Т. А. Безенкова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 4 (33). С. 304–306.
11. Карипбаев Б. И. Проблемные аспекты педагогического формирования этнокультурной идентичности и этнической консолидации в образовательных форматах современного мира // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 255–258.
12. Корнеева Т. В. Социально-психологические детерминанты этнической идентичности молодежи / Т. В. Корнеева, С. Е. Поддубный // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 3 (15). С. 193–221.
13. Солянкина Л. Е. Психологическая помощь людям с различной этнической идентичностью как детерминант предотвращения национальных конфликтов / Л. Е. Солянкина, Т. С. Тимофеева, О. В. Голубь // Мировые цивилизации. 2018. Т. 3. № 3. С. 8.

14. *Бакунович М. Ф.* Самоконтроль как базовый элемент профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов / М. Ф. Бакунович, Н. Л. Станкевич // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 4 (93). С. 681–695.

15. *Цой Н. А.* Низкий самоконтроль как один из детерминирующих социальных факторов феномена интернет-зависимости // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. № 4. С. 72–84.

Статья поступила в редакцию 02.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 02.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

Е. В. Осипова — кандидат юридических наук, доцент Высшей школы права.

Information about the Author:

E. V. Osipova — Candidate of Sciences (Law), associate professor at the Higher School of Law.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 31–36.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 31–36.

Научная статья

УДК 37.03(571.12)

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_31

БЕЛЛЬ-ЛАНКАСТЕРСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРИХОДСКИХ УЧИЛИЩ Г. ТОБОЛЬСКА В XIX ВЕКЕ

Ирина Викторовна Цыганова

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

irvik21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5754-9166>

Аннотация. Статья посвящена изучению опыта введения в приходских училищах Тобольска Белль-Ланкастерской системы обучения, которая была создана в конце XVIII в. в Великобритании и получила распространение во многих странах. Автор обращается к историческому опыту региональной системы образования и предпринимает попытку выявить особенности адаптации «метода взаимного обучения» к российским условиям, определить его значимость для развития отечественной образовательной практики.

Ключевые слова: система образования, приходское училище, Тобольск, Белль-Ланкастерская система обучения

Original article

THE BELL-LANCASTER SYSTEM OF EDUCATION IN THE PRACTICE OF PARISH SCHOOLS IN TOBOLSK IN THE 19TH CENTURY

Irina V. Tsyganova

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

irvik21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5754-9166>

Abstract. The article is devoted to the Bell-Lancaster system of education in the parish schools of Tobolsk, which was created in the late 18th century in Great Britain and was adopted in many countries. The author draws on the historical experience of the regional education system, identifies the specifics of adapting the “mutual instruction method” to Russian conditions and determines its significance for the development of domestic educational practice.

Keywords: education system, parish school, Tobolsk, Bell-Lancaster education system

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем фактом, что Белль-Ланкастерская система была одной из первых массовых образовательных методик, нашедших применение в российской образовательной практике. Исследование особенностей ее реализации в приходских училищах Тобольска дает возмож-

ность выявить вклад этой методики в модернизационные процессы в сфере образования Сибири и всей России, которые происходили в рамках масштабных образовательных реформ первой половины XIX в.

Документы Министерства народного проповедования («Предварительные правила на-

родного просвещения» 1803 г. и «Устав учебных заведений, подведомых университетам» 1804 г.) [1; 2] положили начало созданию в стране единой образовательной системы, включающей четыре уровня учреждений: университеты, губернские гимназии, уездные училища и приходские училища. Последние создавались с двойной целью: готовить «юношество» для поступления в уездные училища и одновременно давать детям крестьян и представителям иных сословий необходимые знания, укрепляющие их физическое здоровье и моральный облик, помогающие ясно понимать природные явления, устраняющие вредоносные суеверия и предрассудки, отрицательно влияющие на их «благополучие, здоровье и состояние». Устав закреплял порядок организации и функционирования приходских училищ. В статье 123 обозначалось, что в училища принимались дети «всякого состояния без разбору пола и лет» для обучения там «чтению, письму и первым действиям арифметики, главным началам закона божьего и правоучения...» [2, с. 640]. Для реализации реформы системы образования территории России была разделена на шесть учебных округов, в каждом из которых учреждался университет [3], решающий задачу оказания научно-методической помощи создаваемым образовательным учреждениям. В Сибири этой работой руководил Казанский университет. Но «процесс формирования приходских училищ протекал крайне медленно» [4, с. 39], и реформаторам пришлось потратить два десятка лет, чтобы в этом регионе появились подобные образовательные учреждения.

Вопросы создания и деятельности приходских училищ на территории Сибири в целом и Тобольской губернии в частности затрагиваются в исследованиях историков и краеведов: О. И. Головановой, А. В. Блинова, И. И. Редикульцева, Ю. П. Прибыльского, Г. Т. Бонифатьевой, Г. К. Скачковой и др. Отчасти в отечественной историографии получила отражение и проблема применения в практике учебных заведений региона популярного в XIX в. «метода взаимного обу-

чения» — работы А. А. Орлова, О. В. Панковой, Л. И. Борейко, С. В. Телешова и др.

Цель данного исследования состоит в выявлении элементов Белль-Ланкастерской системы обучения в образовательной практике приходских училищ Тобольска, определении ее эффективности и значимости для регионального образовательного процесса. Исследование основывается на неопубликованных материалах ГБУТО «Государственный архив в г. Тобольске» (фонды: директора народных училищ, инспектора народных училищ 1-го района Тобольской губернии, смотрителя Тобольских училищ).

При подготовке статьи были использованы научные методы, позволившие изучить и проанализировать деятельность приходских училищ с точки зрения внедрения и оценки эффективности ланкастерского метода: историко-хронологический метод, описательный и сравнительный методы. При работе с архивными материалами применены методы: источниковедческого анализа, позволившего установить достоверность и полноту представленной информации, оценить степень презентативности исследуемых материалов, а также метод контент-анализа, при помощи которого была извлечена значимая информация из большого массива исторических документов.

Первые приходские училища — Богоявленское (позже переименованное в Благовещенское), Христорождественское и Богородице-Рождественское были открыты в Тобольске при приходах церквей в мае 1815 г. Ввиду того, что училища начали работу в конце учебного года, торжественное открытие их было проведено только 30 апреля 1816 г. в день официального распоряжения Тобольской дирекции об учреждении училищ [5, с. 98; 6, л. 59 об.]. Содержались училища за счет средств города. В отчете о состоянии учебных заведений Тобольской Дирекции училищ за 1848 г. сообщалось, что городской Думой на содержание Благовещенского и Богородице-Рождественского приходских училищ было отпущено 242 руб. 85 1/2 коп., а городовое общество выделило на их нужды 71 руб. 42 3/4 коп. [7, л. 64–65]. В каждом

из училищ было по одному классу, который разделялся на старшее и младшее отделения. Основную массу обучающихся составляли дети мещан и офицеров, в меньшем количестве были представлены дети из крестьянских семей и семей поселенцев. Учебный год начинался в августе, а завершалось обучение к 1 июля. Ученики «изучали молитвы, начали христианского православного учения, по арифметике — первые четыре действия с целыми числами, читали по таблицам гражданской и церковной печати, писали с «дикту» и чистописание» [8, с. 68]. Обучение проводил один учитель, применяя буквенный метод. Процесс обучения грамоте не предполагал активного участия ученика и сводился лишь к механическому заучиванию им названий букв и слогов, что, в свою очередь, не способствовало формированию у ребенка интереса к занятиям и обучение совершалось крайне медленно. Также значительные трудности испытывали ученики при освоении навыков письма.

Ситуация заметно изменилась, когда в 20-х гг. XIX столетия в российском образовании начали применять Бель-Ланкастерскую систему, именуемую «системой взаимного обучения». Она была разработана на рубеже XVIII–XIX вв. англиканским священником шотландцем А. Беллем и английским педагогом, квакером Дж. Ланкастером [9, с. 97]. Первоначально этот метод А. Белль заимствовал у малабарцев, которые обучали своих детей грамоте, «заставляя их чертить буквы пальцами на песке» [10, с. 12], и затем успешно применял его в Индии, в военно-сиротском училище для мальчиков. Тогда же А. Белль ввел порядок, при котором наиболее подготовленные старшие ученики (мониторы) под наблюдением учителя брали на себя обучение поделенных на группы менее подготовленных учеников. Таким образом, в одной и той же учебной комнате одновременно могло обучаться большее число учащихся.

Ряд авторов считают, что в России отдельные элементы такой системы взаимного обучения предусматривались уже в деятельности создаваемых в начале XIX в. «в губернских, уездных городах и в селениях при каждом

церковном приходе училищах, рассчитанных на одногодичное обучение Закону Божиему и нравоучениям, чтению, письму, элементарным арифметическим действиям» [11, с. 87]. Часто успешно освоившим программу старшим ученикам поручалось обучение младших. Первая удачная попытка создать в России училище, преподавание в котором полностью строилось по Бель-Ланкастерской методике, как утверждает С. В. Телешов, была предпринята в 1819 г. англичанином Я. Гердом в Гомеле [12, с. 73–74]. Через десятилетие русский педагог Ф. И. Буссе выпустил книгу, подробно изложив принципы функционирования училища, разработанные на основе опыта ланкастерских школ [12, с. 75].

В приходских училищах Тобольска обучение по методу Ланкастера было организовано в 1824 г., о чем сообщалось в ежегодных отчетах о состоянии учебных заведений Тобольской дирекции училищ [6, л. 59 об.; 7, л. 64–65; 13, л. 59 об.]. В 1828 г. приходские училища были разделены на одноклассные, обучение в которых длилось два года, и двухклассные (повышенного типа), где нужно было учиться четыре года [8, с. 69]. Помимо обучения чтению, письму и арифметике, в учебную программу двухклассных училищ включалось «изучение сведений из истории, географии и естественной истории» [14, с. 82; 8, с. 69]. Как пишет И. И. Редикульцев, процесс обучения грамоте состоял в том, что «в широкий ящик, длиною 36 футов насыпался мелкий, сухой песок и разглаживался дощечкою: буквы и слова писались на этом песке деревянными указками в $\frac{1}{2}$ фута длиною» [5, с. 99]. Сначала учитель объяснял букву на таблице, а затем писал ее на черной доске. Ученики, вслед за ним, выговаривали букву и писали ее указками на песке — сначала это делали лучшие ученики, потом — все остальные. Более успевающие помогали отстающим. Выговаривалась и писалась каждая буква до тех пор, пока не усваивалась окончательно. Так, поддерживая друг друга, дети осваивали весь алфавит. «После усвоения остальных букв, следовало составление слогов из 2, 3, 4 и более слогов, а затем и целые слова. Ученик должен был навыкнуть

придать и отнять данную букву от слова, или иначе — составлять и разлагать слоги и прямые и обратные. При чтении слов строго соблюдалось, чтобы каждое слово произносились раздельно, по слогам. После отдельных слов переходили уже к кратким предложениям и большим фразам» [5, с. 99–100]. В связи с высокой стоимостью писчая бумага приобреталась училищами в очень ограниченном количестве, поэтому писать на ней полагалось только учащимся старших групп. Согласно ланкастерской методике из числа старших и наиболее успевающих учеников назначались мониторы. По свидетельству И. И. Редикульцева, в Благовещенском мужском приходском училище «одному и тому же монитору поручались ученики, изучающие одно и то же, так, например, мальчики, изучающие сложение, поручались одному монитору, изучающие вычитание — другому, проходящие умножение — третьему. Число мальчиков у одного монитора обыкновенно не превышало десяти, все они при занятиях помещались в одном месте «полукругом против монитора». Мониторы не только обучали, но и наблюдали за опрятностью детей и их поведением, они также отмечали отсутствующих учеников, раздавали ученикам доски и другие учебные пособия...» [5, с. 100]. Хотя, как правило, собственной библиотеки училища не имели, учебными пособиями они были обеспечены, так в отчете по работе Богородице-Рождественского приходского училища за 1848 г. отмечалось, что оно «классными пособиями снабжено достаточно, коих по шнуровой книге считается 28 номеров» [7, л. 64].

Штатный смотритель училищ В. Скорбев, анализируя успехи и поведение учеников Тобольских приходских училищ Благовещенского и Богородице-Рождественского за 1845–1846 и 1850–1851 гг., сообщал, что «ученики младшего отделения читали по таблицам взаимного обучения совокупно и порознь» [15, л. 92], «из арифметики учили счисление до 100, писали на досках мелом буквы и склады в пять и шесть букв» [16, л. 89]. «Учениками старшего отделения пройдено: из краткого Катехизиса с начала до Прибавления, т. е.: Символ Веры, Молитва Господня и десять Запо-

ведей Закона Божия; из арифметики: первые четыре действия с поверкою; читали во все продолжение года по таблицам Гражданской и Славянской печати, сверх того писали на бумаге прописи и с дикту у доски, с объяснением гласных, согласных и полугласных букв и с разделением на слоги» [16, л. 89; 8, с. 69].

Плюсами Белль-Ланкастерской системы было то, что «учебный материал давался младшим школьникам на доступном им уровне, т. к. разница в возрасте и интеллектуальном развитии детей была невелика, а мониторы получали стимул к самообразованию» [10, с. 15]. Старшие помогали младшим усваивать знания, развивая собственные лидерские качества, у них «воспитывалось чувство ответственности» и «вырабатывались навыки коллективной работы» [10, с. 16]. Кроме того, Белль-Ланкастерская система позволяла экономить средства на оплату учителей, поскольку основную роль в обучении играли старшие учащиеся. В училище было достаточно одного учителя, который выступал координатором учебного процесса. Важным достоинством системы являлось и то, что она обеспечивала быстрое освоение учащимися базовых навыков чтения, письма и счета, была сориентирована на массовое распространение начального образования среди широких слоев населения, что соответствовало требованиям эпохи.

На ограниченность ланкастерского метода указывал российский педагог Д. Д. Семенов, прошедший обучение в такой школе. Он утверждал, что предлагаемое «учение не имело никакого развивающего характера», поскольку дети механически повторяли материал вслед за наставником, подобно попугаям, без глубокого понимания изучаемого материала. Отрицательным фактом, на его взгляд, являлось и распространение в широких размерах системы наказаний и взяточничества среди учеников [10, с. 16]. Итогом такого подхода, делал вывод Д. Д. Семенов, становилось недостаточное качество образования детей [12, с. 75]. «Система показывала эффективные результаты только на начальных ступенях образования ... но оказалась неспособной закрепить эти успехи и развить знания и навыки учеников» [10, с. 17].

После 1861 г. в образовательных учреждениях России начались преобразования. В августе 1862 г. на собрании преподавателей Тобольского уездного училища были рассмотрены предложения учителя П. Черданцева «о переменах по учебной части в приходских училищах» [5, с. 100]. При поддержке инспектора школ Тобольской губернии Ф. В. Рудакова в училищах была внедрена новая методика обучения чтению и письму, разработанная Золотовым [14, с. 83]. На протяжении длительного времени о ланкастерском методе не вспоминали. Но в начале XX в. в российском образовании вновь обнаружился интерес к системе взаимного обучения. Обновленный метод, получивший название метод талгенизма, был предложен А. Г. Ривинным, а в середине века «идея взаимного обучения возродилась в работах В. В. Дьяченко и его последователей» [12, с. 77].

Таким образом, Белль-Ланкастерская система представляла собой инновационный подход к организации образовательного процесса, который активно использовался в XIX в. и оказал значительное влияние на развитие школьного образования в России.

Выбор данной системы объяснялся экономическими причинами, эффективностью масштабного обучения и поддержкой местных властей и церковных кругов. Этот фактор имел особое значение для провинциальных городов, где бюджет образовательных учреждений зачастую был ограничен. Введение «системы взаимного обучения» в приходских училищах Тобольска способствовало формированию у учащихся навыков самостоятельной и коллективной работы, обеспечило массовое освоение основ грамотности и значительно повысило доступность начального образования. Это нашло отражение в увеличении количества учащихся и расходов на образовательные нужды города. Так, к концу века в Тобольске действовало уже четыре приходских училища, расходы на содержание которых составили 1943 рубля 12 копеек и обучалось в них 257 мальчиков и 113 девочек [14, с. 84]. Следовательно, введение Белль-Ланкастерской системы оказалось важным этапом в эволюционном пути развития российской школьной системы, заложив основу для последующих модернизаций и усовершенствований.

Список источников

1. Именной Указ об устройстве училищ. Предварительные правила народного просвещения от 24 января 1803 г.: указ № 20597 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 1. СПб., 1830. Т. 27. С. 438–442.
2. Высочайший Устав учебных заведений, подведомых университетам от 5 ноября 1804 г.: указ № 21501 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 1. СПб., 1830. Т. 28. С. 626–647.
3. Голованова О. И. Реформа школьного образования в Тюменском уезде Тобольской губернии в первой четверти XIX в.: основные направления и их реализация // Общество: философия, история, культура. 2022. № 2 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reforma-shkolnogo-obrazovaniya-v-tyumenskom-uezde-tobolskoy-gubernii-v-pervoy-chetverti-xix-v-osnovnye-napravleniya-i-ih> (дата обращения: 18.08.2025).
4. Блинов А. В. Тенденции формирования учебных заведений как фактор закрепления присутствия Министерства народного просвещения на территории Западной Сибири в период отсутствия устойчивого образовательного пространства // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История. 2018. Т. 25. С. 36–47 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentii-formirovaniya-uchebnyh-zavedeniy-kak-faktor-zakrepleniya-prisutstviya-ministerstva-narodnogo-prosvescheniya-na-territorii> (дата обращения: 18.08.2025).
5. Из очерка И. И. Редикульцева, посвященного 100-летию со дня открытия Благовещенского мужского приходского училища // Школа Тобольской губернии в XVIII — на-

чале XX вв. Хрестоматия / Ред.: д. ист. н. Ю. П. Прибыльский. Тюмень: Вектор Бук, 2001. С. 98–101.

6. Ведомость о Тобольском уездном и приходских училищах и школе Сибирского Татарского казачьего полка за 1846 г. // Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске» (ГБУТО ГА в г. Тобольске). Ф. 5. Оп. 1. Д. 120.

7. Ведомость о Тобольском уездном и приходских училищах и школе Сибирского Татарского казачьего полка за 1848 г. // ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 5. Оп. 1. Д. 122.

8. Цыганова И. В. От приходского училища к школе: из истории Тобольской общеобразовательной школы № 13 (1815–1940 гг.) // Вестник Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева. 2009. № 1. С. 66–78.

9. Борейко Л. И., Панкова О. В. О распространении ланкастерских школ в России // Психо-педагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4 (55). С. 97–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rasprostranenii-lankasterskih-shkol-v-rossii> (дата обращения: 31.01.2025).

10. Орлов А. А. «Школы для всех». Ланкастерская система обучения в России в первой четверти XIX века (1814–1826 гг.). Монография. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. 200 с.

11. Иванов А. А., Матиенко Т. Л., Эриашвили Н. Д. «Система взаимного обучения»: ее значение и отражение в Российской армии и полиции в XVIII–XIX веках // Вестник экономической безопасности. 2020. № 5. С. 86–89. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-vzaimnogo-obucheniya-ee-znachenie-i-otrazhenie-v-rossiyskoy-armii-i-politsii-v-xviii-xix-vekah> (дата обращения: 31.01.2025).

12. Телешов С. В. Ланкастерская школа в России // Педагогика. 2005. № 10. С. 73–77.

13. Ведомость о Тобольских Уездном и Приходских училищах за 1853 г. // ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 5. Оп. 1. Д. 126.

14. В творческом поиске. Образовательные учреждения Тобольска: документальные очерки / Гл. ред. С. В. Слинкин и др. Тюмень: Вектор Бук, 2006. 455 с.

15. Ведомость об успехах и поведении учеников Тобольских Приходских училищ Благовещенского и Богородице-Рождественского за 1850–1851 уч. год. // ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 5. Оп. 1. Д. 124.

16. Ведомость об успехах и поведении учеников Тобольских Благовещенского и Богородице-Рождественского приходских училищ за 1845–1846 уч. год // ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 5. Оп. 1. Д. 119.

Статья поступила в редакцию 06.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 06.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

И. В. Цыганова — кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой всеобщей истории, социологии и политологии.

Information about the Author:

I. V. Tsyganova — Candidate of Sciences (History), associate professor, head of the Department of General History, Sociology and Political Science.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

Научное мнение. 2025. № 10. С. 37–42.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 37–42.

Научная статья

УДК 372.87

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_37

ОСВОЕНИЕ НЕКЛАССИЧЕСКОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ксения Сергеевна Подольская

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

fonpodol@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1311-909X>

Аннотация. Статья посвящена специфике преподавания тем, связанных с освоением пространства неклассического искусства, в рамках предмета «Изобразительное искусство» и во внеурочной деятельности. Целью статьи является выявление способов интеграции материалов о неклассическом современном искусстве в разные тематические предметные модули, кроме того, уделяется внимание возможностям организации данных материалов во внеурочной деятельности. Особое внимание уделяется способам, способствующим целостному освоению пространства художественной культуры.

Ключевые слова: образование, изобразительное искусство, неклассическое искусство, внеурочная деятельность

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания (проект № VRFY-2025-0027).

Original article

MASTERING NON-CLASSICAL ART IN FINE ARTS CLASSES AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Ksenya S. Podolskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
fonpodol@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1311-909X>

Abstract. This article is devoted to teaching topics related to the exploration of non-classical art within the Fine Arts curriculum and in extracurricular activities. The article aims to identify ways to integrate materials on non-classical contemporary art into various subject modules. It also focuses on the potential for organising these materials in extracurricular activities. Particular attention is paid to methods that facilitate a holistic exploration of artistic culture.

Keywords: education, fine arts, non-classical art, extracurricular activities

Acknowledgments: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment (project No. VRFY-2025-0027).

Освоение пространства современной культуры в рамках преподавания предмета «Изобразительное искусство» и во внеурочной деятельности имеет большое значение для достижения основной цели образовательной программы. Осмысление современности, которая является непосредственной средой учащегося, способствует формированию целостной картины мира, развитию навыков, необходимых для эстетического освоения действительности. Именно освоение современной культуры, будучи наиболее близкой и понятной учащемуся, может стать ключевым инструментом для развития критического мышления, способности к рефлексии. Таким образом, целью данного исследования является выявление особенностей интеграции и адаптации материалов о неклассическом искусстве в тематическое планирование предмета «Изобразительное искусство» и во внеурочную деятельность учащихся.

Содержание тем вариативного модуля № 4 «Изображение в синтетических, экраных видах искусства и художественная фотография» [1] в рамках ФГТ по учебному предмету «Изобразительное искусство», компоненты которого могут дополнить содержание других тематических модулей в 5, 6 и 7 классах, способны вызывать достаточно серьезные затруднения у педагога, не только в рамках интеграции материалов в другие тематические блоки программы учебного предмета, организации внеурочной работы, но и в процессе освоения самим преподавателем данной темы. Обозначенные проблемы зачастую могут привести к ситуации, в которой материал вариативного модуля будет присут-

ствовать в программе минимально, или же вообще отсутствовать.

Как было отмечено ранее, освоение современной визуальной культуры способствует выстраиванию диалога между классической традицией развития искусства и актуальными современными практиками, что позволяет учащемуся взглянуть на искусство как на постоянно развивающуюся, динамичную систему.

А. И. Шипицин в своем исследовании анализирует специфические свойства современного искусства, которые могут быть интересны образовательной системе: современное искусство обладает воспитательным потенциалом, способностью говорить на разные темы; разнообразие художественно-выразительных средств современного искусства расширяет эстетический и этический опыт человека, помещая его в ситуации встречи не только с прекрасным или трагическим, но и с шокирующим, странным, непонятным, отталкивающим в ситуации выбора и соучастия [2, с. 56].

Несмотря на высокий образовательный потенциал данного учебного модуля, его вариативный статус в программе и затруднения, которые могут возникнуть у учителя в ходе работы с ним, требуют разработки методических рекомендаций и практико-ориентированных инструментов, способствующих поддержке педагога в учебном процессе.

Здесь следует обратить внимание на проблемы, связанные с включением материалов о неклассическом искусстве в образовательный процесс.

Одним из ключевых вопросов является общий уровень знаний о современной куль-

туре и неклассических видах искусства. Долгое время теоретическая подготовка педагога дисциплины «Изобразительное искусство» в первую очередь фокусировалась на основных видах изобразительного искусства (живопись, графика, декоративное искусство и архитектура). Современные художественные практики, синтетические формы искусства зачастую оставались на периферии образовательного процесса.

Кроме того, необходимо указать на вопрос, связанный с практической подготовкой педагога предмета «Изобразительное искусство», обучение которого долгое время строилось преимущественно на развитии практических навыков в рамках основных видов искусства и, как правило, было основано на академических подходах в художественной деятельности.

Сейчас можно увидеть процесс постепенного преодоления высшими учебными заведениями данной проблемы. Учебные планы и тематическое планирование дисциплин корректируются и актуализируются с учетом требований ФГОС.

В рамках описания проблем преподавания тем, связанных с неклассическим искусством, следует обратить внимание на затруднения, которые могут возникнуть у педагога в процессе интеграции материалов в другие тематические блоки программы, организации внеурочной работы, в процессе освоения самим преподавателем данной темы.

Одной из ключевых проблем интеграции материалов в учебный процесс является отсутствие широкого круга методических материалов по данной теме. Учебные пособия зачастую представляют фрагментарный характер, не предлагая комплексного взгляда на современные художественные практики, что обусловлено комплексной проблематикой изучения современного искусства [3]. Педагог вынужден самостоятельно осуществлять поиск, отбирать и адаптировать информацию из разрозненных источников.

Кроме того, необходимо обозначить проблемы, связанные с содержательной размытостью категорий и явлений неклассического искусства. Здесь можно обратить внимание

на затруднения, которые могут появиться в процессе определения морфологических границ искусства, освоении терминологии, которая далеко не всегда обладает точностью формулировок, анализе и интерпретации произведений искусства, к которым достаточно сложно применить традиционные подходы [4].

Отдельного внимания при описании проблем, с которыми может столкнуться педагог при работе с данным вариативным модулем, заслуживают затруднения, связанные с формальными и содержательными особенностями неклассических синтетических художественных форм. Как было отмечено выше, зачастую подготовка преподавателя дисциплины «Изобразительное искусство» основана на академическом подходе в освоении художественных навыков. С одной стороны, это позволяет будущему специалисту получить достаточно высокий уровень художественной подготовки, что имеет большое значение в его профессиональной деятельности, но с другой стороны, данный фактор способен привести к ситуации, в которой сам педагог воспринимает неклассические художественные практики как враждебную среду, угрозу традиционным подходам. Современные неклассические произведения могут казаться провокационными и непонятными, что может сказаться на процессе интеграции материала в тематическом планировании и внеурочной деятельности. Говоря о провокативности современного искусства, можно отметить, что она может носить позитивный характер и способствовать созданию диалога с учащимися о том, что можно назвать искусством сегодня, какие способы создания произведения существуют, при этом необходимо понимать, что определенные произведения действительно рассматривать не стоит, в этой ситуации преподаватель должен обладать высоким уровнем настороженности, навыком качественного отбора произведений искусства. Непонятность многих произведений современного искусства тоже может стать темой для диалога с учащимися, пространством для интерпретации и рефлексии.

Неклассическое искусство имеет свойства, которые могут быть интересны образовательной системе, оно обладает воспитательным потенциалом, может создать поле дискуссии на самые разные темы. Современное искусство способно расширить эстетический опыт учащегося благодаря разнообразию тем, способов выражения, художественных средств.

Широкий спектр средств выразительности неклассического искусства может способствовать расширению творческого кругозора, развитию представлений учащихся о возможностях творческой деятельности, способах создания собственных творческих работ.

Вариативный характер тематического блока, связанный с освоением неклассического искусства, с одной стороны, может представлять определенные методические сложности для педагога, а с другой стороны, может предоставить широкий спектр возможностей для интеграции материала в другие тематические модули программы.

Здесь актуальным вопросом становится выявление способов интеграции тематических блоков, связанных с неклассическим искусством, в содержание других модулей предмета «Изобразительное искусство», осуществление поиска форм организации внеурочной работы.

Интеграция тем, связанных с современными художественными формами, позволяет преодолеть искусственную изоляцию неклассического искусства, представить материал как закономерный этап развития художественного языка, продемонстрировать связь классического наследия и современности.

Важно отметить, процесс интеграции материалов, связанных с осмыслиением неклассических художественных форм, не может быть эффективным, если будет носить эпизодический характер. Наоборот, принцип диалога между традицией и новацией, пронизывающий все темы учебного предмета, приведет к качественным результатам в учебной деятельности.

В содержании учебного модуля «Декоративно-прикладное и народное искусство» есть темы, связанные с осмыслиением народного искусства в жизни современного чело-

века. Интеграция материалов, связанных с осмыслиением современной неклассической художественной культуры, в данном модуле может быть основана на выявлении связи между традиционной культурой и способами ее осмыслиения современными художниками. Данная стратегия позволяет показать то, что народное искусство не является частью культуры прошлого, а активно присутствует в настоящем.

В рамках содержания модуля «Живопись, графика и скульптура», традиционно ориентированного на освоение ключевых пространственных искусств, есть темы, связанные с осмыслиением общих сведений об искусстве, знакомства с категориями пространственных и временных искусств.

Может стать целесообразным рассмотрение не только тех художественных форм, которые традиционно принято относить к пространственным или времененным видам искусства, но и рассмотрение современных объектов, которые можно определить как пространственно-временные (смешанные). В такой ситуации педагог может наглядно продемонстрировать разнообразие художественных форм и средств выразительности.

Расширение тематического поля в рамках данного модуля может способствовать формированию у учащегося целостного понимания искусства. Так виды искусства в представлении учащегося становятся не изолированными друг от друга, а представляют целостную систему, части которой взаимодействуют друг с другом. Кроме того, благодаря созданию такого диалога между традицией и новацией, учащийся получает знания о современном ему художественном пространстве.

В качестве еще одного примера можно рассмотреть вариант интеграции материалов вариативного модуля в обязательный модуль «Архитектура и дизайн». Особо значимой темой данного модуля становится функциональность предметно-пространственной среды и выражение в ней мировосприятия, духовно-ценостных позиций общества. Тема связана с осмыслиением неклассических подходов в современной архитектуре, особенно

в рамках синтеза современной архитектуры с другими видами искусства.

Здесь целесообразным может стать создание диалога между классическим подходом к синтезу искусств в архитектуре и новациями, ревившимися во второй половине XX — первой четверти XXI в.

Отдельного внимания заслуживает организация внеурочной работы. Эта форма деятельности может предоставить педагогу большую свободу, так как она не так сильно стеснена рамками тематического планирования, как модули учебного предмета. Внеурочная работа позволяет организовать пространство исследования и дискуссии о неклассическом искусстве, ввести игровые формы и другие интерактивные образовательные технологии во внеурочную работу.

Одной из актуальных задач освоения программы является развитие потребности в общении с произведениями изобразительного искусства, освоение практических умений и навыков восприятия, интерпретации и оценки произведений искусства, поэтому эффективными технологиями в процессе освоения материала, связанного с неклассическим искусством, могут стать дискуссия, дебаты, игра «арт-суд» и др.

Здесь можно отдельное внимание уделить форме «арт-суда», представляющего дискуссионную игру, целью которой является формирование у учащегося целостного и критически обоснованного понимания процессов, протекающих в пространстве неклассического современного искусства. Учитывая то, что неклассическое современное искусство часто вызывает споры и дискуссии в обществе, данная образовательная технология становится особенно актуальной [5]. Здесь происходит стимулирование исследовательской деятельности учащегося, развитие навыков работы с информацией. Кроме того, «арт-суд» стимулирует развитие навыков ве-

дения дискуссии, умений презентовать собственную позицию.

Алгоритм организации «арт-суда» может быть построен следующим образом:

1) Выбор «обвиняемого» (выбор произведения, которое станет предметом дискуссии учащихся);

2) Формирование команд из учащихся (команда обвинения, команда защиты, судьи);

3) Определение «свидетелей» (учащихся, которые могут во время «заседания» представлять дополнительную информацию об исторических фактах, связанных с обсуждаемым явлением, мнения известных критиков искусства и др.);

4) Подготовка команд (команды учащихся проводят самостоятельное исследование по выбранному вопросу, формулируют тезисы, аргументацию позиции);

5) Проведение «судебного заседания» (данный этап можно разделить на вступительную часть, прения, высказывания свидетелей, заключительные слова, вынесение решения судьями);

6) Рефлексия с учащимися о прошедшем мероприятии.

Такая форма работы носит интерактивный, проблемный и рефлексивный характер, что способствует формированию у учащегося устойчивой потребности в диалоге с искусством не только в процессе обучения, но и за его пределами.

Таким образом, можно отметить, что интеграция и адаптация материалов, связанных с освоением пространства неклассического современного искусства, является важной задачей художественного образования. Осмысление неклассического искусства в школе способствует не только формированию представлений о целостности пространства художественной культуры, восприятию искусства как динамично развивающейся системы, но и расширяет возможности учащегося в рамках собственной художественной практики.

Список источников

1. Федеральная рабочая программа по предмету «Изобразительное искусство». URL: https://edssoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_izo-5-7.pdf. (дата обращения: 29.08.2025).

2. Шипицин А. И. Воспитательные возможности современного искусства в школе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1(154). С. 54–59.

3. Шипицин А. И. Современное искусство и российская школа: актуальные тенденции и проблемы интеграции // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 9 (162). С. 65–72.

4. Соловцова И. А. Особенности восприятия современного искусства школьным учителем: оценки, суждения, уровень компетентности / И. А. Соловцова, А. И. Шипицин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. Т. 23, № 76. С. 57–63. DOI 10.37313/2413-9645-2021-23-76-57-63. EDN OTXUYYY.

5. Современное искусство в общеобразовательной школе: нужно ли изучать? / Гильдина Т. А., Подольская К. С.; составители: Т. А. Гильдина, К. С. Подольская // Школа мастерства: искусство как ресурс, процесс и результат. Визуальные искусства и художественное образование: сборник материалов Всероссийского форума учителей изобразительного искусства «Изобразительное искусство в современной школе: культура, образование, развитие», Санкт-Петербург, 17–18 ноября 2022 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2022. С. 135–142.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

К. С. Подольская — кандидат искусствоведения, доцент кафедры искусствоведения и педагогики искусства.

Information about the Author:

K. S. Podolskaya — Candidate of Sciences (Art History), associate professor at the Department of Art History and Art Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 43–48.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 43–48.

Научная статья

УДК 316.65

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_43

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ И БРАКЕ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Милена Александровна Кленова

Саратовская государственная юридическая академия, г. Саратов, Россия

milena_d@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

Аннотация. В статье рассматриваются социальные представления о семье и браке у современной молодежи. Анализируются ключевые ценностные установки, нормы и ожидания, формирующиеся в молодежной среде относительно семейных отношений и института брака. Исследование выявляет изменения в традиционных взглядах под влиянием социокультурных трансформаций, а также отражает актуальные тенденции в восприятии роли семьи и брака в жизни молодых людей. Особое внимание уделяется факторам, влияющим на формирование этих представлений, включая экономические, образовательные и иные аспекты. Результаты статьи способствуют пониманию современных моделей семейных отношений и могут быть использованы в разработке социальных и образовательных программ, направленных на поддержку института семьи.

Ключевые слова: социальные представления, отношение молодежи к браку

Original article

SOCIAL REPRESENTATIONS OF FAMILY AND MARRIAGE AMONG CONTEMPORARY YOUTH

Milena A. Klenova

Saratov State Law Academy, Saratov, Russia

milena_d@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

Abstract. The article examines social representations of family and marriage among contemporary youth. It analyses key value orientations, norms, and expectations that are formed within the youth environment regarding family relationships and the institution of marriage. The study identifies changes in traditional views influenced by sociocultural transformations and reflects current trends in the perception of the role of family and marriage in the lives of young people. Special attention is given to factors affecting the formation of these representations, including economic, educational, and other aspects. The results of the article contribute to the understanding of modern models of family relationships and can be used in the development of social and educational programmes aimed at supporting the institution of the family.

Keywords: social representations, youth attitudes towards marriage

Представления о традиционной семье меняются в зависимости от эпохи, исторического этапа развития общества, культуры, этноса. В российской традиции еще пару веков назад семья представлялась как большое родовое поселение, большой дом, в котором проживали несколько поколений под одной крышей, вели общее хозяйство, хранили семейные традиции, вели быт. Не так давно основным представлением о семье была нуклеарная семья, с мамой, папой, детьми. Однако в современной структуре семьи происходят изменения, появляются понятия гостевого брака, лоскутной семьи, свободных отношений и многие другие формы взаимодействия, которые так или иначе связаны с трансформацией представлений о традиционной семье. Учитывая исторический контекст и потребность совместного бытия с точки зрения «упрощения» быта, разделения обязанностей, семья представляется как источник взаимопомощи и совместной жизни. Тем не менее с учетом возрастающей свободы и возможностей для укрепления индивидуалистической жизненной позиции (когда молодому человеку доступна самостоятельная жизнь, материальная обеспеченность и т. д.), уже не кажется такой очевидной потребность в совместной жизни. Карьеризм, обособленность, индивидуализм, как со стороны молодых людей, так и со стороны девушек зачастую перевешивают потребность и желание создавать семьи.

Обращаясь к научному знанию, приведем некоторые примеры определения понятия «семья»: А. Я. Варга: «Семейная система — это группа людей, связанных общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное — взаимоотношениями» [1]. В. С. Торохтий рассматривает семью как активную социальную систему. С этой точки зрения под семьей понимается малая социальная группа, которая преимущественно адекватно реагирует на социальный опыт и со временем по мере реализации своих потенциальных возможностей превращается в воспитывающий коллектив, ориентированный на процессы, происходящие в социумах [2; 3]. По определению А. Г. Харчева, семья — это малая

социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, и социальная необходимость, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизведстве населения [4]. Представленные определения понятия «семья», безусловно, не отражают всей полноты его содержания, однако необходимо отметить, что в них наблюдаются общие точки: в первую очередь социальный характер взаимодействия [4; 5; 6].

Современная молодежь, выросшая в эпоху стремительных изменений и цифровых технологий, формирует собственные представления о семье, отличные от традиционных моделей. Эти представления, зачастую основанные на личном опыте, наблюдениях и медийных образах, влияют на их ожидания от семейной жизни и конструирование личных сценариев будущей семьи [3; 7]. Однако нередко эти представления далеки от реалий, что приводит к возникновению проблем и противоречий. Приведем некоторые проблемы, которые, на наш взгляд, определяют трансформацию представлений о семье у современной молодежи [3; 7; 8; 9].

Для мониторинга мнения студенческой молодежи относительно создания семьи использовался метод анкетного опроса. Целью данного исследования является выявление отношения молодежи к браку и семье как основной ячейке общества. Опрос проводился на основании выборки, в состав которой вошли студенты 1 и 2 курсов Саратовской государственной юридической академии: 1367 респондентов, из них 60,4% девушек, 39,6% юношей в возрасте от 18 до 22 лет — 76,1%, до 18 — 19,3%, от 23 до 27 — 4,2%. Большинство респондентов не состоит в браке: 97,1%. Результаты анкетирования показали в целом благоприятное отношение молодых людей к созданию семьи. Семья продолжает оставаться важной ценностью и необходимым элементом в жизни каждого человека [10]. Исходя из результатов анкетирования больше половины опрошенных считают оптимальным возрастом для вступления в брак 23–27 лет — 71,5%, 15,1% респонден-

тов указали на возраст 27–31 год, для 9,9% предпочтительным возрастом для заключения брака является 18–22 года, и лишь 3,6% молодых людей отметили возраст 32–35 лет. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что молодые люди считают приоритетным в первую очередь получить образование, а уже позже думать о создании семьи.

Исследование отношения к совместному сожительству среди молодежи может раскрыть динамику семейного развития и взаимоотношений, так как каждый из нас имеет свое уникальное видение семейной жизни и ожидания от нее. Голоса респондентов по данному вопросу распределились по большей части на две позиции: 39,3% посчитали неприемлемым совместное сожительство без официального заключения брака. В противовес этому 51,4% респондентов положительно отнеслись к совместному проживанию без официального заключения брака. При этом 9,3% опрошенных проявили нейтральное отношение к данному вопросу. Респонденты кратко пояснили свой выбор, отметив, что совместное сожительство — это необходимый этап перед вступлением в официальный брак, имеющий краткосрочную перспективу и позволяющий мужчине и женщине через совместный быт лучше узнать и понять друг друга. Изучение ожиданий от семейной жизни у молодежи и студентов важно для понимания личных ценностей, профилактики семейных проблем, формирования здоровых отношений, планирования будущего и поддержки в развитии успешной и гармоничной семейной жизни.

После анализа ответов и группировки их по категориям можем увидеть следующее распределение ответов респондентов в процентном соотношении: Любовь, Забота, Уют, Счастье: 45%; Взаимопонимание, Поддержка, Доверие: 30%, Семейные цели, Дети, Совместное развитие: 15%; Финансовая стабильность, Безопасность: 7%; Отсутствие явных ожиданий: 3%. Большинство участников выделили важность любви, заботы, уюта, счастья, взаимопонимания, поддержки и доверия в семейной жизни. Эти эмоциональные и межличностные аспекты играют ключевую

роль в создании крепких и счастливых семейных отношений. Позитивные мысли, связанные с заботой, любовью и взаимопониманием, очень важны для создания сильных и гармоничных семейных отношений. Желание взаимной поддержки, роста и счастья вместе с партнером отражает стремление к созданию уютного и радостного семейного очага. Раздел обязанностей, финансовая стабильность и доверие также играют ключевую роль в формировании семейного благополучия.

Семейные отношения родителей играют важную роль в формировании модели поведения детей, так как многие привычки и особенности своих родителей дети перенимают и транслируют в свою взрослую жизнь. Для большинства студентов отношения в родительской семье выступают ориентиром и примером того, как правильно выстраивать семейное взаимодействие — 52,7%. Для 28,7% студентов родительские отношения имеют большую ценность, однако они не являются для них ориентиром в организации собственной жизни. И только у 18,5% молодых людей отношения в родительской семье никак не затрагивают и не влияют на их подход к организации собственной семейной жизни.

Мнение большинства студентов сходится на том, что создание семьи является неотъемлемой частью жизненного пути (47,9%) и ее значимость в современном мире не только сохраняется, но и увеличивается, поскольку семья является фундаментальным условием становления нравственности человека (65,8%). Треть молодых людей, напротив, подчеркнули, что семья, в отличие от традиционного общества, теряет свою ценность, поскольку современное социально-экономическое устройство общества позволяет человеку самому справляться с собственной жизнью, тем самым такое требование, как создание семьи, приобретает добровольный характер. 16,2% студентов указали, что принятное решение о создании семьи определенным образом зависит от условий и обстоятельств в жизни человека. 3,3% молодежи отметили, что создание семьи вовсе не входит в значимые сферы их жизни.

Ответы студентов касательно вопроса, почему люди создают семьи помимо того, что это является обычной социальной практикой, можно сгруппировать по следующим категориям и предоставить в процентном соотношении: Любовь, Забота, Уют, Счастье: 44%; Взаимопонимание, Поддержка, Доверие: 28%; Семейные Цели, Дети, Совместное Развитие: 17%; Финансовая Стабильность, Безопасность: 7%; Отсутствие Явных Ожиданий: 4%. Для многих молодых людей создание семьи представляет собой возможность найти не только поддержку и заботу, но и уверенность в том, что всегда будет близкий человек, с кем можно разделить радостные моменты и обратиться за помощью в трудные времена. Семья значима не только как юридическое объединение, но и как место, где можно найти свою родственную душу, продолжать семейные традиции, придавать жизни смысл через воспитание детей и передачу ценностей следующим поколениям. Внутри семьи каждый член может чувствовать эмоциональную поддержку, безопасность и уют, где находится любовь, забота и понимание.

Были выявлены необходимые условия, при которых молодые люди готовы к созданию семьи: достаточный доход (77,7%), собственное жилье (71,4%), желаемый социальный статус (58,6%), гарантированные государственные выплаты (18,7%), доступность сферы социальных услуг (17,2%). И наоборот, условиями, при которых студенты не решились бы на создание семьи выступают: низкий доход (65%), отсутствие собственного жилья (56,7%), неудовлетворительное состояние здоровья (собственное или партнера) (28,8%), необходимость заключения брачного договора (5,4%), 25,5% молодых людей указали, что их решение создать семью не зависит от внешних условий. Исходя из результатов можно заметить, что при осознании готовности к созданию семьи у молодых людей главенствует рациональность решения. Анкетирование также выявило, какой фактор будет определяющим при решении о создании семьи молодыми людьми. Были выделены следующие тенденции: Любовь к партнеру: 72%; Уверенность в партнере: 60%; Финан-

совая стабильность: 45%; Совместимость с партнером: 35%; Доход и материальная обеспеченность: 28%; Взаимопонимание и взаимное уважение: 23%; Благополучие и стабильность отношений: 15%.

Следовательно, при принятии решения о создании семьи для молодых людей значимо сочетание любви, взаимопонимания, стабильности в финансовых вопросах и доверия в отношениях, а также качественные взаимоотношения между супружами. Эти аспекты формируют основу для долгосрочных и счастливых отношений.

Исходя из ответов студентов, касающихся распределения ими в порядке значимости сфер жизни: учеба, работа, семья, хобби, развлечения, можно отметить, что для большинства семья занимает самое важное место в иерархии значимых аспектов жизни, обеспечивая эмоциональную и психологическую поддержку, связь и уют (см. табл.). После семьи идут образование, работа, хобби и развлечения в порядке убывания значимости, отражая приоритетные ценности и интересы каждого человека.

По результатам анкетирования к основным проблемам современной семьи, которые могут привести к неблагополучию брака молодые люди относят: некритичное отношение к созданию семьи (отсутствие осознания ответственности за принятное решение и не понимание устройства семейной жизни) — 72,6%, отсутствие способности решать трудности и проблемы — 63,4%, несовместимость партнеров по психологическим или мировоззренческим характеристикам — 61,1%, низкая заработная плата одного или обоих супружеских, приводящая к невозможности удовлетворения основных потребностей семьи — 33,4%, отсутствие или утрата репродуктивной функции одного из супружеских — 9,8%. Следовательно, студенческая молодежь подчеркивает важность психологических аспектов формирования и поддержания здоровых брачных отношений. Мнение студентов, касающееся проблем современного общества, мешающим современной молодежи вступать в брак, распределилось следующим образом:

Значимость сфер жизни для респондентов

Занимаемое место в жизни	Показатели, %				
	семья	учеба	работа	хобби	развлечения
1	33	20	10	6	3
2	21	15	9	5	2
3	14	12	8	4	1
4	10	10	7	3	1
5	7	8	5	2	1

1. Социально-экономические проблемы (отсутствие приемлемого уровня заработной платы, некачественное медицинское обслуживание, отсутствие необходимой инфраструктуры) — 67,6%,

2. Кризис нравственных и моральных ценностей (ориентация только на собственное благополучие и удовлетворение собственных потребностей) — 52,3%,

3. Отсутствие необходимости вступать в брак и отсюда непонимание для чего это нужно — 34,2%.

Поскольку молодые люди являются особо чувствительной категорией людей и остро относятся ко всем процессам, протекающим в обществе, вышеперечисленные общественные проблемы могут неблагоприятно повлиять на их жизненный выбор. Мнение студентов относительно вопроса о мерах государственной поддержки, увеличивающих вероятность создания семьи среди молодежи, распределилось следующим образом. Большинство респондентов выразили мнение о значимости материальной поддержки для увеличения вероятности создания семьи у молодежи — 68%. Молодые люди считают, что наряду с существующими программами государственной поддержки необходима дополнительная психологическая поддержка

для молодежи — 16%. Понимание ценности семьи и готовность к ответственности помогут увеличить вероятность успешного становления будущей семьи и повышении мотивации молодежи к вступлению в брак.

Некоторые также подчеркнули важность юридической поддержки и социальных благоприятных условий для вновь образующихся семей — 8%. Однако были и те, кто отметил достаточность текущих мер государственной поддержки — 8% или выразил неуверенность в необходимости дополнительных мер — 6%. Исходя из ответов, основное внимание уделяется материальной поддержке для создания семьи, в то время как психологическая, юридическая и социальная поддержка также важны для благополучной жизни и формирования семьи.

Для молодежи, часто боящейся создавать семьи из-за финансовых затруднений, важна в первую очередь психологическая поддержка, которая поможет преодолеть страхи и сомнения. После этого гарантии материальной поддержки станут более значимыми, так как могут обеспечить стабильность и уверенность в будущем. Возможно, что сочетание психологической и материальной помощи окажет наибольшее положительное воздействие на молодежь и их готовность к созданию семьи.

Список источников

1. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.

2. Торохтий В. С. Социальная работа с семьей. Психолого-педагогическое обеспечение: учебное пособие для вузов / В. С. Торохтий. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 511 с.
3. Румянцев В. В. Семья в системе ценностей современной молодежи // Социальная политика и социология. 2024. Т. 23. № 3 (152). С. 73–79. DOI: 10.17922/2071-3665-2024-23-3-73-79
4. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. Опыт социологического исследования; 2-е изд. М., 1979.
5. Андросова М. И., Афанасьева Л. И., Сивцева К. Н. Представления о семье у современной молодежи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-semie-u-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 03.06.2025).
6. Романович Н. А. Представления молодежи о браке и семье // Социологические исследования. 2023. № 3. С. 135–140.
7. Ценностные ориентации в семье: социально-психологический анализ / С. Д. Гуриева, Е. А. Юмкина, Е. А. Васина, И. В. Кузнецова // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15, № 3. С. 38–59. DOI 10.17759/sps.2024150303.
8. Лапыко Т. П. Социологические концепции русских и зарубежных ученых об отношении молодежи к выбору спутника жизни / Т. П. Лапыко, А. Д. Бруева, В. П. Косякова // Экономика. Социология. Право. 2024. № 2 (34). С. 33-41. DOI 10.22281/2542-1697-2024-03-02-33-41
9. Иванишико А. М. Семейные ценности в структуре ценностей молодежи Пензенской области // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2023. № 1(65). С. 112–122. DOI 10.21685/2072-3016-2023-1-11
10. Савостьянов И. А. Основные жизненные стратегии современной молодежи / И. А. Савостьянов, В. М. Кащеева // Вестник науки и образования. 2021. № 14-2(117). С. 32–40.

Статья поступила в редакцию 14.06.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 14.06.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

М. А. Кленова — кандидат психологических наук, руководитель центра психологической поддержки, и. о. заведующего кафедрой правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики.

Information about the Author:

M. A. Klenova — Candidate of Sciences (Psychology), head of the Psychological Support Centre, acting head of the Department of Legal Psychology, Forensic Science and Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 49–55.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 49–55.

Научная статья

УДК 37.015.3:378.172

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_49

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СУБЪЕКТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Павел Олегович Федоров

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, Россия
pasha-swimming99@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5714-9488>

Аннотация. Рассмотрена взаимосвязь между компонентами психологического благополучия (по опроснику К. Рифф) и субъективными характеристиками поведения у студентов. В исследовании приняли участие 167 студентов, оценка проводилась с использованием валидизированных опросников. Корреляционный анализ выявил высокую степень взаимосвязанности между внутренними компонентами психологического благополучия (личностный рост, цели в жизни, самопринятие), в то время как значимой связи с субъективной оценкой физического состояния установлено не было. Авторы делают вывод о независимости психоэмоционального состояния от восприятия физической активности и подчеркивают необходимость комплексного подхода в программах оздоровления и профилактики. Представленные данные могут быть использованы в образовательной и психологической практике вузов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, студенты, физическая активность, субъективные оценки, корреляционный анализ

Original article

CORRELATION BETWEEN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND SUBJECTIVE BEHAVIOURAL CHARACTERISTICS IN STUDENTS BASED ON PSYCHODIAGNOSTIC TESTING RESULTS

Pavel O. Fedorov

Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, Saint Petersburg,
Russia

pasha-swimming99@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5714-9488>

Abstract. The study examines the relationship between components of psychological well-being (measured by the C. Ryff scale) and subjective behavioural characteristics in university students. A total of 167 students participated in the study, which used validated questionnaires for assessment. Correlational analysis revealed a high degree of interrelation among internal components of psychological well-being (personal growth, life goals, self-acceptance), whereas no significant correlation was found with subjective assessments of physical condition. The authors conclude that the psycho-emotional state is independent of the perception of physical activity and emphasise the need for an integrated approach in wellness and prevention pro-

grammes. The presented data can be used in educational and psychological practices within universities.

Keywords: psychological well-being, students, physical activity, subjective assessment, correlation analysis

В современных условиях изменение ритма жизни, увеличение психоэмоциональной нагрузки, рост цифровизации ассоциируется с увеличением сидячего поведения и снижением общей физической активности населения [1]. Особую актуальность приобретает проблема поддержания физической подготовленности у лиц первого зрелого возраста (от 22 до 35 лет).

Студенты данной возрастной категории находятся под постоянным давлением внешних факторов. Период обучения в вузе является критическим временем, когда молодые люди сталкиваются с многочисленными стрессовыми факторами, такими как учебная нагрузка, финансовые трудности и социальная адаптация [2]. Именно в этот период закладываются долгосрочные стратегии поведения в отношении здоровья, определяющие качество жизни на последующих возрастных этапах. Исследования взаимосвязи стресса и физической активности показали, что в большинстве работ (около 76,4%) психологический стресс предсказывает снижение активности и рост малоподвижности [3].

Другие исследования подтверждают тенденцию к снижению физической активности у молодых взрослых после перехода из подросткового возраста во «взрослую» жизнь. Например, результаты в исследовании Япара продемонстрировали, что в период обучения в университете многие студенты не достигают рекомендованного уровня активности и испытывают влияние сидячего образа жизни на их здоровье [4]. Важными факторами здесь называются загруженность учебой и работа, приводящие к дефициту времени и энергии для упражнений [5]. Исследование, проводимое НИУ ВШЭ Хоркиной и Гритчиной показало, что занятия спортом способствуют удовлетворенности жизнью у российской молодежи, хотя эффект оказался выражен сильнее у мужчин, нежели женщин [6].

Гипотеза: предполагается, что уровень психологического благополучия студентов положительно связан с субъективной оценкой жизненных сфер (удовлетворенность жизнью, качество сна, учебная и профессиональная деятельность), но не зависит от субъективной оценки физического состояния.

Цель исследования. Целью данного анализа является выявление взаимосвязей между компонентами психологического благополучия (ПБ) и субъективными оценками физического состояния, удовлетворенности жизнью, стрессом, качеством сна и другими смежными факторами у студентов, на основе результатов психодиагностического тестирования.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к изучению психологического благополучия и его компонентов.
2. Выявить корреляционные взаимосвязи между компонентами психологического благополучия.
3. Оценить взаимосвязь между психологическим благополучием и субъективной оценкой физического состояния и других факторов

Методика и организация исследования.

Для определения психологического благополучия студентов и субъективной оценки различных аспектов состояния студентов применялся психологический опросник «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко) 84 вопроса и опросник, разработанный нами, отражающий субъективное мнение, по основным социальным сферам жизнедеятельности 34 вопроса.

В исследовании приняли участие 167 студентов, предоставившие количественные оценки по двум рядам шкал: компоненты психологического благополучия и субъективные оценки по сферам.

К первой группе переменных относились: автономия, управление средой, личностный

рост, цели в жизни, самопринятие, общее психологическое благополучие.

Ко второй группе переменных: физический облик, учебная деятельность, профессиональная деятельность, общение, удовлетворенность жизнью, качество сна, уровень стресса, сбалансированность питания, развитие физических способностей, отношение к здоровью, уровень физической подготовленности.

Все переменные были представлены в баллах. Для определения характера взаимосвязей использовался коэффициент корреляции Спирмена. Для оценки силы взаимосвязей между переменными использовались коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (rs). Данный статистический показатель отражает степень линейной зависимости между переменными и менее чувствителен к выбросам по сравнению с коэффициентом Пирсона, поскольку рассчитывается на основе рангов, а не исходных значений [7].

Интерпретация значений коэффициента корреляции осуществлялась по следующим критериям:

$rs > 0,7$ — высокая (сильная) положительная корреляция;

rs в диапазоне 0,5–0,7 — корреляция средней силы;

rs в диапазоне 0,3–0,5 — слабая положительная корреляция;

$rs < 0,3$ — очень слабая или практически отсутствующая взаимосвязь.

Статистическая значимость полученных коэффициентов оценивалась с помощью p -значений. При $p < 0,05$ корреляция считалась статистически значимой, т. е. вероятность того, что наблюдаемая связь получена случайно, составляет менее 5%.

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам корреляционного анализа первой группы переменных была получена следующая корреляционная матрица рис. 1. Цвета показывают силу и направление взаимосвязей: от светло-серый (отрицательная корреляция) до черных (положительная корреляция).

Наиболее значимые положительные связи ($r \geq 0,7$) были выявлены у следующих переменных из опросника К. Риффа, табл. 1.



Rис. 1. Корреляционная матрица психологического благополучия

Таблица 1

Ранговая матрица наиболее значимых коэффициентов психологического благополучия

Переменные		Ранговый коэффициент корреляции Спирмена (rs)
Позитивные отношения	Личностный рост	= 0,757***
	Цели в жизни	= 0,718***
	Психологическое благополучие	= 0,859***
Автономия	Психологическое благополучие	= 0,768***
Управление средой	Цель в жизни	= 0,743***
	Самопринятие	= 0,773***
	Психологическое благополучие	= 0,850***
Личностный рост	Цель в жизни	= 0,816***
	Самопринятие	= 0,738***
	Психологическое благополучие	= 0,895***
Цели в жизни	Самопринятие	= 0,752***
	Психологическое благополучие	= 0,891***
Самопринятие	Психологическое благополучие	= 0,874***

Примечание: * — статистически значимая корреляция при уровне значимости $p < 0,05$;

** — статистически значимая корреляция при уровне значимости $p < 0,01$;

*** — статистически значимая корреляция при уровне значимости $p < 0,001$.

Наиболее значимые положительные связи имеют переменные: психологическое благополучие, самопринятие и цель в жизни.

Наивысшие значения рангового коэффициента корреляции Спирмена (rs) имеют следующие переменные: психологическое благополучие — личностный рост, $rs = 0,895***$; психологическое благополучие — цели в жизни, $rs = 0,891***$; самопринятие — психологическое благополучие, $rs = 0,874***$.

По результатам корреляционного анализа второй группы переменных была получена следующая корреляционная матрица (рис. 2). Цвета показывают силу и направление взаимосвязей: от светло-серых (отрицательная корреляция) до черных (положительная корреляция)

Наиболее значимые корреляции средней силы ($r \geq 0,5-0,7$) были выявлены у следующих переменных субъективных оценок гигиенических факторов табл. 2.

Наиболее значимые положительные связи зафиксированы у следующих переменных: удовлетворенность жизнью, физическая подготовленность, отношение к здоровью.

Наивысшие значения рангового коэффициента корреляции Спирмена (rs) имеют следующие переменные: профессиональная деятельность — учебная деятельность, $rs = 0,643***$; удовлетворенность жизнью — профессиональная деятельность, $rs = 0,620***$; физическая подготовленность — физический облик, $rs = 0,637***$.

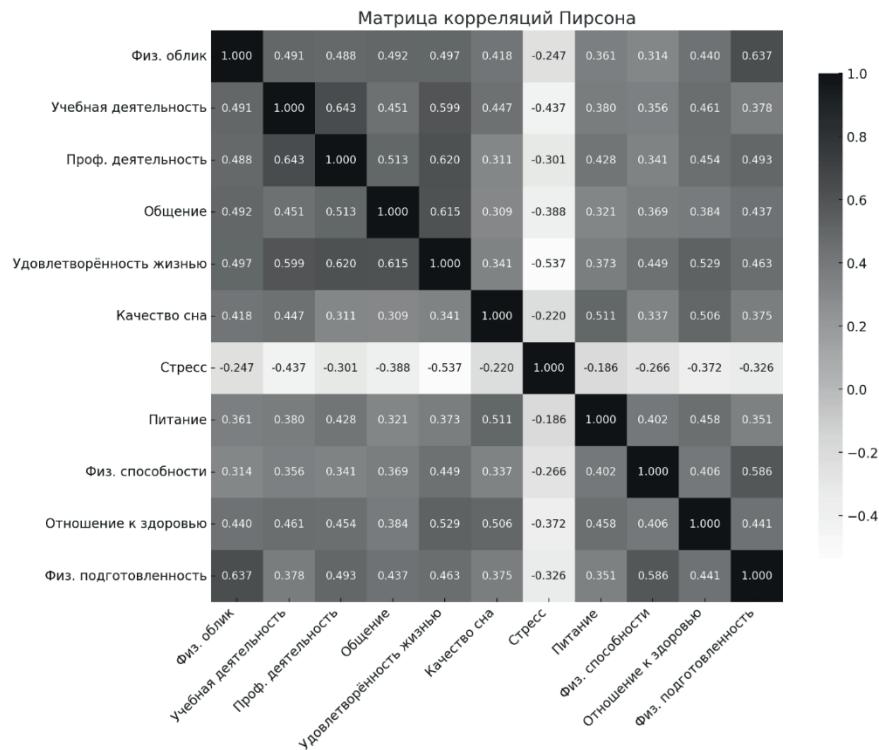


Рис. 2. Корреляционная матрица гигиенических факторов

Таблица 2

Ранговая матрица наиболее значимых коэффициентов гигиенических факторов

Переменные		Ранговый коэффициент корреляции Спирмена (rs)
1	2	3
Профессиональная деятельность	Учебная деятельность	= 0,643***
Общение	Профессиональная деятельность	= 0,513***
Удовлетворенность жизнью	Учебная деятельность	= 0,599***
	Профессиональная деятельность	= 0,620***
	Общение	= 0,615***
Стресс	Удовлетворенность жизнью	= 0,537***
Питание	Качество сна	= 0,511***
Отношение к здоровью	Удовлетворенность жизнью	= 0,529***
Физическая подготовленность	Качество сна	= 0,506***
	Физический облик	= 0,637***
	Физические способности	= 0,586***

Примечание: * — статистически значимая корреляция при уровне значимости $p < 0,05$;

** — статистически значимая корреляция при уровне значимости $p < 0,01$;

*** — статистически значимая корреляция при уровне значимости $p < 0,001$.

Несмотря на наличие статистически значимых взаимосвязей внутри каждой из двух групп переменных, корреляционный анализ не выявил значимой связи между показателями психологического благополучия (ПБ) по опроснику К. Риффа и субъективными оценками физического состояния (включающими уровень физической подготовленности, физический облик, качество сна, сбалансированность питания, развитие физических способностей и др.) [8].

Этот результат может свидетельствовать о независимости субъективного восприятия собственного физического состояния от уровня психологического благополучия в исследуемой выборке. Иными словами, даже при высоком уровне психологического благополучия участники исследования не обязательно оценивают свое физическое состояние как удовлетворительное, и наоборот — положительная субъективная оценка физического состояния не гарантирует высокого уровня психологического благополучия.

Полученные данные подчеркивают сложность и многомерность взаимосвязей между психоэмоциональной и физической сферами

личности, а также необходимость комплексного подхода при разработке программ оздоровительной и психопрофилактической направленности.

Заключение. Корреляционный анализ показал наличие значимых положительных связей между компонентами психологического благополучия по К. Риффу, что подтверждает их внутреннюю согласованность. Наиболее высокие коэффициенты были выявлены между переменными «психологическое благополучие», «личностный рост», «цель в жизни» и «самопринятие» ($rs \geq 0,8$).

В группе субъективных оценок гигиенических факторов установлены связи средней силы между удовлетворенностью жизнью, профессиональной и учебной деятельностью, а также физической подготовленностью и физическим обликом ($0,5 \leq rs < 0,7$).

При этом не выявлено значимых корреляций между показателями психологического благополучия и субъективной оценкой физического состояния, что может свидетельствовать о независимости этих конструкций и необходимости дальнейшего исследования возможных медиаторов.

Список источников

1. Moreno-Llamas A., Garcia-Mayo R., Gonzalez-Rabago M. H. The association between digitalization and sedentary behavior: analysis based on Eurobarometer and Digital Economy and Society Index data // BMC Public Health. 2020. Vol. 20. № 1. P. 1–10.
2. Ивченко Е. А., Ивченко Е. В., Федоров П. О. Уровень физического развития студентов как фактор их благополучия // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2024. № 12 (238). С. 43–47.
3. Stults-Kolehmainen M. A., Sinha R. The effects of stress on physical activity and exercise // Sports Medicine. 2014. Vol. 44. № 1. P. 81–121.
4. Physical activity levels and psychological parameters among university students after the COVID-19 pandemic // BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation. 2025. Vol. 17. Article № 117 / A. Yasar.
5. Мотивы и препятствия физической активности студентов университетов // Наука и спорт: современные тенденции. 2023. № 11 (Спецвыпуск). С. 103–114 / Ф. Р. Зотова [и др.].
6. Физическая активность молодежи и отказ от вредных привычек // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 1. С. 193–213 / Н. А. Хоркина [и др.].
7. Самсонова А. В., Барникова И. Э. Математическая статистика в спортивных исследованиях: учебное пособие. СПб.: Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, 2022. 122 с.

8. Золотарева А. А. Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности: автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.

Статья поступила в редакцию 05.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 05.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

П. О. Федоров — аспирант кафедры теории и методики физической культуры.

Information about the Author:

P. O. Fedorov — postgraduate student at the Department of Theory and Methodology of Physical Education.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 56–60.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 56–60.

Научная статья

УДК 78.071.2

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_56

СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО (ВНЕШКОЛЬНОГО) МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР

Гао Сюэян

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

2039979850@qq.com

Аннотация. Статья посвящена особенностям функционирования системы дополнительного (внешкольного) музыкального образования в Китае на современном этапе. Даны характеристика общего школьного музыкального образования. На примере деятельности музыкальных студий представлен успешный педагогический опыт, популяризация и диссеминация которого будет способствовать повышению качества музыкального образования детей не только в Китае, но и за рубежом.

Ключевые слова: общее школьное музыкальное образование, дополнительное (внешкольное) музыкальное образование КНР, музыкальная студия, инновационные музыкальные технологии, авторская методика, музыкальные конкурсы и фестивали КНР

Original article

SPECIFICS OF MODERN ADDITIONAL (OUT-OF-SCHOOL) MUSIC EDUCATION IN CHINA

Gao Xueyang

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

2039979850@qq.com

Abstract. The article is devoted to the features of the system of additional (out-of-school) music education in China at the present stage. The characteristics of general school music education are given. Using the example of the activities of music studios, the author presents a successful pedagogical experience, whose popularisation and dissemination will contribute to improving the quality of music education for children not only in China, but also abroad.

Keywords: general school music education, additional (out-of-school) music education of the PRC, music studio, innovative music technologies, author's methodology, music competitions and festivals of the PRC

Роль образования в развитии личности бесспорна. В КНР существуют две основные формы музыкального образования: общее

школьное и дополнительное (внешкольное). *Общее школьное музыкальное образование*, являясь неотъемлемой частью государствен-

ной образовательной программы, ставит перед собой задачи формирования *базовой музыкальной грамотности* учащихся и приобщения их к национальной и мировой культуре. Основной формой обучения являются групповые занятия, которые акцентируют внимание на хоровом пении и изучении основ теории музыки. Их цель: дать учащимся общее представление о музыке как культурном феномене, воспитать чувство коллективизма и эстетический вкус. Музыкальное образование в школах Китая подчиняется жестким требованиям государственных стандартов, а количество музыкальных занятий строго регламентировано (один-два урока в неделю) [1]. Данные ограничения, к сожалению, лишают китайских школьников возможности развития исполнительских навыков и личности музыканта в целом. Восполнить пробел призваны учреждения дополнительного (внешкольного) образования. Их цель: воспитание и развитие личности обучающегося, его профессиональное самоопределение и самореализация в будущем. В отличие от общего школьного, дополнительное образование обладает рядом существенных преимуществ: широкий спектр образовательных услуг, самостоятельный выбор сферы деятельности, уровня сложности образовательной программы и темпа ее усвоения и т. д.

Дополнительное музыкальное образование в КНР занимает важное место в системе подготовки юных музыкантов. Для них созданы комфортные условия обучения. Занятия могут проводиться в вечернее время или в выходные дни, что позволяет сочетать их с основной школьной нагрузкой, преобладают индивидуальные и малогрупповые занятия. Таким образом обеспечен индивидуальный подход, учтены возможности и желания каждого ученика.

Образовательные программы охватывают множество направлений обучения, в том числе классическую и современную музыку, фольклор, джаз, а также звукозапись, аранжировку и др., позволяя углубленно развивать творческую личность каждого ребенка [2]. Помимо основного инструмента, ученики могут посещать дополнительные дисци-

плины, помогающие глубже понять музыку и расширить свои знания и исполнительские навыки. Это может быть сольфеджио и теория музыки, развивающие музыкальный слух и аналитическое мышление, ансамблевое исполнение для обучения командной работе и сценическому мастерству. Для тех, кто занимается музыкой «для души», предлагаются облегченные курсы с акцентом на творческую самореализацию. Ярким примером может служить Пекинская музыкальная школа «Миньюэ» [3], где педагоги составляют персональный репертуар для каждого ученика. Например, если ребенок проявляет интерес к джазу, его программа будет включать соответствующие произведения, а увлечение традиционной китайской музыкой приведет к углубленному изучению народных инструментов, таких как *пипа* или *гуцинь*.

Особого внимания заслуживает система работы с одаренными детьми. Для них разработаны программы интенсивного обучения с повышенной нагрузкой, включающие мастер-классы с известными музыкантами и раннюю сценическую практику. Так происходит в уже упомянутой школе «Миньюэ» [3]. Важной составляющей работы с одаренными детьми является подготовка к участию в музыкальных конкурсах и фестивалях. Они не только мотивируют юных музыкантов к дальнейшей исполнительской деятельности, но и способствуют развитию профессиональных навыков. В Китае ежегодно проводятся престижные конкурсные мероприятия, такие как National Youth Music Competition в Пекине или Shanghai Spring International Music Festival, где юные таланты получают возможность продемонстрировать свое мастерство [4; 5]. Особенno ценно, что система поощрения участников и победителей этих конкурсных мероприятий включает не только традиционные дипломы и награды, но и практические стимулы, например, гранты на дальнейшее обучение, возможность выступлений с ведущими оркестрами страны, что открывает перед одаренными детьми реальные перспективы профессионального роста (поступление в специализированные учебные заведения) [6].

Гармоничное сочетание педагогических традиций и инновационных образовательных методик как общеразвивающего уровня, так и профессионально-ориентированных, является ключевой особенностью современных музыкальных школ и студий Китая. Например, учащиеся Гуанчжоуской школы искусств успешно совмещают занятия на традиционной китайской скрипке эрху с курсами по звукорежиссуре, что не только развивает разносторонние навыки, но и готовит их к работе в современной музыкальной индустрии [7].

Современные технологии значительно расширили возможности обучения музыке в Китае. Учреждения дополнительного образования активно внедряют смешанные форматы обучения, сочетающие очные занятия с онлайн-курсами. Например, платформа VIPPeak [8] позволяет ученикам брать уроки вокала у педагогов из разных городов, а интерактивные приложения и тренажеры помогают отрабатывать технику игры на инструменте [8].

Новаторство дополнительного музыкального образования Китая на современном этапе проявляется в поддержке импровизации и авторских проектов. Если в общеобразовательных школах преобладает точное воспроизведение музыкальных произведений, то в учреждениях дополнительного образования активно поощряется творческое переосмысление классики, создание собственных аранжировок, участие в джазовых коллективах и смелые эксперименты с современными музыкальными стилями. Ярким примером такого подхода может служить деятельность Чэндуской студии “SoundSpace”, где подростки создают удивительные музыкальные проекты, сочетающие традиционное китайское наследие с актуальными электронными направлениями [9].

В студии “SoundSpace” реализуется уникальный образовательный проект, в рамках которого молодые музыканты работают над созданием современных кавер-версий традиционных китайских мелодий в стиле EDM. Процесс начинается с глубокого изучения исходного музыкального материала: учащиеся анализируют древние напевы провинции Сычуань, их ладовую структуру и ритмиче-

ские особенности. Затем под руководством опытных наставников они создают электронные аранжировки, используя современные цифровые аудио рабочие станции и MIDI-контроллеры. Особое внимание уделяется сохранению аутентичного духа оригинальных композиций при их адаптации к современным ритмам и звучанию [10]. Один из наиболее успешных проектов студии — электронная обработка древней мелодии «Три вариации на тему цветков сливы» [11], где традиционное звучание *гучжэна* (китайской цитры) было органично вплетено в динамичный EDM-трек с использованием современных синтезаторов и эффектов обработки звука. Этот проект не только получил признание на молодежном музыкальном фестивале в Чэнду [12], но и стал наглядным примером того, как дополнительное музыкальное образование может служить мостом между традицией и современностью, между национальной культурой и глобальными музыкальными тенденциями. Такой творческий подход дает поразительные результаты. Учащиеся не просто осваивают технику игры на инструментах, но развиваются художественный вкус, учатся творчески мыслить. Они приобретают бесценный опыт работы в студии, навыки звукорежиссуры и аранжировки, что в современном музыкальном мире не менее важно, чем виртуозное владение инструментом.

Творческая деятельность учреждений дополнительного музыкального образования выполняет сразу несколько важнейших функций. Она служит мощным мотивационным фактором, предоставляет учащимся возможности для профессионального роста и самовыражения, способствует сохранению и актуализации музыкального наследия. Опыт таких учреждений, как студия “SoundSpace”, наглядно демонстрирует тот факт, что когда образование строится на принципах творческой свободы и уважения к индивидуальности, оно дает не просто музыкантов-исполнителей, а настоящих художников, способных обогатить музыкальную культуру своими оригинальными идеями и проектами. Именно такой подход делает дополнительное музыкальное образование живым, развивающим-

ся организмом, чутко реагирующим на вызовы времени и потребности новых поколений музыкантов.

Нельзя не отметить тщательную диагностику уровня музыкальных способностей и обученности каждого ученика, которая является залогом успешного обучения. Перед зачислением проводится комплексное тестирование, включающее проверку музыкального слуха, чувства ритма и базовых технических навыков [13]. На основании этих данных учащихся распределяются по группам различного уровня подготовки. Начинающие музыканты осваивают азы нотной грамоты и простые мелодии, более продвинутые — работают над сложными произведениями и участвуют в школьных концертах, а будущие профессионалы готовятся к конкурсам и поступлению в специализированные вузы. Такой дифференцированный подход создает оптимальные условия для развития личности музыканта, позволяя каждому ребенку чувствовать себя успешным.

Перспективы развития системы дополнительного музыкального образования в Китае видятся в дальнейшей интеграции цифровых технологий; международном сотрудничестве с целью обмена опытом с ведущими музыкальными школами других стран, в том числе российскими, для обогащения образовательного процесса новыми методиками и подходами. По мнению С. А. Давыдовой, «дополнительное образование детей сегодня является одним из важных социальных институтов детства, который создан и существует для детей, их обучения, воспитания и развития. Это социально востребованная

сфера, в которой заказчиками и потребителями образовательных услуг выступают юные горожане и их родители, а также общество и государство. Дополнительное образование детей способствует решению ключевых задач социально-экономического развития каждого региона. Оно способно влиять на качество жизни, так как приобщает детей и подростков к здоровому образу жизни, раскрывает творческий потенциал личности, побуждает к достижению общественно значимого результата. Этот вид образования способствует развитию склонностей, способностей и интересов, гражданских и нравственных качеств, жизненному и профессиональному самоопределению подрастающего поколения» [14].

Подведем итог:

1. Система дополнительного (внешкольного) музыкального образования Китая создает необходимые условия для детей и подростков в овладении ими всеми видами музыкальной деятельности; развитии способностей и эмоциональной сферы, воспитании нравственной позиции, музыкально-художественного вкуса, интереса и любви к музыке, желания слушать и исполнять ее.

2. Современное дополнительное музыкальное образование Китая стремительно развивается, демонстрируя на данном этапе устойчивое объединение традиционного музыкального образования и прогрессивных информационных технологий.

3. Накопленный успешный педагогический опыт конкретных учреждений дополнительного образования Китая очень важен и нуждается в своевременном обобщении и научном осмыслении.

Список источников

1. 王东亮. 论跨学科方法在我国中小学生音乐能力培养中的一些民族文化特征 (Van Дун-лян. О некоторых национально-культурных особенностях применения междисциплинарного подхода к развитию музыкальных способностей школьников в Китае) // 教育学杂志 2023. 第 13 卷 Is. 9A. 第 311 – 315 页.
2. 王梦云, 雅科夫列娃 Е. Н. 中国现代音乐教育: 趋势与展望 (Van Мэнюнь, Яковлева Е. Н. Современное музыкальное образование в Китае: Тенденции и перспективы) // 教育学 2021. 第226 – 231页.

3. 广州艺术学校 (Гуанчжоуская школа искусств). URL: <http://www.gzarts.edu.cn> (дата обращения: 21.05.2025).

4. 罗亚芳, 马浩然 应用创新技术评估音乐教育质量的方法 (基于俄罗斯和中国的经验) (Ло Яфан, Ма Хаожсань. Методы оценки качества музыкального образования с использованием инновационных технологий (на примерах опыта России и Китая)) // 专业科学5 (1)–25. 2025.

5. 《梅花三弄》旋律乐谱 (Ноты к мелодии «Три вариации на тему цветков сливы») URL: <https://www.guoqinwang.com/pu/284.html> (дата обращения: 21.05.2025).

6. Официальный сайт Vippeak: [Электронный ресурс]. URL: <https://vippeak.com/> (дата обращения: 25.05.2025).

7. 皮罗任科 Л. В. 中国课外教育体系: 现状与主要发展方向 (Пироженко Л. В. Система внешкольного образования в Китае: Современное состояние и основные направления развития) // 教育科学。2024. 第196 – 205页.

8. 天山 (Тянь-Шань). URL: В Чэнду стартовал 9-й Международный фестиваль нематериального культурного наследия-ТЯНЬ-ШАНЬ-天山网2025-05-29 (дата обращения: 21.05.2025).

9. 黄先禹. 中国音乐教育体系 (Хуан Сяньюй. Система музыкального образования в Китае) // 湖州学院 (中国). 2023. 156 – 162页.

10. 中央音乐学院 (Центральная консерватория музыки). URL: <https://www.ccom.edu.cn/> (дата обращения: 15.05.2025).

11. 全国青少年音乐比赛 (Национальный молодежный музыкальный конкурс). URL: <https://www.nymc.co.za/> (дата обращения: 26.05.2025).

12. 声音空间 (Звуковое пространство). URL: <https://soundspace.co/how-it-works> (дата обращения: 01.06.2025).

13. 上海之春国际音乐节 (Шанхайский весенний международный музыкальный фестиваль). URL: <http://www.ssimgf.org/renda/ssimgf/index.html> (дата обращения: 18.04.2025).

14. Давыдова С. А. Роль системы дополнительного образования детей в формировании музыкальной культуры учащихся на примере художественного отдела ДДЮТ «На Ленской». [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/svetlana-anatolevna-davydova> (дата обращения: 21.05.2025).

Статья поступила в редакцию 06.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 06.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

Гао Сюэян — аспирант кафедры музыкального воспитания и образования.

Information about the Author:

Gao Xueyang — postgraduate student at the Department of Music Education and Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 61–68.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 61–68.

Научная статья

УДК 372.8

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_61

ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Лариса Михайловна Генералова¹, Любовь Федоровна Макеева²

^{1, 2} Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия

¹ l.m.generalowa@volsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0807-391X>

² makeevalf@volsu.ru

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают микроблоги и социальные сети как инновационный способ преподавания иностранных языков, который, в отличие от господствующего до недавнего времени грамматико-переводного метода, способствует переходу к коммуникативному подходу в изучении и активной разработке креативных нововведений. Описаны преимущества блогов Telegram для асинхронного и синхронного обучения языкам, что позволяет активно интегрировать новые возможности и интернет-технологии в преподавание иностранных языков, обеспечивая тем самым накопление аутентичного многолетнего опыта.

Ключевые слова: интернет-технологии, микроблог, коммуникативно-прагматический подход, асинхронные и синхронные формы общения, трансформация методов обучения, Telegram-канал, контент

Original article

THE POTENTIAL OF SOCIAL MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Larisa M. Generalova¹, Lubov F. Makeeva²

^{1, 2} Volgograd State University, Volgograd, Russia

¹ l.m.generalowa@volsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0807-391X>

² makeevalf@volsu.ru

Abstract. In this article, the authors examine microblogs and social networks as an innovative method for teaching foreign languages, which, unlike the grammar-translation method that dominated until recently, facilitates a shift towards a communicative approach in language learning and the active development of creative innovations. The advantages of Telegram blogs for both asynchronous and synchronous language learning are described, allowing for the active integration of new opportunities and internet technologies into foreign language instruction, thereby ensuring the accumulation of authentic, long-term experience.

Keywords: internet technologies, microblog, communicative-pragmatic approach, asynchronous and synchronous forms of communication, transformation of teaching methods, Telegram channel, content

Развитие интернет-технологий, процессы глобализации и интеграции привели к проникновению веб-разработок во все сферы общества. Данные изменения затронули и сферу образования, что способствовало переходу к личностно ориентированному подходу в образовании, а также вызвало трансформацию основных ключевых компетенций, необходимых для личностного роста и социальной адаптации в современном мире [1, с. 115]. Последнее обстоятельство дает «карт-бланш» для преподавания иностранных языков.

Интернет обладает огромным потенциалом для коррекции традиционных методов обучения и преподавания, делая их инновационными и креативными. Сетевые структуры позволяют создавать новые организационные формы совместной работы, в которых учащиеся общаются и выстраивают свои знания как члены виртуального сообщества по интересам. Кроме того, категории места и времени, установленные в традиционных курсах, становятся более гибкими благодаря использованию цифровых медиа.

Целью настоящей работы является исследование потенциала Telegram-канала как привлекательной образовательной платформы для изучения иностранных языков, а также как средства активизации студентов к самообразованию и познавательной деятельности.

Для достижения поставленной цели нами сформулированы следующие задачи:

1) изучить возможности Telegram-канала как одну из самых универсальных и динамичных платформ для самостоятельного обучения и распространения образовательного материала;

2) описать типы контента, исходя из их информационной, мотивационной и обучающей составляющих;

3) описать личный опыт использования данного медиапродукта при преподавании немецкого языка на лингвистических направлениях подготовки;

4) резюмировать выводы об эффективности использования аутентичного учебного

контента Telegram-канала для преподавания иностранного языка.

Последовательного сравнения дидактики иностранных языков последних десятилетий пока не существует. Отсутствуют эмпирически определенные результаты о влиянии интернет-технологий на обоснованные, необходимые изменения в практике преподавания. Однако проведенный нами анализ показал, что более 90 % респондентов активно поддерживают идею изучения иностранного языка при помощи интернет-платформ и всевозможных сетевых блогов. Целевой группой были студенты, изучающие немецкий язык как первый или второй иностранный язык, а также преподаватели, работающие на направлении подготовки «Лингвистика. Перевод и переводоведение». В опросе приняли участие 62 человека, опрос проводился анонимно, информация о возрасте и курсе обучения не запрашивалась, поскольку эти факторы были для исследования нерелевантные.

Доминировавший долгое время в преподавании иностранных языков грамматико-переводной метод давал обучающимся лишь теоретические знания, однако не позволял вести свободную коммуникацию на изучаемом языке. Эффективное использование социальных сетей способствует, в свою очередь, расширению словарного запаса, углублению знаний грамматики, улучшению произношения, развитию навыков письменной и устной речи, а также межкультурному обмену в процессе изучения языка.

В своем исследовании мы исходим из основных положений Нивелера, одним из первых заявившего о необходимости коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков, который наряду с принципом ориентации на действие, является сегодня методологической основой преподавания [2, S. 5]. Этот принцип закрепил свою значимость в качестве неотъемлемого компонента в дидактике иностранных языков с конца 1990-х гг. В школах и вузах учащиеся должны учиться при помощи аутентичных ситуаций, текстов и заданий, как

правильно вести себя при использовании языка за пределами институционального пространства. Поэтому логичным является тот факт, что в преподавании иностранных языков коммуникативный успех важнее языковой правильности. При этом не стоит забывать о приобретении формальных языковых навыков.

В образовательной политике последних десятилетий, в различных научных рассуждениях все активнее выдвигаются гипотезы о необходимости использования социальных сетей для обучения в целом и для изучения иностранных языков в частности. О неструктурированном, неформальном обучении языкам говорится и в определении Европейской комиссии 2001 г. [3]. Социальные сети играют важную роль в жизни большинства людей разных возрастных групп, особенно представителей так называемого «поколения Z», которые с детства знакомы с современными цифровыми технологиями и социальными медиа и являются медиаграмотными. Для этого поколения характерен технологически обусловленный взгляд на жизнь и реальность. Его представители имеют «мышление приложений», данный факт позволяет нам успешно использовать социальные сети в совместных формах работы при обучении иностранному языку.

Среди социальных сетей различают сообщества с функциями обмена текстом, сообщениями, изображениями, аудио и/или видео, которые служат для поддержания контактов, создания профилей, тогда как другие социальные сети, такие как форумы, вики, блоги, микроблоги, подкасты, платформы обмена фотографиями, видео и аудио и т. д., являются более информационно-ориентированными сетевыми площадками. Последние, на наш взгляд, способствуют самостоятельному или автономному обучению учащихся.

При всем многообразии возможностей, которые нам предлагает интерактивная природа Интернета для изучения иностранных языков, меньше всего исследованы на сегодняшний день микроблоги [4, S. 137].

Они являются одной из технологий Web 2.0, в основном используемых для обмена информацией, «предусматривают как асинхронное, так и синхронное общение, которое может быть легко интегрировано в изучение первого и второго языка, что, в свою очередь, улучшает качество языковых высказываний, как письменной, так и в устной речи» [5]. Асинхронные формы общения имеют небольшое преимущество, потому что дают обучающимся «больше времени для планирования своего письма, редактирования орфографии, грамматики и пунктуации, уделяя внимание форме, и вносят более длительные вклады, чем студенты, сочиняющие синхронно» [там же, с. 106]. С другой стороны, синхронные формы общения увеличивают количество языковых высказываний, потому что они создают непосредственные стимулы, побуждающие учащихся участвовать в общении. Они обеспечивает аутентичный и целенаправленный межкультурный опыт, который в противном случае ограничен преподавателем языка [6].

Для подтверждения вышеизложенного мы проанализируем в качестве примера Telegram — кроссплатформенный мессенджер, который зарекомендовал себя как динамичную платформу для самостоятельного обучения и распространения образовательного контента. Благодаря структуре публичных и закрытых каналов, Telegram предлагает доступ к широкому спектру ресурсов по различным темам, постоянным обновлениям в режиме реального времени и доступ к многочисленным сообществам, заинтересованным в обмене текстовыми, голосовыми, видео сообщениями, многочисленными стикерами, фотографиями и файлами различных форматов. Основой данной социальной сети являются персональные профили, которые представляет собой своего рода веб-сайт, содержащий различную информацию. Помимо демографической информации (возраст, место жительства и т. д.), в профиле обычно предоставляется личная информация о хобби и интересах, а также краткий обзор того, чем пользователь занимается в данный мо-

мент. Любая текстовая информация дополняется фотографиями и видео. Однако профили могут относиться не только к отдельным лицам; профиль может также существовать для темы, события или организованной группы. Форма общения, релевантная и аутентичная для каждой целевой группы, понимается и практикуется в преподавании иностранных языков. Пользователи обычно определяют, какая информация о них должна быть общедоступной, а какая информация должна быть видна только определенной группе. Формы общения в Telegram различаются. В дополнение к функции публичного обмена сообщениями можно отправлять личные сообщения или использовать программу чата. Она понимается и практикуется в преподавании иностранных языков. При этом не стоит забывать о том, что формы интернет-обучения на этой платформе могут лишь частично соответствовать традиционным целям обучения. Например, стиль письма в Telegram нельзя сравнивать с требованиями к написанию эссе. Точно так же новости в социальной сети читаются иначе, чем, например, газетные репортажи. Но виртуальные системы обучения могут быть особенно ценными для определенных областей изучения иностранного языка, которые трудно или невозможно реализовать в классе. В первую очередь это касается развитию коммуникативной или прагматической компетентности в иностранном языке. Благодаря многообразным аутентичным текстовым и видеофайлам, упражнениям на тренировку языковых выражений и интерпретаций, соответствующих контексту, достигаются значимые прагматические навыки и достаточный словарный запас. Так, например, Белз и Вяткина обнаружили в своем исследовании с англоговорящими и немецкими студентами, что компьютерная коммуникация в сочетании с корпусным обучением привела к большей лингвистической точности в использовании модальных частиц в немецком языке [7]. Кроме того, использование Telegram позволяет общаться на целевом языке на разных уровнях в релевантном и реальном контексте

в рамках сообщества по интересам или обучению, создавая аутентичные возможности для говорения.

Как преподавателям немецкого языка с многолетним опытом работы в вузе, нам постоянно необходимо идти в ногу со временем для повышения эффективности педагогического процесса в целом даже в рамках отдельного занятия. Как поддерживать интерес, вовлеченность и познавательную активность студентов в изучении немецкого языка? Насколько эффективно можно интегрировать в этот процесс Telegram-каналы? И, наконец, каким бы нам хотелось видеть, например, собственный Telegram-канал? С этой целью мы проанализировали контент ряда Telegram-каналов преподавателей немецкого языка и выявили общую концепцию их эффективного функционирования в коммуникативной парадигме изучения и преподавания немецкого языка. Выборка каналов для анализа осуществлялась по параметрам частотности применения обучающего и мотивирующего контента на своих занятиях по немецкому языку, включая лингвострановедческий аспект, по формам взаимодействия преподавателей со своей аудиторией подписчиков и, конечно, по профессиональному опыту преподавателя, который становится очевидным, исходя из двух вышеназванных параметров. В качестве эмпирического материала послужили следующие Telegram-каналы:

- *HALLO! Deutsch? Немецкий на ходу* (t.me/hallo_deutsch_unterwegs);
- *Deutschmentor* (t.me/deutsch_mentor);
- *Журнал с немецкой изюминкой* (t.me/LexischDeutsch);
- *Elisabeth Schule Немецкий B2 C1* (t.me/elischulegoethe);
- *Фрау Гедик учит шпрехать* (t.me/fraugedik);
- *DU-DaF Unterrichten* (t.me/dafunterrichten);

Будучи сами много лет подписчиками разных Telegram-каналов преподавателей немецкого языка, где целевой аудиторией выступают не только изучающие, но и пре-

подающие его, где в контексте языкового образования мы можем обмениваться методическим опытом, использовать в своей преподавательской деятельности наиболее ценные на наш взгляд практические рекомендации коллег, ведущих данных каналов, мы с уверенностью можем констатировать, что Telegram-канал преподавателя иностранного языка (в нашем случае — немецкого) прежде всего должен обладать доступностью, открытостью к коммуникации и позитивным настроем [8, с. 73]. Это способствует большей *вовлеченности* изучающих и преподающих немецкий язык, соответственно, такой контент просто необходим. Публикации с целью вовлечения аудитории канала показывают открытость и готовность преподавателя к коммуникации. Для этого можно сделать интерактивный пост развлекательного характера с опросом или игрой, разместить фото с привлекательной перспективой на немецком языке. Многие преподаватели немецкого языка обязательно включают опросы для самостоятельного определения целевой аудиторией, тем для обсуждения в рамках изучения языка для достижения того или иного уровня владения, как это можно увидеть в одном из постов в Telegram-канале *Deutschmentor* (t.me/deutsch_mentor). Автор делает анонс возобновления работы языкового клуба онлайн и предлагает обсудить в комментариях желаемые темы для изучения. Количество комментариев говорит о большой вовлеченности и высоком интересе подписчиков [9].

Не менее важным типом контента в Telegram-канале преподавателя немецкого языка является *мотивационный*. Здесь нужны «лайфхаки» по успешному изучению немецкого языка, такие как картинки-мотиваторы с цитатами дня, предложение найти наиболее подходящий эквивалент перевода немецкой идиоме с вариантами ответов, и, конечно же, отзывы самих обучающихся, которые охотно делятся своими достижениями с другими подписчиками, тем самым мотивируя их. Такие можно найти в Telegram-

канале *HALLO! Deutsch? Немецкий на ходу* (t.me/hallo_deutsch_unterwegs), где преподаватели призывают начинать каждый свой день с мотивацией и используют для этого цитату древнеримского оратора, политика и ученого Марка Туллия Цицерона на немецком языке *«Fange nie an aufzuhören. Höre nie auf anzufangen»* (Никогда не начинай прекращать. Никогда не прекращай начинать) [10]. А в Telegram-канале *Фрау Гедик учит ипредхать* (t.me/fraugedik) преподаватель опубликовала даже видеообращение от индийского актера Бийона (Biyon) с целью мотивировать тех, кто не видит прогресса, сомневается в своих силах или никак не может начать учить немецкий с подробным разбором всех фраз, которые могут вызвать вопросы. Получился симбиоз приятного с полезным, особенно с точки зрения немецкой фонетики [11].

Не стоит забывать также и про *информационное* наполнение канала, где четко отражены все форматы работы, анонсы языковых мероприятий, указаны расписание, структура занятий и их содержимое, наилучшие варианты взаимодействия преподавателя со своей аудиторией разных языковых уровней. С целью привлечения внимания к контенту владельцы каналов используют яркие аватары, мемы, шутки и т. д. Например, в Telegram-канале *Elisabeth Schule Немецкий B2 C1* (t.me/elischulegoethe) преподаватель закрепила объявление о начале нового языкового курса для уровня владения немецким языком B2 *«Mädelsabende»* и с помощью коллажа ярких карточек описала всю необходимую информацию по курсу [12].

А какой же должна быть *обучающая* составляющая Telegram-канала преподавателя немецкого языка? Определенно, не слишком навязчивой, поэтому для работы над диалогом подойдут карточки-лайфхаки, короткие видео для контекстового употребления лексических единиц или подкасты для активизации грамматических конструкций, выразительные фото с новой лексикой и ситуативными примерами использования. Очень часто среди данного типа контента можно видеть личные

рекомендации преподавателей по просмотру фильмов или чтению книг на немецком языке для полного погружения в язык и культуру Германии. При этом некоторые преподаватели разрабатывают специальные арбайтсбухи для проверки просмотренного фильма или мультфильма. В Telegram-канале *DU-DaF Unterrichten* (t.me/dafunterrichten), который ориентирован в первую очередь на самих преподавателей немецкого языка и является своего рода методическим клубом, автор дает ценные практические рекомендации по эффективной работе над разными аспектами языка, проводит так называемые «воркшопы» и с помощью карточек–лайфхаков анализирует результаты, всегда дает обратную связь своим коллегам-подписчикам [13].

В процессе взаимодействия с коллегами в рамках их каналов (а зачастую оно происходило задолго до появления у них личного Telegram-канала) нельзя не отметить, что через трансляцию мастер-классов, вебинаров, историй успехов своих учеников, преподаватели повышают свой статус эксперта–профессионала, что, несомненно, формирует *положительную репутацию* канала и вдохновляет целевую аудиторию. Соответственно, для этого необходимо следить за позитивным настроем, активностью своих учеников, обязательно давать обратную связь и комментировать ответы в процессе дискуссии.

С методической точки зрения использование Telegram-канала является эффективным способом погружения обучающихся в языковую среду, а именно в «живой немецкий». Преподаватель может не только на стадии подготовки к аудиторному занятию, но и в качестве домашнего задания, загружать аутентичные аудио- или видеоматериалы, соответствующие определенной лексической тематике (Reisen, Gesundheit, Wohnen, Umwelt и т. д.), проверять понимание с помощью опроса размещенного ниже. Кроме того, ресурсы канала можно использовать для увлекательной презентации грамматических проектов и включать в себя исследование, создание контента (объяснение) и онлайн-

упражнения. Новые грамматические конструкции, встретившиеся в ходе просмотра видео или прослушивания подкастов, обязательно выносятся после самого материала, сопровождаются разъяснениями, примерами употребления и мини тестом на закрепление. Чтобы четко распределить работу с обучающимися разных уровней владения немецким языком, рекомендуем создавать чат-группы для каждой конкретной категории обучающихся, куда можно вставлять ссылки на нужные электронные ресурсы или отправлять задания разного уровня сложности. Так, например, для обучающихся уровня В1 можно разместить задание прокомментировать увиденное или услышанное с помощью закрепленных лексико-грамматических единиц и отправить свое мнение личным сообщением, что дает возможность каждому обучающемуся дать обратную связь индивидуально. Также у обучающихся пользуются успехом упражнения на соотношение подходящих выражений и фразеологизмов к содержанию видеоподкастов. Для начального уровня А 1 можно предложить изучить транскрипцию или значение слова, дать максимально краткий перевод в одну строчку, без детализации, нюансов и примеров использования, сделать онлайн-упражнения на подстановку. Голосовые сообщения, как еще одна форма взаимодействия с обучающимися в рамках Telegram, будь то чтение текста, скороговорки, либо просто комментарии способствуют повышению мотивации обучающихся выражать свои мысли на немецком языке.

Резюмируя вышеизложенное, хотелось бы отметить, что предпосылки и потенциал мультимедийных технологий, и в частности разработки в области интернет-обучения, приводят к появлению совершенно новых (виртуальных и реальных) учебных сред, которые требуют переосмыслиния сценариев обучения и преподавания, а инновационный потенциал и соответствующие медиатребования целенаправленно реализуются посредством подходящих заданий и форматов работы.

Преимуществами такого медиаресурса, как Telegram-канал, в изучении и преподавании иностранных языков являются возможность обеспечения активной коммуникации в виртуальной среде, возможность систематической работы над языком по удобному для студентов расписанию, развитие рефлексии, доступный и привлекательный формат, разнообразие форм представления контента. Все вышеперечисленное можно использовать как дополнение к самостоятельной работе студентов, так как контент должен быть очень качественным по степени вовлеченности, мотивации, информативности и обучаемости, даже если, по мнению преподавателя немецкого языка и автора собственного Telegram-канала *Maks fassungslos | дневник препода немецкого*, «студентам вообще не нужны 5 постов в день, им нужно как-то о нас узнать,

посмотреть одним глазом паблик и убедиться, что мы норм, и желательно какой-нибудь призыв на занятия увидеть, вот и все» [14]. От преподавателя потребуется владение цифровыми инструментами, графическим дизайном, знание современного медиадискурса. Все вышеперечисленное влечет за собой не только достаточную трудоемкость, с одной стороны, но и позволяет преподавателю идти в ногу со временем.

Предпосылки и потенциал мультимедийных технологий приводят к появлению совершенно новой образовательной среды, требующей переосмысливания методики обучения и преподавания. Дополнительная ценность использования цифровых, коммуникационных и интерактивных медиа заключается в их целенаправленной реализации в оффлайн-обучении.

Список источников

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва: АРКТИ, 2001. 245 с.
2. Nieweler A. (2009): „Am Puls der Zeit. Französischdidaktik gestern, heute und morgen“. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 100, 4-9.
3. Europäische Kommission (2001): Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens. Luxemburg. Internet: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (дата обращения: 25.06.2025).
4. Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht — Herausforderungen und Chancen, Forum_Sprache_5_2011, SS. 132–148.
5. Sotillo S. M. Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication. 2006. URL: <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html> (дата обращения: 24.06.2025).
6. Tudini V. (2003). Using Native Speakers in Chat. In: Language Learning & Technology 7 (3), 141–159. S. 157 <http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/default.html> (дата обращения: 24.06.2025).
7. Belz J. & Vyatkina N. (2005). Learner corpus analysis and the development of L2 pragmatic competence in networked intercultural language study: The case of German modal particles. In: The Canadian Modern Language Review 62 (1), 17-48.
8. Кузнецова Е. В., Смирнова М. В. Интеграция Telegram-канала в процесс обучения иностранному языку как фактор стимулирования познавательной активности студентов // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. № 2 (43). С. 70–76. DOI 10.21777/2500-2112-2023-2-70-76
9. Telegram-канал Deutschmentor. URL: https://t.me/deutsch_mentor (дата обращения: 01.08.2025).
10. Telegram-канал HALLO! Deutsch? Немецкий на ходу. URL: https://t.me/hallo_deutsch_unterwegs (дата обращения: 01.08.2025).

11. Telegram-канал Фрау Гедик учит шпрехать. URL: <https://t.me/fraugedik> (дата обращения 01.08.2025).
12. Telegram-канал Elisabeth Schule Немецкий B2 C1. URL: <https://t.me/elischulegoethe> (дата обращения: 01.08.2025).
13. Telegram-канал DU-DaF Unterrichten. URL: <https://t.me/dafunterrichten> (дата обращения: 01.08.2025).
14. Telegram-канал Макс fassungslos | дневник препода немецкого. URL: <https://t.me/maxfassungslos> (дата обращения: 01.09.2025).

Статья поступила в редакцию 19.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 19.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторах:

Л. М. Генералова — кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода и лингвистики;

Л. Ф. Макеева — старший преподаватель кафедры теории и практики перевода и лингвистики.

Information about the Authors:

L. M. Generalova — Candidate of Sciences (Philology), associate professor at the Department of Theory and Practice of Translation and Linguistics;

L. F. Makeeva — senior lecturer at the Department of Theory and Practice of Translation and Linguistics.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 69–73.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 69–73.

Научная статья

УДК 37.013

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_69

ПРИНЦИПЫ ПОДБОРА РЕПЕРТУАРА ДЛЯ ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ДМШ И ДШИ

Полина Сергеевна Прилипко

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
anipol6@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются основные принципы подбора репертуара для фортепианного музицирования учителя и ученика в детских музыкальных школах (ДМШ) и детских школах искусств (ДШИ). Анализируются педагогические, музыкальные и методические аспекты, влияющие на выбор произведений с учетом уровня подготовки ученика, образовательных целей и мотивации. Особое внимание уделяется принципам разнообразия, постепенности усложнения, согласования стилей и жанров, а также развитию исполнительских навыков и творческого потенциала. Рассматривается значение ансамблевого музицирования как эффективного средства комплексного обучения и повышения интереса учащихся к учебному процессу.

Ключевые слова: подбор репертуара, фортепианное дуэт, фортепианный ансамбль, взаимодействие учителя и ученика

Original article

PRINCIPLES FOR SELECTING PIANO ENSEMBLE MUSIC REPERTOIRE FOR TEACHER AND STUDENT AT CHILDREN'S MUSIC AND ART SCHOOLS

Polina S. Prilipko

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
anipol6@gmail.com

Abstract. The article examines the fundamental principles of repertoire selection for piano performance by teacher and student at children's music and art schools. It analyses pedagogical, musical, and methodological aspects that influence the choice of pieces, taking into account the student's level, education goals, and motivation. Special attention is given to the principles of variety, gradual complexity, coordination of styles and genres, as well as the development of performance skills and creative potential. The significance of ensemble playing is also discussed as an effective means of comprehensive training and increasing students' engagement in the learning process.

Keywords: repertoire selection, piano duet, piano ensemble, teacher-student interaction

Правильный подбор репертуара является одним из ключевых аспектов эффективного обучения, особенно в системе дополнительного музыкального образования — детские музыкальные школы (ДМШ) и детские школы искусств (ДШИ). Именно от выбора произведений зависит, насколько быстро и качественно будут развиваться музыкальная грамотность и исполнительские навыки обучающихся.

Репертуар, с одной стороны, должен соотноситься с уровнем подготовки ученика, его возрастными и психологическими особенностями. Младшие школьники могут абстрактно воспринимать музыку, тогда как старшие ученики ориентируются больше на технику исполнения и музыкальную интерпретацию. Таким образом, для каждого возрастного этапа необходимо адекватное содержание, которое поможет развивать интерес к музыке, стимулировать творческие способности и формировать исполнительские навыки.

С другой стороны, педагог всегда должен опираться на индивидуальные особенности и предпочтения ученика, поскольку именно это способствует более эффективному и заинтересованному усвоению музыкального материала. Каждый учащийся отличается неповторимыми способностями, в частности музыкальным слухом, эмоциональной восприимчивостью, игровым аппаратом и соответственно специфическими техническими навыками, а также личными интересами и эстетическими предпочтениями. Понимание этих аспектов помогает преподавателю правильно выстраивать программу обучения, подбирая репертуар, который максимально соответствует конкретному ученику. Так, если ребенок проявляет интерес к современной музыке, включение произведений современных композиторов станет мощным стимулом для развития и мотивации, поскольку новые современные звуковые образы и формы выражения способствуют расширению музыкального кругозора и пробуждают творческую инициативу.

В то же время классические пьесы занимают в образовательной программе особое место, потому что они закладывают фундамент

технической и музыкально-образовательной подготовки юного пианиста. Творения великих композиторов прошлого формируют четкое понимание музыкальной формы, стиля различных художественных эпох, развивают технику владения инструментом и воспитывают психологию исполнительской дисциплины. Классическое наследие выступает в роли своеобразного «каркаса», на котором строится исполнительское мастерство и эстетическое восприятие.

Правильное соотношение между изучением произведений классиков и современных композиторов — это важный педагогический инструмент, который позволяет не только сохранить баланс между традицией и новациями, но и обеспечить всестороннее развитие музыканта. Такой подход стимулирует интерес ученика и способствует гармоничному развитию как технических, так и творческих способностей. В конечном итоге грамотное распределение старых и новых произведений в репертуаре помогает педагогу достигать поставленных образовательных целей, формируя у учащегося прочные профессиональные навыки и глубокое личностное отношение к музыке.

Цель данной статьи — рассмотрение принципов подбора репертуара для трех форм совместного музицирования учителя и ученика (или учеников) в классе фортепиано: четырехручного дуэта, ансамбля для двух фортепиано в четыре руки и ансамбля для шести и более рук. А **материалом** становится обобщение личного педагогического опыта автора статьи.

Е. Г. Сорокина в книге «Фортепианный дуэт. История жанра» разделяет фортепианный ансамбль на два жанровых подвида: фортепианный дуэт, при котором участники играют за одним инструментом, и фортепианный ансамбль для двух фортепиано. «Различия между этими ансамблями очень велики и касаются их принципиальных стилевых основ. Два инструмента дают исполнителям гораздо большую свободу, независимость в использовании регистров, педалей и пр., в то время как близкое соседство пианистов за одной клавиатурой способству-

ет их внутреннему единству и сопереживанию» [1, с. 5].

Учитывая вывод Е. Г. Сорокиной, можем заметить, что первоначальной формой совместного музицирования с учеником будет именно фортепианный дуэт. Педагогу будет проще контролировать игру ребенка и его взаимодействие с нотным текстом, исправлять ошибки, объяснять задачи. В качестве тренировочного материала могут выступать известные ребенку мелодии народных песен, популярных классических или современных произведений. На этом этапе важно подбирать понятный и знакомый ребенку репертуар, чтобы повысить его заинтересованность и вовлеченность в учебный процесс. Г. Г. Нейгауз писал: «То, что ученики играют музыку, которая у них на слуху, несомненно, будет побуждать их как можно лучше выполнять свои первые музыкальные обязанности. А это и есть начало работы над художественным образом, работы, которая должна начинаться одновременно с первоначальным обучением игре на фортепиано» [цит. по: 2, с. 3].

Для первых шагов можно брать дуэты, где в партии ученика только одна-две ноты. Например, как в сборнике О. Геталовой, И. Визной «В музыку с радостью» [3] или в сборнике Н. Кувшинникова и М. Соколова «Школа игры на фортепиано» [2]. Примечательно, что в этих сборниках есть дуэты, где ученик исполняет и *prima* партию (что встречается чаще), и *seconda*. В первом случае, так как *prima* чаще всего ведущая, ученик учится слушать преподавателя, активно включаться в процесс игры и чувствовать себя наравне с профессиональным партнером. Во втором же случае, помимо трудности чтения басового ключа, обучающийся осваивает навык выравнивания звукового баланса, играть мягко и приглушенно, подстраиваясь под педагога. Такая смена ролей будет способствовать открытию всей палитры звукового диапазона инструмента, знакомству ученика с понятием игры в ансамбле и приобретению умения аккомпанировать.

Для подбора репертуара с облегченной партией ученика подойдут следующие сборники: «Музыкальный альбом для малень-

ких пианистов. Тетрадь 1 и 2» Ж. А. Пересветовой [4], «Ансамбли для начинающих. Младшие классы. Выпуск 1» под редакцией Г. Демченко, «Один плюс один. Сборник ансамблей для начинающих пианистов» Ю. Литовко [5] и многие другие.

Таким образом, мы можем вывести первые принципы подбора репертуара для совместного музицирования учителя и ученика: принцип *доступности и посильности*, а также принцип *заинтересованности*.

Эти принципы подбора репертуара для совместного музицирования учителя и ученика играют ключевую роль в успешном процессе обучения и развитии музыкальных навыков. Принцип доступности и посильности подразумевает, что выбранные произведения должны соответствовать текущему уровню технической подготовки и понимания учеником музыкального содержания. Если репертуар слишком сложен физически или концептуально, ученик рискует столкнуться с чувством неудачи и утратить мотивацию. Напротив, посильные и доступные произведения создают пространство для уверенного исполнения, формирования правильно организованной техники и постепенного повышения мастерства, что является основой успешного и устойчивого развития.

Второй ключевой принцип — принцип *заинтересованности*. Репертуар должен вызывать у ученика живой интерес и эмоциональный отклик, так как именно внутренняя мотивация стимулирует активную и творческую работу над музыкой. Заинтересованность повышает концентрацию и желание совершенствоваться, а также способствует более глубокому погружению в характер произведения и формированию индивидуального исполнительского стиля.

По мере развития навыков ученика, репертуар усложняется и становится разнообразнее по художественным и техническим задачам. На этом этапе педагогу необходимо подбирать разные по стилю и характеру произведения, не забывая учитывать особенности самого ученика: его темперамент, артистизм, инициативность. Главными задачами становятся: техническое оснащение юного

пианиста, развитие его музыкальных способностей, расширение музыкального кругозора и стимулирования творческого начала.

Переход от фортепианного дуэта к фортепианному ансамблю определяется педагогом на основе сформированности пианистических навыков ученика и его готовности к самостоятельной игре за другим инструментом. Однако это не значит, что фортепианный дуэт исчезает из форм работы в классе. Например, можно обратить внимание на сборник Е. Г. Сорокиной «Фортепианный дуэт» [6], где представлены произведения крупной формы и разнохарактерные пьесы. Или познакомиться со сборником И. Рехина «15 обработок популярных народных песен разных стран для фортепиано в 4 руки».

Классический ансамблевый репертуар пополняется джазовыми произведениями, музыкой из кинофильмов, мюзиклов, театральных постановок, переложениями популярных песен. Для совместного музицирования за двумя фортепиано подойдут такие сборники, как «Хрестоматия фортепианного ансамбля» (выпуски 1–9), «Фантазии на темы Дж. Гershвина для двух фортепиано» Ю. Маевского [7], «Музыка к кинофильмам Андрея Петрова» под редакцией Г. О. Корчмара [8], «Hello, Dolly. Дуэты и ансамбли для фортепиано» в обработке В. Н. Альченко [9] и многие другие.

Таким образом, следует выделить еще один важный принцип подбора репертуара — принцип *разнообразия*. Он предполагает, что музыкальный материал, предлагаемый для совместного музицирования учителя и ученика, должен охватывать широкий спектр жанров, стилей, эпох и авторских стилей.

Нельзя не сказать, что совместное музицирование имеет огромное воспитательное значение для пианистов, так как исполнителя на других инструментах с детства привыкают к коллективной работе в оркестровом классе. Пианисты же чаще всего занимаются индивидуально, ориентируясь на сольное исполнение. Поэтому очень важно приучить ребенка слышать партнера, понимать его, совместно решать исполнительские задачи, преодолевать трудности и находить взаимопонимание. А. Д. Готлиб писал: «Увлечь слушателя

и увлечь партнера, принять советы учителя и согласиться с предложениями равнавторитетного исполнителя — далеко не одно и то же» [10, с. 6]. Следовательно, можно сделать вывод, что учитель, хотя он и является партнером в фортепианном ансамбле, не будет восприниматься учеником также как его сверстник или другой ребенок.

Для решения вышеуказанной проблемы педагог может включить в образовательный процесс совместное музицирование с двумя или тремя учениками. Таким образом, ученик научится взаимодействовать в коллективе, выстраивать рабочие и доверительные отношения со сверстниками.

Для такой формы работы подойдут сборники ансамблей для 6 и более рук. Нужно отметить, что, играя произведения втроем (или даже вчетвером) за одним инструментом, участники существенно ограничены в исполнительском пространстве, поэтому здесь в большей степени потребуется слаженность движений, внимание к партнеру и коллективная ответственность. Так же такие ансамбли помогут расширить исполняемый репертуар переложениями симфоний, увертюр и других оркестровых жанров.

Для подбора репертуара можно использовать сборник «Фортепианные ансамбли в 4, 6 и 8 рук. Классика и джаз» под редакцией Л. П. Криштоп [11], серия сборников «Играем оперу» в переложении Е. О. Жижченко, множество произведений К. Гурлитта, С. В. Рахманинова, К. Сен-Санса, П. И. Чайковского и др. для шести и восьми рук. Если педагог найдет отклик у учеников и захочет расширить коллектив исполнителей, то можно обратиться к сборнику М. Вергейля «Вшестером за фортепиано. Три пьесы для трех фортепиано в 12 рук».

Не стоит забывать, что совместный выбор произведений с учеником, опираясь на его интерес и предпочтения, существенно повысит качество занятий и будет способствовать лучшему усвоению материала.

Таким образом, при подборе репертуара для совместного музицирования учителя и ученика в классе фортепиано педагог должен руководствоваться следующими принципами:

а) подбирать произведения, учитывая уровень подготовки учащегося, его психологические и возрастные особенности;

б) музыкальный материал должен быть понятным и доступным, а также интересным для ученика;

в) ансамблевый репертуар необходимо составлять из разных по характеру и стилю произведений для расширения музыкального кругозора учащегося, его художественно-интеллектуального и исполнительского развития.

Список источников

1. Сорокина Е. Г. Фортепианный дуэт: История жанра. М.: Музыка, 1988. 316 с.
2. Школа игры на фортепиано / ред.-сост. Н. Н. Кувшинников, М. Г. Соколов. М.: Музыка, 1964. 139 с.
3. В музыку с радостью. Для начального музыкального образования / ред.-сост. О. Геталова, И. Визная. СПб.: Композитор, 2005. 160 с.
4. Пересветова Ж. А. Музыкальный альбом для маленьких пианистов. Тетрадь 1 и 2. М.: Музыка, 2019. 60 с.
5. Один плюс один. Сборник ансамблей для начинающих пианистов. Подготовительное отделение, 1 класс / Литовко Ю. СПб.: Союз художников, 2005. 32 с.
6. Фортепианный дуэт. Пьесы для фортепиано в четыре руки / ред-сост. Сорокина Е. Г. М.: Музыка, 1988. 82 с.
7. Фантазии на темы песен Дж. Гершвина / Маевский Ю. СПб.: Композитор, 2002. 30 с.
8. Музыка к кинофильмам Андрея Петрова / ред.-сост. Корчмар Г. О. СПб.: Композитор, 2000. 43 с.
9. Hello, Dolly. Дуэты и ансамбли для фортепиано / ред-сост. Альченко В. Н. Новосибирск: Окарина, 2010. 98 с.
10. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники. М.: Музыка, 1971. 94 с.
11. Фортепианные ансамбли в 4, 6 и 8 рук. Классика и джаз / ред-сост. Криштоп Л. СПб.: Композитор, 2017. 128 с.

Статья поступила в редакцию 19.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 19.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

П. С. Прилипко — аспирант кафедры музыкального воспитания и образования.

Information about the Author:

P. S. Prilipko — postgraduate student at the Department of Music Education and Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 74–80.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 74–80.

Научная статья

УДК 37.015.31

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_74

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СГЕНЕРИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ (в аспекте русского языка как иностранного)

Го Ханьвэнь

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

st136592@student.spbu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4374-8496>

Аннотация. Статья посвящена обоснованию лингводидактического потенциала систем искусственного интеллекта для обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Актуальность исследования обусловлена необходимостью пересмотра подходов к созданию учебных материалов в условиях широкого распространения технологий генеративного искусственного интеллекта (ИИ). Новизна заключается в проведении сравнительного анализа возможностей зарубежных и отечественных систем ИИ с целью совершенствования методики преподавания РКИ и развития цифровых компетенций. В статье анализируются системы DeepSeek, ChatGPT и Алиса по следующим параметрам: качество генерации текста, работа с кодом, языковая поддержка, скорость обработки запросов и область применения. Результаты исследования показывают, что для начинающих пользователей наиболее эффективным инструментом создания учебных текстов является DeepSeek.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), сравнительный анализ, DeepSeek, ChatGPT, Алиса, генерация текстов, русский язык как иностранный

Original article

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF GENERATED EDUCATIONAL TEXTS (in the aspect of Russian as a foreign language)

Guo Hanwen

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

st136592@student.spbu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4374-8496>

Abstract. The article is devoted to substantiating the linguistic and didactic potential of artificial intelligence systems for teaching Russian as a foreign language (RFL). The relevance of this study stems from the need to reconsider approaches to creating educational materials in the context of the widespread adoption of generative artificial intelligence (AI) technologies. The novelty lies in the comparative analysis of the capabilities of foreign and domestic AI systems with the aim of improving Russian as a foreign language teaching methods and developing digital competencies. The article analyses the DeepSeek, ChatGPT and Alice systems according to the following parameters: the quality of text generation, working with code, language support, query processing speed and scope of application. The results of the study show that DeepSeek is the most effective tool for creating educational texts for novice users.

Keywords: artificial intelligence (AI), comparative analysis, DeepSeek, ChatGPT, Alice, text generation, Russian as a foreign language

Введение

В настоящее время в сфере образования происходят глубокие преобразования, обусловленные интенсивным развитием технологий искусственного интеллекта (ИИ). «Использование ИИ придает новый импульс обновлению системы образования, улучшает качество образовательных услуг, порождает новые форматы обучения и открывает новые возможности для автоматизации оценивания знаний и умений студентов, повышая тем самым рейтинг и конкурентоспособность вуза» [1, с. 68]. Искусственный интеллект создает условия для персонализированного обучения посредством адаптивных систем обучения, интеллектуальных обучающих платформ и анализа больших данных. ИИ способен не только корректировать содержание обучения в соответствии с когнитивными особенностями и прогрессом обучающихся, но и значительно повышает эффективность учебного процесса в целом благодаря созданию интерактивной учебной среды и обеспечению мгновенной обратной связи [2, с. 5]. Модель искусственного интеллекта на реляционных множествах, основанная на теоретических аксиомах и операциях, позволяет более эффективно моделировать человеческое мышление по сравнению с традиционными эвристическими подходами [3, с. 64]. В связи с этим одной из важнейших методических задач становится поиск возможностей применения технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному.

Русский язык считается довольно сложным для изучения, особенно для тех студентов, чей родной язык не относится к славянской группе. Технологии искусственного интеллекта помогают в различных аспектах обучения: от лингвистического анализа текста до тренировки произношения с помощью систем распознавания речи. Данные инструменты предоставляют возможность улучшить произношение и интонацию, а также способствуют более быстрому освоению грамматических конструкций и синтаксических структур, которые могут вызывать трудности у иностранных обучающихся.

Нейросети на основе ИИ способны создать адаптивную учебную среду посредством автоматической генерации грамматических упражнений, мгновенного исправления ошибок, учета интересов студентов, а также предложить рекомендации дополнительных курсов и тренинга [4, с. 289].

Особого внимания заслуживают системы искусственного интеллекта, которые используются для генерации учебных текстов, адаптированных под уровень студентов. Примерами таких систем являются Deepseek (КНР), ChatGPT (США), Алиса (Россия). В данной статье представлен сравнительный анализ качества учебных текстов, генерируемых этими системами ИИ, и обоснованы возможности их применения в обучении русскому языку на уровне А1.

Методология

Детальное сравнение трех систем генерации текста инструментами искусственного интеллекта (Deepseek, ChatGPT и Алиса) необходимо для выявления их потенциала и ограничений в процессе обучения РКИ.

Основными задачами данного исследования являются:

- 1) определение лингвистических и методических параметров для оценки сгенерированных текстов;
- 2) выявление сильных и слабых сторон каждого из анализируемых инструментов ИИ в генерации учебных материалов;
- 3) разработка практических рекомендаций по эффективному применению языковых моделей для составления учебных текстов.

Обзор литературы

Цифровизация образования и развитие языковых моделей открывают широкие возможности для генерации учебных текстов. В преподавании РКИ одной из проблем является недостаток учебных материалов, адаптированных для разных уровней владения языком. Большую помощь в решении этой проблемы могут оказать такие инструменты искусственного интеллекта, как Deepseek, ChatGPT и Алиса.

Возможности использования ChatGPT для генерации текстов при обучении иностранным языкам оцениваются позитивно многими

ми исследователями [5, с. 82]. А. Г. Кравцова полагает, что ChatGPT способен составлять тексты на многих иностранных языках в рамках любой коммуникативной темы [6, с. 34]. По мнению А. А. Пасковой, тексты, сгенерированные ChatGPT, учитывают потребности пользователя в отношении формата и информативности [7, с. 70]. А. А. Евтюгина и М. А. Безрукова отмечают, что нейросеть ChatGPT демонстрирует высокую степень соответствия заданным критериям при составлении текстов для разных уровней владения языком [8, с. 338].

Оптимальным средством создания виртуальной языковой среды являются голосовые ассистенты типа Алисы, которые при генерации учебных текстов учитывают контекст и запросы пользователей [9, с. 283]. Ответы Алисы базируются на анализе употребления лексико-грамматических конструкций в тексте и обладают значительным дидактическим потенциалом при работе со студентами, изучающими русский язык иностранный [10, с. 241].

DeepSeek позиционируется как высокоспециализированный инструмент, ориентированный прежде всего на технические и научные задачи [11, с. 67]. С точки зрения А. В. Савкиной, данный инструмент показывает особенно хорошие результаты в аспектах грамматической корректности, логической связности и краткого пояснения [12].

Обсуждение

Для анализа мы использовали два задания: написание текста о библиотеке и описание города Пекина. Результаты выполнения запросов на генерацию учебных текстов с использованием нейросетей Deepseek, ChatGPT и Алиса с заданными требованиями представлены в табл. 1 и 2.

Примеры генерации текстов демонстрируют, что каждая из нейросетей справляется с созданием учебных материалов с различной степенью эффективности. Для оптимального использования подобных систем требуется умение формулировать точные запросы.

С целью сравнения сгенерированных учебных текстов необходимо определить важные для пользователя параметры, включающие лингвистическое качество текста, работа с кодом, поддержку языков, скорость обработки запросов и область применения (табл. 3).

Выбор параметров отражает реальные потребности в использовании инструментов ИИ, а не абстрактные технические характеристики. Например, качество текста — это не только нормативность, но и соответствие задаче: краткий ответ для быстрого объяснения, подробный — для глубокого анализа, эмоциональный — для коммуникации с пользователем.

При работе с кодом важна не столько возможность генерации, сколько ее практическая полезность. Например, ChatGPT, хотя и

Таблица 1

Примеры генерации текстов о библиотеке с заданными характеристиками

Вопрос 1: Составьте текст о библиотеке, в котором много существительных в предложном падеже, ед. ч. (уровень А1, не более 50 слов).
Deepseek: В библиотеке. В зале тишина. В книге о приключениях. На абонементе о новом романе. В каталоге о писателе. В библиотеке можно читать и узнавать много интересного.
ChatGPT: В библиотеке много книг на разных языках. В зале стоит тишина. За столом читают люди. На полках лежат учебники по математике. В углу работает компьютер. Около окна стоит стол с журналами. В библиотеке приятно работать и отдыхать.
Алиса: В библиотеке много интересных книг. В читальном зале тихо и уютно. На полках в библиотеке стоят толстые энциклопедии и тонкие журналы. В работе библиотекаря важно помогать читателям. В атмосфере библиотеки легко учиться и мечтать. В здании библиотеки есть большой зал и маленький кабинет. В Петербурге много старинных библиотек. В современной библиотеке есть компьютеры и интернет. В библиотеке хранятся тысячи произведений.

Таблица 2

Примеры генерации текстов о Пекине с заданными характеристиками

Вопрос 2: Составьте текст о городе Пекине (уровень А1, не более 80 слов).
Deepseek: Пекин — это большой и красивый город. Он находится в Китае. В Пекине много парков и улиц. Там есть древние храмы и высокие современные здания. В Пекине можно попробовать знаменитую утку. Это очень вкусно! В метро много людей. Пекин — интересный город.
ChatGPT: Пекин — столица Китая. Это большой и красивый город. В Пекине много интересных мест, таких как Запретный город, площадь Тяньаньмэнь и Великая китайская стена. Здесь живет много людей. В городе есть старые храмы и современные здания. Пекин — культурный и исторический центр Китая. Местная еда очень вкусная, особенно утка по-пекински. В Пекине часто бывает много туристов из разных стран.
Алиса: Пекин — столица Китая. Это большой и красивый город. В Пекине живёт много людей. В городе есть древние храмы и современные небоскребы. Главная площадь Пекина — Тяньаньмэнь. Рядом с ней находится Запретный город. Это бывшая резиденция императоров. В Пекине много университетов и музеев. Это научный и культурный центр. Здесь есть большой международный аэропорт. Каждый год в Пекин приезжают туристы со всего мира. Пекин — важный центр промышленности и торговли. В городе есть заводы, где делают машины, сталь и одежду. Улицы в Пекине широкие и прямые. Здесь много автобусов и велосипедов.

Таблица 3

Параметры для сравнения систем Deepseek, ChatGPT и Алиса

Инструменты ИИ	Качество текста	Работа с кодом	Языковая поддержка	Скорость работы	Область применения
Deepseek	Лаконичный и структурированный, но лексически ограниченный	Только текстовый вывод	Многоязычная	Высокая	Для простых и сложных задач
ChatGPT	Сложные, разнообразные тексты, возможна перегруженность	Поддерживает генерацию кода	Многоязычная (высокая точность)	Невысокая при выполнении сложных задач	Для сложных и детальных задач
Алиса	Сложные тексты, ориентация на высокий уровень языка	Не поддерживает	Оптимизирована для русского языка	Высокая, но снижается на сложных запросах	Для повседневных задач

выдает шаблонные фрагменты, но способен исправлять ошибки, комментировать код и предлагать альтернативные решения — это делает его незаменимым помощником для пользователей. Deepseek или Алиса в этом плане проигрывают, поскольку их функционал либо ограничен текстовыми ответами, либо совсем не адаптирован под программирование.

Языковая поддержка — ключевой фактор, особенно в многоязычной среде. Если ChatGPT успешно справляется с запросами на английском, русском, испанском и многих других языках, то Алиса предлагает качественную обработку русского языка, что можно считать несомненным преимуществом для обучения РКИ на начальном этапе, но часто демонстрирует слабые результаты на других

языках. Deepseek, в свою очередь, поддерживает несколько языков, однако его сильные стороны заметны прежде всего в англоязычном и китайском контекстах.

Скорость работы — параметр, который напрямую влияет на удобство пользования. Модели Deepseek выигрывают благодаря оптимизации под быстрые ответы, но иногда это влияет на содержательность ответов. ChatGPT, напротив, может потребовать больше времени для сложных ответов, но результат оказывается более детальным. Алиса работает неравномерно: на простые запросы отвечает почти мгновенно, но в сложных диалогах замедляется.

Область применения связана с доступностью для пользователя и необходимыми усилиями для достижения целей. Так, Deepseek подходит для новичков, которым нужны краткие и понятные ответы. ChatGPT требует более высокого уровня владения языком (умения точно формулировать запросы, многократно уточнять ответы), но позволяет решать сложные задачи. Алиса сильна в повседневных сценариях: она хорошо интегрирована в экосистему Яндекса, что делает ее удобной для поиска, напоминаний и управления умными устройствами.

Если говорить о качестве текста, то здесь различия между системами ИИ особенно очевидны. Deepseek генерирует четкие, лаконичные ответы, но они не всегда отражают нюансы или сложность темы. ChatGPT создает тексты с богатой лексикой, логическими связями, он способен поддерживать дискуссию, однако иногда перегружает ответ деталями. Алиса генерирует достаточно естественные и разнообразные тексты на русском языке, ее сильная сторона — это диалоговая составляющая, а не аналитическая глубина.

Каждая из моделей имеет свои сильные и слабые стороны, и выбор между ними должен зависеть от конкретных задач пользователя. К сожалению, нет универсального решения и инструментов, подходящих для любых сценариев.

Инструменты ИИ могут составлять как для преподавателей, так и для студентов комплекты учебных материалов: упражне-

ния, тесты, мультимодальные средства обучения, устные диалоги, тексты для чтения [13, с. 98]. Deepseek выполняет функцию генерации учебных материалов, однако акцент делается на специализированные задачи — сокращение и структурирование информации, создание упражнений с автоматическим анализом ошибок и разработка контрольных заданий. ChatGPT отличается от других инструментов интеграцией визуальных и аналитических элементов. Алиса в основном генерирует оперативные диалоговые сценарии, выполняет несложные упражнения и исправляет грамматические ошибки.

Результаты

Результаты проведенного анализа показали, что Deepseek подходит в большей степени для начинающих пользователей, поскольку генерирует тексты с простой структурой, при этом он обладает ограниченными возможностями детализации. ChatGPT рекомендуется для опытных пользователей, так как создает сложные и детализированные тексты, но характеризуется меньшей скоростью обработки запросов. Алиса обеспечивает быстрое генерирование ответов с разнообразным лексическим наполнением, что делает ее эффективной для повседневной коммуникации, тем не менее она мало пригодна для решения сложных методических задач.

Что касается языковой поддержки, то Deepseek, работая на русском языке, обладает ограниченными возможностями, в то время как ChatGPT поддерживает множество языков, а Алиса в основном ориентирована на русскоязычную аудиторию.

Таким образом, выбор наиболее подходящего инструмента зависит от конкретных задач и уровня подготовки пользователя, а их дальнейшее развитие и интеграция в образовательные экосистемы требуют продуманного стратегического подхода.

Выводы

Использование языковых моделей ИИ для генерации учебных текстов свидетельствует о неизбежности цифровизации иноязычного образования. Согласно сравнительному анализу, нейросетевые языковые модели не способны генерировать абсолютно совер-

шенные учебные тексты, полностью соответствующие заданным требованиям. Сгенерированные тексты должны рассматриваться в качестве рабочих учебных материалов при условии их редактирования преподавателями. Несмотря на опасения, что сгенерированные тексты могут негативно влиять на критическое мышление студентов и оригинальность

создаваемого ими речевого продукта, преподаватели признают высокий обучающий потенциал инструментов ИИ. В этой связи преподаватели-русисты обязаны овладеть соответствующими цифровыми компетенциями, чтобы обеспечить высокое качество обучения иностранному языку в современном образовательном контексте.

Список источников

1. Осипова Л. Б. Искусственный интеллект в образовании: реальные возможности и перспективы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2024. № 1. С. 60–73. DOI: 10.15593/2224-9354/2024.1.5. EDN: LZBRRD
2. Ма Чao. О лингводидактическом потенциале чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (112). С. 5–7.
3. Гусев А. П. Модель искусственного интеллекта на реляционных множествах // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2013. №16. С. 64–71.
4. Шобонов Н. А., Булаева М. Н., Зиновьевна С. А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79 (4). С. 288–290.
5. Кононец А. Н., Неборский Е. В. Применение Chat GPT для создания учебных материалов по английскому языку для детей младшего школьного возраста // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 2. С. 81–89. DOI: 10.241 58/spp.2024.2.10
6. Кравцова А. Г. ChatGPT-3: перспективы использования в обучении иностранным языкам // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 33–35.
7. Паскова А. А. Практические аспекты применения ChatGPT в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. Т. 15. № 3. С. 67–74. DOI: 10.47370/2078-1024-2023- 15-3-67-74 EDN: KJTNLA
8. Евтухина А. А., Безрукова М. А. Потенциал искусственного интеллекта в языковом образовании // Современный ученый. 2024. № 3. С. 334–343. DOI: 10.58224/2541-8459-2024-3-334-343 EDN: WFNBNB
9. Гунькина А. М. Использование искусственного интеллекта в преподавании РКИ на примере голосового помощника Алиса // Язык и культура: Взгляд молодых. Материалы Международной научно-практической конференции. IV Костомаровский форум. Москва, 2024. М.: Гос. институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2024. С. 282–286.
10. Аль-Кайси А. Н., Архангельская А. Л., Руденко-Моргун О. И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 2. С. 239–244. DOI: 10.30853/filnauki.2019.2.52 EDN: YWMNVB
11. Аватхи Й., Гарикай Т., Фундиси Л. Т., Мухалела Б. Сравнительное исследование: оценка инструментов искусственного интеллекта ChatGPT и DeepSeek на практике [Электронный ресурс] // Международный журнал открытых информационных технологий. 2025. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-comparative-study-evaluating-chatgpt-and-deepseek-ai-tools-in-practice> (дата обращения: 03.09.2025).
12. Савкина А. В. Сравнительный анализ бесплатных AI-ассистентов Poe, Deepseek, GPT-3.5 // Вестник науки и образования. 2025. № 7 (162)-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-besplatnyh-ai-assistentov-poe-deerseek-gpt-3-5> (дата обращения: 05.09.2025).

13. Калинин А. А., Королева Н. Ю., Рыжова Н. И., Федорова Ю. В. Искусственный интеллект в образовательном контенте: актуальный тренд и практические аспекты эволюции учебного процесса // Наука и школа. 2024. № 5. С. 98–113. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-5-98-113.

Статья поступила в редакцию 14.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 14.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

Го Ханьвэнь — аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания.

Information about the Author:

Guo Hanwen — postgraduate student at the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 81–90.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 81–90.

Научная статья

УДК 378.17

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_81

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Юлия Николаевна Шманаева

Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко, г. Бердянск,
Россия

yuliashmanaeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-6229-6270>

Аннотация. В статье обоснована актуальность формирования здоровьесберегающей культуры (ЗСК) будущих учителей начальных классов как интегративного личностно-профессионального качества, необходимого для реализации задач сохранения и укрепления здоровья обучающихся. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований выявлена фрагментарность существующих подходов, ориентированных преимущественно на когнитивные или деятельностные аспекты подготовки. Представлена авторская модель формирования ЗСК, включающая целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный блоки, обеспечивающие развитие мотивационно-ценостного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Методологическую основу модели составляют культурологический, аксиологический, компетентностно-продуктовый, личностно-деятельностный и системный подходы. Определены организационно-педагогические условия, способствующие реализации модели: ценностная насыщенность образовательной среды, практико-ориентированность подготовки, методическая поддержка, развитие рефлексии и система мониторинга. Реализация модели обеспечивает формирование ЗСК будущего учителя начальных классов и может быть интегрирована в систему непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: здоровьесберегающая культура, будущие учителя начальных классов, профессиональная подготовка, модель здоровьесберегающей культуры, здоровье

Original article

A MODEL OF DEVELOPING A HEALTH-PRESERVING CULTURE AMONG FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS DURING PROFESSIONAL TRAINING

Yulia N. Shmanaeva

P. D. Osipenko Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russia
yuliashmanaeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-6229-6270>

Abstract. The article substantiates the relevance of forming a health-preserving culture (HPC) in future primary school teachers as an integrative personal and professional quality necessary for fulfilling the tasks of maintaining and strengthening students' health. Based on the analysis of domestic and international research, the study identifies the fragmentary nature of existing

approaches, which are predominantly focused on cognitive or activity-based aspects of teacher training. The author's model of HPC formation is presented, comprising four interconnected blocks: target, theoretical-methodological, content-procedural, and evaluative-resultative blocks, which ensure the development of motivational-value, cognitive, activity-related, and reflexive components. The methodological foundation of the model integrates cultural, axiological, competence- and product-oriented, personality-activity, and systemic approaches. The article also specifies organisational and pedagogical conditions that contribute to the implementation of the model: a value-enriched educational environment, practice-oriented training, methodological support, development of reflection, and a monitoring system. The implementation of the model ensures the formation of HPC in future primary school teachers and can be integrated into the system of lifelong teacher education.

Keywords: health-promoting culture, future primary school teachers, professional training, health-promoting culture model, health

Введение

Современная система образования предъявляет к педагогу новые требования, связанные не только с уровнем профессиональной подготовки, но и с готовностью к обеспечению условий сохранения и укрепления здоровья обучающихся. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования нового поколения [1] и профессиональном стандарте «Педагог» [2] акцентируется необходимость владения будущим учителем компетенциями, направленными на организацию безопасной и развивающей образовательной среды. В этой связи особую актуальность приобретает задача формирования здоровьесберегающей культуры (ЗСК) будущих учителей начальных классов как интегративного личностно-профессионального качества.

В отечественной и зарубежной науке накоплен значительный теоретический и методический материал, раскрывающий сущность и структуру ЗСК, здоровьесберегающих технологий и здоровьесориентированных подходов к образовательному процессу (Н. П. Абасалова, А. Ю. Зверкова [3]; И. И. Брехман [4]; Е. А. Гараева [5]; Н. С. Гаркуша [6]; Н. П. Иванова, Р. В. Загнайко, А. В. Шипулин [7]; В. В. Колбанов [8]; Г. А. Костецкая, М. А. Резников [9]; Т. Н. Леван, В. А. Федоров [10]; Л. Ф. Тихомирова, Т. В. Макеева [11]; А. С. Фетисов [12]; С. К. Хатлякова, Ф. К. Бричева [13]; В. Н. Шебеко, О. В. Латыговская [14]; М. К. Бурхонова, Н. М. Умирова [15] и др.). Однако анализ современных практик подготовки

учителей свидетельствует о фрагментарности реализуемых подходов, ориентированных преимущественно на формирование отдельных знаний и умений. Особенно остро эта проблема проявляется в подготовке будущих учителей начальных классов, где необходима модель, интегрирующая теоретические и практические аспекты ЗСК.

Научная проблема исследования заключается в отсутствии модели формирования ЗСК будущих учителей начальных классов в условиях профессиональной подготовки. Это препятствует эффективной подготовке учителей, способных сочетать профессиональные знания и умения с практикой сохранения здоровья обучающихся.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и описание разработанной модели формирования ЗСК будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Методологическую основу исследования составляют культурологический, аксиологический, компетентностно-продуктовый, личностно-деятельностный и системный подходы, обеспечивающие целостное формирование ЗСК будущих учителей начальных классов. Указанные подходы позволяют рассматривать формирование ЗСК как многоаспектный, целенаправленный и ценностно насыщенный процесс, способствующий развитию личностно-профессиональных качеств студентов и обеспечивающий сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного взаимодействия.

Разработка модели формирования ЗСК осуществлялась с применением следующих *теоретических методов*: анализа психолого-педагогической, валеологической и культурологической литературы; обобщения и систематизации научных подходов к формированию ЗСК; моделирования как метода конструирования логико-содержательной и процессуальной структуры модели; структурно-функционального анализа для выявления взаимосвязей между компонентами модели и условиями образовательной среды; применения принципа педагогической целостности, обеспечивающего интеграцию мотивационно-ценостного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов ЗСК в единую образовательную систему.

В совокупности методы и методологические основания обеспечили теоретическое обоснование и целостное представление процесса формирования ЗСК как интегрированной части профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, ориентированной на реализацию задач здравьесбережения в условиях современного образования.

Теоретические основания исследования. Современные подходы к подготовке учителей базируются на признании здоровья как важнейшего ресурса личностного и профессионального развития, что нашло отражение в научных трудах отечественных и зарубежных исследователей (И. И. Брехман [4]; Е. А. Гараева [5]; В. В. Колбанов [8]; Л. И. Лубышева, Е. А. Черепов [16]; М. К. Burkhonova, N. M. Umirova [15] и др.).

Нами ЗСК учителя начальных классов трактуется как «ценостное отношение учителя к своему здоровью и здоровью учащихся, способность учителя формировать у учеников ценостное отношение к здоровью и жизни человека, совокупность знаний, умений и навыков учителя, направленных на сбережение и приумножение здоровья и способность обучать им в процессе педагогической деятельности, ведение ЗОЖ, пропаганда ЗОЖ среди учащихся и их родителей» [17, с. 393]. Исследования Л. И. Лубышевой и Е. А. Черепова [16], а также Л. Г. Татарниковой [18]

подчеркивают значимость включения здравьесберегающих стратегий в содержание педагогического образования, однако они зачастую не фокусируются на специфике подготовки учителя начальных классов, выступающего не только носителем знаний, но и организатором безопасной образовательной среды для младших школьников.

В трудах Л. И. Лубышевой и Е. А. Черепова [16], С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина [19], В. А. Сластенина [20] ЗСК трактуется как ценностно-нормативное и деятельностное образование, формируемое в образовательной среде и направленное на развитие личностного потенциала обучающегося. При этом подчеркивается значение здоровья как социокультурного феномена, отражающего уровень развития личности и общества.

Современные подходы к формированию ЗСК зачастую носят фрагментарный характер, ограничиваясь развитием отдельных аспектов — преимущественно когнитивных или деятельностных (Н. С. Гаркуша [6]; В. В. Колбанов [8]). При этом недостаточно внимания уделяется формированию целостной модели ЗСК как компонента профессиональной компетентности будущего педагога. В то же время труды Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк [21], А. К. Марковой [22], В. А. Сластенина [20], а также В. С. Попова и Л. А. Абросимовой-Романовой [23] позволяют рассматривать ЗСК как функциональный элемент педагогической компетентности, включающий мотивационную установку, систему знаний, практические действия и рефлексивную позицию в сфере сохранения и укрепления здоровья — как собственного, так и обучающихся. При этом В. С. Попов и Л. А. Абросимова-Романова [23] подчеркивают значимость интеграции компетенций и конкретных продуктов деятельности как показателей сформированности профессиональных умений.

Таким образом, анализ существующих теоретических подходов и исследований в области подготовки учителей свидетельствует о том, что формирование ЗСК будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки требует целостного и

системного решения. В этой связи нами была предложена авторская модель формирования ЗСК будущих учителей начальных классов, обеспечивающая развитие мотивационно-ценостного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов в процессе профессиональной подготовки.

Описание модели формирования здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Модель формирования ЗСК будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки представляет собой многоэтапный, динамичный и системный

процесс. Она направлена на комплексное развитие у студентов не только знаний о здоровье и ЗОЖ, но и ценностного отношения, практических навыков и рефлексивной позиции в вопросах здоровьесбережения. Структурно модель включает в себя следующие взаимосвязанные блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный (рис.).

Целевой блок определяет стратегическую направленность педагогического процесса — формирование у студентов устойчивой установки на здоровьесберегающее поведение и включенность в реализацию соответствующих технологий в будущей педагогической

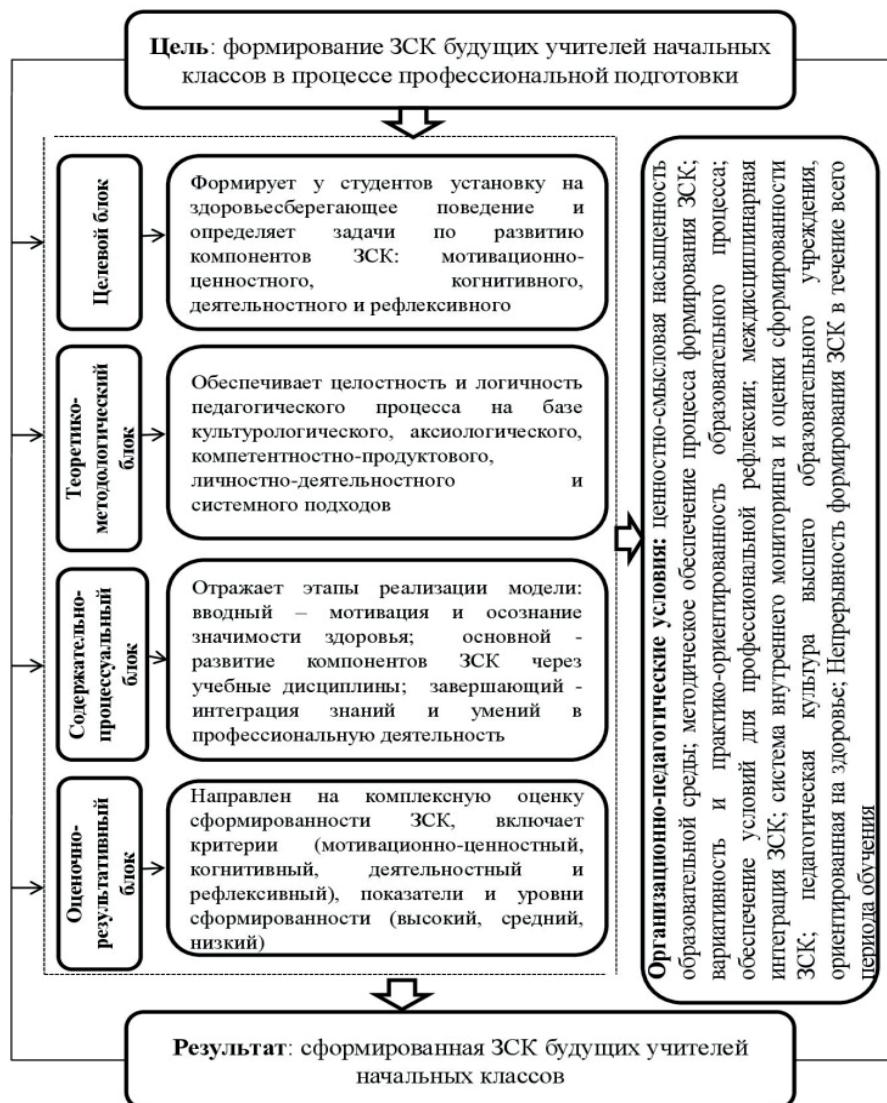


Рис. Модель формирования ЗСК будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки

деятельности. *Общая цель модели* заключается в формировании здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки, что обеспечивает целенаправленное развитие у студентов необходимых знаний, умений и ценностных установок. Для достижения поставленной цели выделяются следующие взаимосвязанные задачи, отражающие основные компоненты ЗСК:

- *формирование мотивационно-ценостного компонента*, предполагающего осознание здоровья как личностной и профессиональной ценности, развитие устойчивого отношения к ЗОЖ, а также к собственному здоровью и здоровью обучающихся;
- *развитие когнитивного компонента*, включающего усвоение и систематизацию знаний в области здоровьесбережения, физиологии и психологии здоровья, основ медицинской грамотности, а также принципов ЗОЖ и здоровьесберегающих образовательных технологий;
- *формирование деятельностного компонента*, связанного с овладением практическими навыками личного здоровьесбережения и умениями применять здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности;
- *развитие рефлексивного компонента*, выражющегося в способности будущего учителя к самоанализу, самокоррекции и осознанному управлению собственным здоровьесберегающим поведением и профессиональной деятельностью.

Теоретико-методологический блок разработанной модели определяет базовые основания формирования ЗСК будущих учителей начальных классов и обеспечивает целостность, научную обоснованность и внутреннюю логику построения процесса. Методологическая база модели включает:

- *системный подход* рассматривает ЗСК как комплексную педагогическую систему с взаимосвязанными целями, содержанием, методами и результатами, обеспечивающую интеграцию всех компонентов ЗСК в единую образовательную стратегию;
- *аксиологический подход* подчеркивает ценность здоровья как базовой личностной и

профессиональной категории, определяющей приоритет смысловых ориентиров студентов и формирующей их устойчивые ценностные установки;

• *компетентностно-продуктовый подход* связывает развитие компетенций с конкретными результатами деятельности студентов: программами уроков с элементами ЗОЖ, методическими разработками, проектами по созданию здоровьесберегающей среды, портфолио с рефлексией и диагностикой уровня ЗСК. Компетенции выступают целевыми ориентирами, а продукты — объективными показателями их формирования.

• *личностно-деятельностный подход* ориентирован на активное вовлечение студентов в учебную, проектную, исследовательскую и рефлексивную деятельность, через которую формируются ценностные установки, практические навыки и умения, направленные на сохранение здоровья; студент выступает субъектом собственного профессионального и личностного развития.

• *культурологический подход* рассматривает ЗСК как составную часть общей культуры личности будущего педагога, формирующую осознание ценности здоровья и направляющую педагогическую деятельность на сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного процесса.

Теоретическую основу блока составляют научные концепции, раскрывающие:

• сущность здоровья и здоровья как педагогической категории (К. С. Бобкова, В. В. Сохранов-Преображенский, М. А. Лыгина [24]; И. И. Брехман [4]; Н. П. Иванова, Р. В. Загнайко, А. В. Шипулин [7]; В. В. Колбанов [8]; Л. И. Лубышева, Е. А. Черепов [16]);

• педагогическую культуру и профессиональную компетентность (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк [21]; В. С. Попов, Л. А. Абросимова-Романова [23]; А. К. Маркова [22]; В. А. Сластенин [20]; А. В. Хуторской [25]; С. С. Bonwell, T. E. Sutherland [26]);

• теории формирования ЗСК и здоровьесберегающего образовательного пространства (К. С. Бобкова, В. В. Сохранов-Преображенский, М. А. Лыгина [24]; Н. С. Гаркуша [6]; С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин [19]; Е. Н. Камен-

ская, А. В. Лысун, Ю. В. Кулиш [27]; Г. А. Костецкая, М. А. Резников [9]; Г. К. Селевко [28]; О. Л. Трещева, А. Г. Карпееев, О. В. Крижевецкая, А. А. Терещенко [29]; А. С. Фетисов [12]; В. Н. Шебеко, О. В. Латыговская [14]).

Таким образом, теоретико-методологический блок модели выступает ее фундаментальной опорой, обеспечивая внутреннюю логику и целостность. В его рамках реализуются ключевые *принципы*, отражающие используемые подходы: *целостность и интеграция* — объединение всех компонентов ЗСК в единую систему (системный подход); *ценностная направленность* — формирование устойчивых мотивов и смысловых ориентиров, связанных со здоровьем (аксиологический подход); *результативность* — связь компетенций с конкретными продуктами деятельности студентов, такими как программы уроков с элементами ЗОЖ, методические разработки, проекты по созданию здоровьесберегающей среды и портфолио с рефлексией и диагностикой уровня ЗСК (компетентностно-продуктовый подход); *субъектность* — активное вовлечение студентов в учебную, проектную, исследовательскую и рефлексивную деятельность, где они проявляют себя как субъекты профессионального и личностного развития (личностно-деятельностный подход); *культурообразность* — усвоение норм и моделей здорового поведения как части общей культуры личности будущего педагога, направляющее педагогическую деятельность на сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного процесса (культурологический подход). Применение этих принципов обеспечивает согласованность целей, содержания, методов и ожидаемых результатов профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в области здоровьесбережения.

Содержательно-процессуальный блок описывает содержание и последовательность педагогического воздействия, организуемого через следующие этапы:

1. *Вводный этап*. Цель этапа — формирование устойчивой мотивации к освоению ЗСК и осознание ее профессиональной значимости. Задачи этапа: выявление исходного уровня сформированности ЗСК студентов;

формирование ценностно-смыслового отношения к здоровью как личностной и профессиональной ценности; актуализация роли учителя в формировании здоровья учащихся. Основные виды деятельности и дисциплины: проведение первичной диагностики (анкетирование, беседы, тестирование); организация ознакомительных лекций и семинаров по основам здоровья и ЗОЖ, гигиены и безопасности жизнедеятельности; изучение дисциплин общегуманитарного и психологического цикла с акцентом на роль педагога в развитии и сохранении здоровья ребенка.

2. *Основной этап*. Цель этапа — интенсификация формирования всех компонентов ЗСК: мотивационно-ценостного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного. Задачи этапа: углубление теоретических знаний о здоровьесберегающих технологиях и методиках; освоение методических навыков планирования и организации образовательного процесса с учетом здоровьесберегающих принципов; развитие практических навыков здоровьесберегающей деятельности (как личной, так и профессиональной); развитие способности к самоконтролю и саморегуляции здоровья. Основные виды деятельности и дисциплины: изучение дисциплин здоровьесберегающего модуля с интерактивными практическими занятиями по психофизической саморегуляции, профилактике профессионального выгорания и оказанию первой помощи; внедрение курса «Основы здоровьесберегающей культуры учителя начальных классов»; организация проектной деятельности, разработка программ и инициатив для начальной школы; разработка и анализ методических решений для включения здоровьесберегающих элементов в содержание уроков и образовательной среды; интеграция здоровьесберегающих аспектов в методики преподавания учебных дисциплин; систематический контроль и самодиагностика прогресса формирования ЗСК.

3. *Завершающий этап*. Цель этапа — интеграция знаний, умений и ценностных установок в целостную систему профессиональной идентичности будущего учителя как «учителя-здоровьесберегателя». Задачи этапа: систематизация и обобщение полученных знаний и опыта; развитие умений рефлексивного

анализа собственной здоровьесберегающей деятельности и ее корректировки; формирование готовности к непрерывному профессиональному развитию в области здоровьесбережения; осознание личного вклада в создание здоровьесберегающей образовательной среды. Основные виды деятельности и дисциплины: защита выпускных квалификационных работ, включающих элементы здоровьесберегающей тематики; участие в проектной деятельности, направленной на формирование и сохранение здоровья учащихся; разработка, анализ и самооценка методических материалов и планов уроков с учетом здоровьесберегающих принципов; ведение портфолио и дневников профессиональной рефлексии; итоговая диагностика уровня сформированности ЗСК в сочетании с самооценкой динамики личностно-профессионального роста.

Таким образом, завершающий этап не только интегрирует мотивационно-ценостные, когнитивные, деятельностные и рефлексивные компоненты ЗСК, но и формирует у будущего учителя способность к самопониманию, самооценке и профессиональной идентификации, ориентированной на здоровье и гармоничное развитие личности обучающихся.

Оценочно-результативный блок обеспечивает объективную диагностику уровня сформированности ЗСК на всех этапах подготовки. Оценка ведется по четырем критериям: мотивационно-ценостному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному, каждому из которых соответствуют конкретные показатели и три уровня сформированности — высокий, средний, низкий [17]. Итогом реализации модели выступает сформированная ЗСК будущего учителя, оцененная по данным критериям, что позволяет определить эффективность профессиональной подготовки и корректировать содержание и формы образовательного процесса.

Реализация модели формирования ЗСК будущих учителей начальных классов требует обеспечения целенаправленных организационно-педагогических условий, выступающих в роли системных факторов, обеспечивающих согласованность целей, содержания, процесса подготовки и ожидаемых результатов. Представленные в таблице условия отражают специ-

фику каждого структурного блока модели и способствуют эффективному развитию компонентов ЗСК.

Представленные организационно-педагогические условия обеспечивают целостность и внутреннюю согласованность процесса формирования ЗСК будущих учителей начальных классов. Их реализация способствует достижению целей модели, обеспечивает преемственность между теоретической подготовкой и практико-ориентированной деятельностью, а также формирует устойчивую мотивацию, системные знания, навыки планирования и реализации здоровьесберегающих технологий и способность к рефлексивному осмыслению профессиональной роли учителя как гаранта здоровья обучающихся.

Таким образом, разработанная модель формирования ЗСК направлена на развитие интегративного личностно-профессионального качества будущего учителя начальных классов, включающего мотивационно-ценостные, когнитивные, деятельностные и рефлексивные компоненты.

Выводы. Проведенное исследование позволило обосновать модель формирования ЗСК будущих учителей начальных классов как целостную систему, интегрированную в профессиональную подготовку. Разработанная модель формирования ЗСК включает целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный блоки, обеспечивающие развитие мотивационно-ценостного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Методологическую основу модели составляют культурологический, аксиологический, компетентностно-продуктовый, личностно-деятельностный и системный подходы. Ее реализация предполагает создание организационно-педагогических условий (ценостная насыщенность среды, практико-ориентированность, методическая поддержка, рефлексия, мониторинг), что обеспечивает формирование у будущих педагогов целостной здоровьесберегающей культуры. Перспективы исследования связаны с экспериментальной проверкой модели и ее интеграцией в систему непрерывного педагогического образования.

Таблица

**Организационно-педагогические условия формирования ЗСК
будущих учителей начальных классов**

Организационно-педагогическое условие	Содержание условия	Функциональная направленность
1. Ценностно-смысловая насыщенность образовательной среды	Интеграция идей здоровьесбережения в цели и содержание основной профессиональной образовательной программы, акцент на здоровье как педагогическую и личностную ценность, формирование мотивации через реальные примеры и ситуации	Обеспечение реализации целевого блока и мотивационно-ценостного компонента модели
2. Методическое обеспечение процесса формирования ЗСК	Разработка и внедрение рабочей программы дисциплины «Основы здоровьесберегающей культуры учителя начальных классов», учебно-методического комплекса и интерактивных методик преподавания данной дисциплины, оценочных средств	Поддержка теоретико-методологического и содержательно-процессуального блоков, усиление когнитивного и деятельностного компонентов
3. Вариативность и практико-ориентированность образовательного процесса	Использование проектной деятельности, интерактивных методов обучения, педагогической практики с акцентом на ЗОЖ, моделирование профессиональных ситуаций	Формирование умений и навыков в рамках деятельностного компонента
4. Обеспечение условий для профессиональной рефлексии	Введение заданий на самооценку, портфолио, дневников рефлексии; организация супervизий и обсуждений педагогических кейсов	Поддержка рефлексивного компонента, развитие способности к самокоррекции и профессиональной самоидентификации
5. Междисциплинарная интеграция ЗСК	Включение аспектов ЗСК в дисциплины педагогического, психолого-педагогического и предметного циклов; связь с практикой преподавания	Создание целостного образовательного поля формирования ЗСК
6. Система внутреннего мониторинга и оценки сформированности ЗСК	Применение диагностических методик, инструментов самооценки, экспертной оценки, динамического анализа развития компонентов ЗСК	Обеспечение адекватной обратной связи, поддержка оценочно-результативного блока модели
7. Педагогическая культура высшего образовательного учреждения, ориентированная на здоровье	Пример поведения преподавателей, организация здоровьесберегающей среды, наличие физкультурно-оздоровительных мероприятий и мероприятий, направленных на популяризацию и пропаганду ЗОЖ	Личностное включение студента, социализация через позитивные профессиональные образцы
8. Непрерывность формирования ЗСК в течение всего периода обучения	Поэтапное усложнение содержания, задач, форм и методов работы; логическая преемственность между этапами подготовки	Обеспечение системности и динамики формирования ЗСК в соответствии с моделью

Список источников

1. Федеральные государственные образовательные стандарты. Образовательная информационная система «ФГОС». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.08.2025).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)” Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.08.2025).
3. Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. 157 с.
4. Брехман И. И. Валеология — наука о здоровье. СПб.: Петрополис, 1990. 208 с.
5. Гараева Е. А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально педагогическом образовании: учебное пособие. Оренбургский гос. ун-т. Оренбург: ОГУ, 2013. 175 с.
6. Гаркуша Н. С. Теоретико-методологические основания формирования профессионального здоровья педагога: монография. М.: Педагогическое общество России, 2017. 264 с.
7. Иванова Н. П., Загнайко Р. В., Шипулин А. В. Формирование индивидуальной здоровьесберегающей грамотности обучающихся на уроках физической культуры. Из опыта работы учителей физической культуры МАОУ Гимназия № 2 г. Южно-Сахалинска. Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2019. 67 с.
8. Колбанов В. В. Основы педагогики здоровья: монография. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГМУ, 2015. 191 с.
9. Костецкая Г. А., Резников М. А. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. Методические рекомендации ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного образования», кафедра педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека. Санкт-Петербург, 2019. 15 с. [Электронный ресурс]. URL: https://spvappo.ru/wp-content/uploads/2019/12/MP_Использование-здоровьесберегающих-технологий_2019_2020.pdf (дата обращения: 15.08.2025).
10. Ле-ван Т. Н., Федоров В. А. Здоровьесформирующая деятельность педагога: научно-методический аспект: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 175 с.
11. Тихомирова Л. Ф., Макеева Т. В. Здоровьесберегающая педагогика: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 251 с.
12. Фетисов А. С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды: система повышения квалификации: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Воронеж, Воронежский государственный университет, 2019. 47 с.
13. Хатлякова С. К., Бричева Ф. К. Использование здоровьесберегающих технологий в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО (обобщение опыта). Министерство образования и науки Республики Адыгея, АРИПК; Майкоп: АРИПК, 2022. 41 с.
14. Шебеко В. Н., Латыговская О. В. Научно-теоретические основы культуры здоровья личности в системе педагогического знания // XVI Международные научные чтения (памяти Шувалова И. И.): сборник статей Международной научно-практической конференции. Москва: ЕФИР, 2017. С. 132–137.
15. Burkhanova M. K., Umirova N. M. Pedagogical conditions of formation of healthy lifestyle skills in future primary education teachers // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, Is. 11 No. 3, 2023. Pp. 43–48.
16. Лубышева Л. И., Черепов Е. А. Обоснование эффективности проектирования здоровьесформирующего образовательного пространства школы на основе спортивизации физического воспитания // Человек. Спорт. Медицина, Т. 16, № 2, 2016. С. 52–61.

17. Сосницкая Н. Л., Шманаева Ю. Н. Структурные компоненты, содержание, критерии, показатели и уровни сформированности здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов // *Russian Journal of Education and Psychology*. Т. 15, № 5SE, 2024. С. 387–405.

18. Татарникова Л. Г. Педагогика здоровья: здоровьесберегающие образовательные технологии: научно-методическое пособие к полипредметной программе «Педагогическая валеология» — креативная система оздоровления информационной образовательной среды». Санкт-Петербург: СПБАППО, 2010. 183 с.

19. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. М.: Владос, 1996. 272 с.

20. Сластенин В. А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

21. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России, № 4, 2005. С. 23–30.

22. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.

23. Попов В. С., Абросимова-Романова Л. А. Ключевые, основные и социальные компетенции и компетентности в подходе И. А. Зимней: проблема классификации // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. № 2 (47). С. 174–178.

24. Бобкова К. С., Соханов-Преображенский В. В., Лыгина М. А. Технологии подготовки студентов в контексте развития опыта здоровьесбережения: учеб.-метод. пособие. Пенза: Изд-во ПГУ, 2022. 68 с.

25. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России, № 12 (218), 2017. С. 85–91.

26. Charles C. Bonwell, Trucey E. Sutherland. The Active Learning Continuum: Choosing Activities to Engage Students in the Classroom // New directions for teaching and learning, No. 67, Jossey-Bars Publishers, 1996. Pp. 3–16.

27. Каменская Е. Н., Лысун А. В., Кулиш Ю. В. Культура здоровья студентов технического вуза // Физическая культура, спорт и здоровье молодежи: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (26 окт. 2018 г.), под науч. ред. К. В. Чедова. Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2018. С. 40–43.

28. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.

29. Трещева О. Л., Карпев А. Г., Крижевецкая О. В., Терещенко А. А. Характеристика культуры здоровья личности с позиции системного подхода // Омский научный вестник, № 1 (125), 2014. С. 154–157.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

Ю. Н. Шманаева — старший преподаватель кафедры физического воспитания, спорта и естественно-научных дисциплин.

Information about the Author:

Y. N. Shmanaeva — senior lecturer at the Department of Physical Education, Sports and Natural Sciences.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 91–99.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 91–99.

Научная статья

УДК 372.881.1-811531/81'373.234

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_91

ИЗУЧЕНИЕ КОРЕЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Анна Ден

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

denanna2005den@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9429-7068>

Аннотация. Цель исследования — разработка комплекса упражнений и заданий, направленного на формирование и дальнейшее развитие антропонимической компетенции у студентов 1 курса педагогического вуза — будущих учителей корейского языка. В статье уточняется понятие антропонимической компетенции, рассматривается корейская антропонимическая модель, ее структура, проводится анализ примеров корейских антропонимов из текстов корейских письменных источников, которые входят в содержание начального этапа обучения будущих учителей корейского языка, раскрывается содержание обучения корейским антропонимам, определяется состав комплекса упражнений и заданий, направленного на формирование антропонимической компетенции. Научная новизна исследования заключается в разработке технологии формирования антропонимической компетенции в процессе обучения студентов 1 курса педагогического вуза, изучающих корейский язык. В результате исследования раскрыто понятие антропонимической компетенции, уточнена ее структура, выявлены корейские традиции, связанные с имянаречением, современные тенденции в имянаречении, изложена методика развития антропонимической компетенции с учетом особенностей корейских антропонимов.

Ключевые слова: антропоним, антропонимическая модель, антропонимическая компетенция, иероглиф, корейский язык

Original article

STUDYING KOREAN ANTHROPOONYMS AS A FACTOR IN DEVELOPING ANTHROPOONYMIC COMPETENCE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Anna Den

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

denanna2005den@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9429-7068>

Abstract. The purpose of the research is to develop a set of exercises and tasks aimed at the formation and further development of anthroponymic competence among 1st-year students of a pedagogical university – future teachers of the Korean language. The article clarifies the concept of anthroponymic competence, examines the Korean anthroponymic model and its structure, analyses examples of Korean anthroponyms from Korean written sources that are included in the content of the initial stage of teaching future teachers of the

Korean language, describes the content of teaching Korean anthroponyms, determines the composition of a set of exercises and tasks aimed at the formation of anthroponymic competence. The scientific novelty of the research lies in the development of technology for the formation of anthroponymic competence in the learning process of 1st-year students of a pedagogical university studying the Korean language. As a result of the study, the concept of anthroponymic competence was revealed, its structure was clarified, Korean traditions associated with naming, modern trends in naming were identified, and a methodology for developing anthroponymic competence was presented, taking into account the characteristics of Korean anthroponyms.

Keywords: anthroponym, anthroponymic model, anthroponymic competence, hieroglyph, Korean language

История развития российско-корейского гуманитарного сотрудничества в сфере культуры, туризма, в области образования, предопределила актуальность данного исследования, обусловленную возрастающим интересом российских учащихся и обучающихся к изучению корейской культуры и корейского языка. На протяжении последних двух десятилетий движущей силой популяризации корейского языка среди российских учащихся и обучающихся является Корейская волна /한류/ халлю, компонентами которой являются корейская популярная музыка, фильмы и сериалы, компьютерные игры, художественная литература, web-комиксы, развлекательные телевизионные передачи, индустрия красоты, корейская национальная кухня, сфера медицинских услуг [1, с. 106–107].

Ежегодно в Санкт-Петербурге увеличивается количество общеобразовательных учреждений, в которых обучение корейскому языку реализуется в рамках дополнительного образования, частных курсов по обучению корейскому языку.

Необходимо отметить ежегодный рост числа поступающих в Российской государственный педагогический университет имени А. И. Герцена на корейское языковое направление, реализуемое кафедрой восточных языков и лингводидактики Института востоковедения, по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Лингвистика».

Актуальность выбранной темы подтверждается возникающими у студентов начально-

го этапа обучения трудностями, связанными с особенностями корейских антропонимов.

Таким образом, возникает необходимость в разработке комплекса упражнений и заданий, направленного на формирование и дальнейшее развитие антропонимической компетенции, способствующей оптимизации речевого взаимодействия русскоязычных обучающихся с носителями корейского языка и культуры, также адекватному восприятию прецедентных образов корейской литературы и сохранившихся корейских письменных источников.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- уточнить понятие и раскрыть структуру антропонимической компетенции будущих учителей корейского языка, входящие в ее состав знания, навыки и умения;
- определить структурные особенности корейской антропонимической модели как материала, необходимого для системного формирования антропонимической компетенции;
- разработать комплекс упражнений и заданий, направленных на узнавание и усвоение корейских антропонимов студентами 1 курса педагогического вуза в рамках формирования у них антропонимической компетенции.

Материалом для исследования послужил текст корейского письменного источника «Самгук юса» /삼국유사/ «Оставшиеся сведения [о] трех государствах», 한국민족문화대백과사전 /хангунминчонмунхвадэбэкквасачжон/ «Большой корейский национальный

культурный энциклопедический словарь», материалы открытого доступа корейских сайтов Baby-name, 통계청 /тхонгечхон/ «Управление статистики».

Теоретическую базу составляют работы отечественных исследователей в области антронимики (Бондалетов, 2023; Крюкова, 2014), корейских антронимов (Багинская, 2015; Кондратьева, 2020; Концевич, 2001), исследования, посвященные корейской иероглифике, главной составляющей корейских антронимов (Болтач, 2013; Ден, 2025; Пак, 2017), процессу обучения антронимам (Люй, 2001; Мартыненко, 2023; Черкасова, 2003).

Для проведения исследования по формированию антронимической компетенции у обучающихся педагогического вуза использованы следующие методы: методы теоретического анализа и синтеза, моделирования по аналогии (педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование), описательный метод в рамках выявления особенностей корейской антронимической модели, корейских антронимов.

Практическая значимость исследования состоит в разработке комплекса упражнений и заданий, направленных на узнавание и усвоение обучающимися корейских антронимов, в определении технологии работы с корейскими антронимами, а также включении комплекса упражнений, направленного на обучение корейским антронимам, в рабочие планы языковых учебных дисциплин, целью которых является развитие умений иноязычной речи на корейском языке, чтение иноязычного художественного текста, а именно: «Иностранный язык», «Основы речевой деятельности», «Практикум по культуре речевого общения», а также теоретических учебных дисциплин: «Лингвострановедение», «История литературы», «История, география и культура страны» и пр.

Результаты проведенного анализа научной, учебно-методической литературы позволяют говорить о том, что формированию антронимической компетенции обучающихся способствует фрагментарная работа с учебным материалом, направленным на:

- формирование умения анализировать образ литературного персонажа на основе этнокультурного содержания его имени;
- накопление знаний компонентов корейской антронимической системы, таких как фамилия, личное имя, разнообразные виды прозвищ, псевдонимы, и дальнейшее их использование в учебной и профессиональной деятельности;
- накопление знаний особенностей образования разных видов личных имен.

В рамках профессиональной подготовки студентов педагогических вузов необходимо с 1 курса формировать многоуровневую и многофункциональную систему, в структуру которой входит культурологический компонент, выраженный в соизучении языка и культуры [2, с. 13–15].

Антронимы представляют собой именно такой учебный языковой материал, в котором «отражены культурные ценности определенного этнического сообщества» [2, с. 97]. «Антронимы являются лексическими единицами, поэтому общие положения методике обучения лексическим средствам общения, например, о цели обучения лексике, об отборе лексического материала, могут быть перенесены на процесс обучения» [3, с. 64] корейским антронимам русскоязычных обучающихся.

Имена собственные, называющие исторических и культурных деятелей, представляющие собой прецедентные антронимы или историзмы [4, с. 148], входящие в названия достопримечательностей, крупных корейских университетов, могут быть представлены в лексическом минимуме [5, с. 2].

В рамках исследования по обучению корейским антронимам целесообразно использование понятия антронимической компетенции, которое было предложено Е. В. Черкасовой.

Антронимическая компетенция, являясь частью лексической компетенции, может трактоваться как владение антронимической системой изучаемого иностранного языка. В содержание данной компетенции включено накопление знания национально-культурной семантики антронимов, сово-

купность знаний, умений и навыков лингвистического и культурологического характера, что предполагает формирование и дальнейшее развитие способности использовать формы обращения в речевых актах в соответствии с социокультурным контекстом и с ситуацией общения [3, с. 70–71].

Необходимо отметить, что традиционная структура антропонима на изучаемом языке, связанные с историей развития государственности языковые и экстралингвистические предпочтения не позволяют русскоязычным обучающимся уловить смысловые составляющие личного имени, оценить стилистические коннотации в вариантах его использования [6, с. 236].

Для системного формирования антропонимической компетенции необходимо определить структуру корейской антропонимической модели, состоящую из фамилии, имени, прозвища, псевдонима.

Понятие «имя» обозначается следующими терминами: «이름» / «ирым» ‘имя’, ‘название’, «개인의 이름» / «кэиний ирым», 본명 / «понмён» / 本名, 본이름 / «пон ирым» / «настоящее имя».

Корейское имя, в соответствии с китайской антропонимической моделью, состоит, как правило, из трех слогов, которые пишутся слитно: первый слог обозначает фамилию, второй и третий слоги — имя. Например, 박보검 / пак погом (Пак — фамилия, Погом — имя). Реже встречаются такие односложные личные имена, как в примере 이정 / ли чон (Ли — фамилия, Чон — имя). Необходимо отметить, что в официальной речи на корейском языке неприемлемо использование только личного имени или фамилии, использование служебных слов, суффиксов или слов, указывающих на должность, статус или родственные отношения, является обязательным.

В официальных документах приводится графически зафиксированная иероглифическая форма фамилии и имени, так как значения иероглифов, составляющих имена сино-корейского происхождения, омонимичны [7, с. 12]. В настоящее время иероглифы используются не только в качестве дополнительного средства записи имен в официальной доку-

ментации, прессе, но и топонимов, поэтому вопрос о целесообразности изучения иероглифики на 1 курсе освоения корейского языка в педагогическом вузе остается актуальным в сфере методики обучения корейскому языку [8, с. 109].

В соответствии с Законом о регистрации гражданина Республики Корея для корректного определения значения имени при внесении в семейный реестр информации о новорожденном фамилия и имя приводятся буквами корейского алфавита и иероглифами. Согласно Параграфу 37 Закона о семейном реестре, иероглифы для составления имени должны быть взяты из сводного перечня, содержащего около 5 тысяч иероглифов [9].

Последние полтора десятилетия прослеживается тенденция, при которой детей нарекают именами исконно корейского происхождения, например, 별/бёль/звезда, 하늘/ханыль/небо, 아름/арым/красота, а также именами, созвучными с англоязычными, например, 진/чини созвучно с женским именем Ginny (сокр. от англ. Ginevra/Virginia/Jennifer).

Понятие «фамилия» на корейском языке обозначается словом 성/сон/姓 и означает «имя рода» / 가계의 이름/кагэй ирым. В корейском языке первое упоминание понятия «фамилия» содержится в полулегендарном произведении корейского буддийского монаха Ирёна (1206 г. н.э. — 1289 г. н.э.) «Самгук юса»/삼국유사 [10, с. 894]. На территории Корейского полуострова в начале нашей эры употреблялось родовое имя 씨/сси. Фамилии вошли в общее употребление в государствах Корейского полуострова после переписи населения 1909 г. [11, с. 295–296].

Традиция китайской антропонимической модели была официально введена в период государства Корё (Х–XV в.), правители, представители образованных слоев населения придерживались традиции нарекать потомков именами сино-корейского происхождения. В современном корейском обществе сохранилась и традиция имянаречения, связанная с возрастным развитием ребенка:

1. При рождении ребенок мужского пола получал так называемое детское имя: 아명/амён/兒名, 소명/сомён/小名 или 초명/чхомён/ первое имя/初名, которое ребенок носил до совершеннолетия.

2. В семье ребенку также давали прозвище 호/號/хо или 별명/別名/пёльмён, чтобы уберечь от злых духов, болезней и неудач. Среди них было множество имен с подчеркнутым негативным значением, например, 개똥이/кэттони/собачий фекалии, 돼지/твetchji/свинья и т. д. Детские прозвища, в свою очередь, обычно имели иносказательный смысл [12, с. 20–23]. В современной корейской культуре соблюдается традиция, в соответствии с которой пара, узнав о том, что скоро станут родителями, еще до рождения ребенка, дает ему имя, например, 몸등이/момтунги/крепыш, 쌀밥이/ссальпап/рисовая кашка и т. д.

3. По достижении совершеннолетия юноши давали второе имя자/ча или 관명/кванмён/букв. «имя, котороедается при надевании головного убора совершеннолетнего»/官名, которое использовалось в документах.

Дети женского пола вне зависимости от происхождения не имели официальных имен до обнародования закона в 1909 г., согласно которому каждый гражданин должен иметь фамилию и имя.

Необходимо отметить, что псевдоним / 별호 / пёльхо / 別號, 별자 / пёльчжа / 別字, 별명 / пёльмён / 別名 [13, с. 295–312], входящий в состав антропонимической модели, занимает определенное место в корейской традиции именования. Корейские псевдонимы различаются по сфере деятельности: 학명/ханмён/ псевдоним ученого/學名, 필명/пхильмён/ псевдоним писателя/筆名, 예명/емён/ псевдоним театрального деятеля/藝名, 시호/сихо/ псевдоним поэта/試毫 и т. д. [14, с. 99–107].

Традиция брать псевдонимы сохраняется в современной корейской культуре. Использование псевдонима или смена имени связаны с поиском более благозвучного, современного имени или имени, которое может способствовать достижению успеха. Например, компоненты 자/ча, 순/сун, 옥/ок избегают при составлении женских имен, так как считаются устаревшими, несовременными.

Что касается гендерной классификации корейских имен, строгого разделения на женские и мужские имена не существует. Но существует перечень определенных чтений иероглифических компонентов, характерных для мужских имен, например: 준/чжун, 우/у, 승/сын, 동/тон и др. Такие компоненты, как 예/ие, 이/a, 나/на, 타/та используются в женских именах.

В рамках данного исследования выявлены особенности корейской антропонимической модели, препятствующие адекватному пониманию значения корейских антропонимов:

- отсутствие категории рода имен существительных в системе корейского языка;
- отсутствие в корейском алфавите разделения на прописные и заглавные буквы;
- неявное проявление гендера в корейском языке;
- отсутствие в корейском языке отчетливого разделения местоимений 3-го лица единственного числа;
- слитное написание фамилии и имени на корейском языке;
- особый порядок антропонимической модели: фамилия всегда предваряет имя;
- отсутствие отчеств в корейской антропонимической модели.

Снятиею вышеперечисленных трудностей будет способствовать применение разработанного комплекса упражнений и заданий, целью которого является формирование антропонимической компетенции у обучающихся 1 курса педагогического вуза. Для реализации данной цели необходимо решить следующие задачи:

- определить знания, навыки, умения, входящие в состав антропонимической компетенции;
- уточнить принципы обучения корейским антропонимам;
- определить этапы обучения корейским антропонимам русскоязычных обучающимся.

Во избежание ошибок в восприятии корейских имен целесообразно формирование у обучающихся 1 курса следующие знания, навыки и умения, входящие в состав антропонимической компетенции, [3, с. 73–74], а именно:

- знание официальной модели именования, соблюдение строгого порядка: фамилия, личное имя;
- знание наиболее распространенных имен;
- знание компонентов женских и мужских имен;
- знание имен собственных, ставших нарицательными, их значений;
- знание корейских фразеологических единиц, содержащих антропонимы;
- навык узнавания корейских антропонимов;
- умение использовать имена, ставшие нарицательными, в устной и письменной речи;
- умение проводить анализ этнокультурного содержания антропонимов, как важной составляющей образа персонажа художественного произведения.

Разработка и внедрение данного комплекса упражнений обусловлена реализацией следующих принципов обучения:

- принцип наглядности, предполагающий применение опоры, в частности лингвострановедческого комментария к корейским антропонимам;
- принцип функциональности, в соответствии с которым необходимо обучить использовать формы имен в соответствии с ситуацией общения;
- принцип культурологической направленности обучения, который заключается в учете этнокультурного содержания антропонимов [3, с. 91].

При изучении корейских антропонимов русскоязычными обучающимися целесообразно установить три этапа:

- 1) ознакомление с корейскими именами, которые употребляются в текстах, их семантизация;
- 2) рассмотрение функций и особенностей употребления определенных антропонимов [15, с. 242];
- 3) использование антропонимов в устной и письменной речи.

Для закрепления полученных знаний о корейских антропонимах разработаны упражнения, которые направлены на формирование

навыка узнавания антропонимов в тексте, умения их использовать. Первую группу составляют *языковые упражнения*.

1. Найдите лишнее имя в приведенном перечне, объясните свой выбор:

- a. 환웅, 온달, 해부루
- b. 김설희, 박환, 노기석
- c. 지경자, 이진이, 안민호

2. Соотнесите имена с фамилиями, используя приведенный перечень (в перечне приведены фамилии известных персонажей сказок, деятелей науки, искусства). В 3–5 предложениях расскажите об обладателях данных имен.

a. 성계	가. 김
b. 소월	나. 해
c. 혁거세	다. 이
d. 부루	라. 박

3. Исключите лишнее имя из данного ряда (указаны имена, фамилии известных персонажей художественных произведений). Обоснуйте свой выбор.

- a. 단군, 환웅, 놀부, 환인
- b. 춘향, 서동, 이몽룡, 홍길동
- c. 단군, 연오랑, 바리데기, 흥부

4. Соотнесите имя с составляющими его компонентами [15, с. 246], в частности, имя, написанное буквами корейского алфавита, с его иероглифическим вариантом.

a. 세종	가. 仁聖明
b. 인성명	나. 善花
c. 선화	다. 世宗
d. 세오녀	라. 細烏女

5. Определите, к какому классу имен относятся корейские имена из перечня (фамилия, имя, прозвище, обращение, полное имя) [3, с. 80].

- a. 해
- b. 모수
- c. 석탈해
- d. 독수리
- e. 김 씨
- f. 이영수님

Вторую группу составляют *упражнения речевого творческого характера*.

1. По данному описанию характера/ внешности персонажа придумайте имя сино-корейского происхождения. Укажите компоненты имени (иероглифы, их значения, чтение).

Также придумайте имя исконно корейского происхождения.

2. Придумайте имя персонажа. Объясните выбор иероглифических компонентов имени, его семантические особенности. Расскажите об особенностях характера, внешних данных персонажа, отраженных в имени, нарисуйте персонажа.

3. Придумайте диалог, используя ролевые карточки (на карточках указаны имена с ярко выраженным этнокультурным содержанием, также приведена проблемная ситуация, основанная на моделировании жизненной ситуации [16, с. 240]. Пример карточки: «Представьте беседу между друзьями, которым необходимо успеть выполнить домашнее задание по иероглифике, подготовиться к семинарам, подготовиться к вечеринке по случаю наступающего дня рождения. Антронимы: **홍범도, 차도선 / Хон Помдо, Чха Тосон** — исторические личности, которые в н. ХХ в. сформировали отряды Армии справедливости, вели борьбу против колониального господства Японии за независимость Кореи, отличались не только храбростью, но и предпримчивостью, изобретательностью»).

4. Придумайте историю, раскрывающую значение фразеологизма. Подберите к фразеологизму смысловые эквиваленты на русском языке.

홍부네 집 같다 (букв. «из рода Хынбу»).

나는 홍범도에 뛰는 차도선 (букв. «летающий Хон Бомдо, бегущий Чха Досон»).

Использование типового лингвострановедческого комментария, который предполагает комментарий к антронимам, способствует снятию трудности в восприятии антронимов на этапе введения новой лексической единицы [17, с. 19].

Примером подобного комментария может быть следующий: «**홍부네 집 같다** (букв. «из рода Хынбу»). Хынбу — положительный персонаж классического корейского литературного произведения, которому приходилось преодолевать разные жизненные трудности. Имя этого персонажа стало нарицательным, его используют по отношению к добродушным людям, которые испытывают нужду и лишения».

В подобных комментариях представлено описание имени с точки зрения его функционирования в истории и культуре, а именно: происхождение, употребительность, социальная окраска, наличие в сказках, легендах; наличие нарицательного значения [3, 2001, с. 61-83].

Таким образом, в процессе обучения студентов 1 курса необходимо учитывать особое отношение носителей корейского языка к антронимам, так как оно сохраняется в современном корейском обществе, отражается в разнообразии существующих интернет-ресурсов по подбору имени, алгоритмов и центров по его составлению. Адекватное восприятие корейских антронимов как единиц с этнокультурным компонентом семантики необходимо для более глубокого понимания менталитета носителей корейского языка и культуры, социальных связей в традиционном и современном корейском обществе, реализации будущей профессиональной деятельности, оптимизации межкультурной коммуникации, участниками которой являются обучающиеся педагогического вуза.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. В рамках исследования уточнено понятие и структура антронимической компетенции, знания, навыки и умения, входящие в ее состав.

В статье уточнена двухчастная структура корейской антронимической модели, включающая фамилию, имя, рассмотрены принципы традиционного корейского имянаречения, заимствованные из Китая и исторически ассилированные в странах Корейского полуострова. Рассмотрены виды корейских имен по происхождению: сино-корейского происхождения, исконно корейского происхождения; по составу: односложные, двусложные, а также прозвище, псевдоним как компоненты корейской антронимической модели.

В результате исследования разработан комплекс упражнений и заданий, направленный на формирование и дальнейшее развитие антронимической компетенции. Комплекс упражнений и заданий состоит из упражнений, ориентированных на обучение узнаванию корейских имен, составлению корей-

ских имен и использованию их в устной и письменной речи. Для разработки технологии формирования антропонимической компетенции при обучении корейскому языку студентов 1 курса педагогического вуза и разработки комплекса упражнений были определены особенности корейских антропонимов.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать исследование корейских антропонимов

и формирование антропонимической компетенции как составляющей лингвосоциокультурной компетенции на материале корейских народных сказок. Корейские народные сказки представляют собой особый учебный материал, используемый при обучении чтению на корейском языке, в котором имена основных и второстепенных персонажей сказок состоят из иероглифических компонентов, несущих субъективную оценку.

Список источников

1. Ден А. Развитие русско-корейских отношений в области образования // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение». Т. 34. 2020. С. 106–107.
2. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку / под ред. О. И. Трубициной. Москва: Издательство Юрайт, 2022. 457 с.
3. Черкасова Е. В. Обучение иностранных студентов-филологов русским антропонимам (продвинутый этап): дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 230 с.
4. Баграмова Н. В. Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: монография. Москва: Издательство Юрайт, 2022. 186 с.
5. Головина Л. С. Ономастика как способ формирования социокультурной компетенции на занятиях РКИ. // Ученые записки Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2020. № 1 (26). С. 1–4.
6. Крюкова Г. М. Антропоним в структуре учебного дискурса. // Вестник ИрГТУ. № 8 (91). 2014. С. 235–240.
7. Депонян К. А. Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея (на материале русской антропонимической системы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 24 с.
8. Ден А., Геворкян А. В., Романова И. С. Обучение иероглифике студентов педагогического вуза: опыт разработки учебного пособия по иероглифике корейского языка // Научное мнение. 2025. № 4. С. 108–114.
9. 법체저국가법령정보센터/팝체леж코укапрёнчон포сэнтх/ Национальный правовой информационный центр. <https://www.law.go.kr/LSW/main.html> (дата обращения: 20.08.2025).
10. Ирён. Оставшиеся сведения [о] трёх государствах (Самгук юса) / пер. с ханмуна, вступ. ст., comment. и указ. Ю. В. Болтас. СПб.: ИД «Гиперион», 2018. 894 с.
11. Концевич Л. Р. Особенности корейской антропонимии // Концевич Л. Р. Корееведение. Избранные работы. М.: ИД «Муравей-Гайд», 2001.
12. Багинская М. В. Традиционные модели построения корейских антропонимов // Культуры и языки стран Дальнего Востока: изучение и обучение: материалы международной научно-практической конференции. Иркутск: МГЛУ ЕАЛИ, 2015. С. 20–23.
13. Бондалетов В. Д. Русская ономастика. М.: ЛЕНАНД, 2023. 312 с.
14. Шмакова А. С., Шамрин А. С. История традиции псевдонимов в корейской антропонимике // Вестник НГУ. Серия «История, филология». Т. 15. № 10: Востоковедение. 2016. С. 99–107.
15. Мартыненко Ю. Б. Использование антропонимов в курсе «Основы научного стиля речи» при обучении студентов филологического профиля русскому языку как иностранному. // Наука и Школа. № 22. 2023. С. 239–250.

16. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва: Астрель: ACT: Хранитель, 2007. 746 с.

17. Люй Ц. Культуроведческий комментарий к русской ономастической лексике как условие ее усвоения в китайской аудитории: на материале антропонимов: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Москва, 2001. 164 с.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

Анна Ден — кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой восточных языков и лингводидактики Института востоковедения.

Information about the Author:

Anna Den — Candidate of Sciences (Pedagogy), head of the Department of Oriental Languages and Linguodidactics at the Institute of Oriental Studies.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 100–106.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 100–106.

Научная статья

УДК 378

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_100

АПРОБАЦИЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Никита Александрович Перминов

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Islarius_79@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена апробации структурно-функциональной модели повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству. Структурно-функциональная модель повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству имеет концептуальную основу, суть которой заключается в формировании профессиональной компетентности педагогов-хореографов, представляющую собой комплекс профессиональных и личностных качеств. В ней представлены цели и задачи повышения квалификации педагогов-хореографов, содержание, технологии и подходы, применяемые в процессе повышения квалификации, а также критерии, позволяющие провести диагностику уровня компетентности педагогов-хореографов. Цель настоящей апробации — проверить на практике эффективность применения разработанной структурно-функциональной модели повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству на примере реализации программы повышения квалификации педагогов-хореографов «Композиция и постановка танца»; провести диагностику и интерпретировать полученные результаты.

Ключевые слова: апробация, педагогическое проектирование, структурно-функциональная модель повышения квалификации педагогов-хореографов, компетентностный подход

Благодарности: научному руководителю, д. п. н., проф. Березиной Тамаре Ивановне

Original article

TESTING A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER-CHOREOGRAPHERS

Nikita A. Perminov

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Islarius_79@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the testing of a structural and functional model for advanced training for teacher-choreographers. The structural and functional model for advanced training of teacher-choreographers is based on a conceptual foundation, whose essence is the development of professional competence in choreographic teachers, representing a complex of professional and personal qualities. It outlines the goals and objectives of advanced training for teacher-choreographers, the content, technologies, and approaches used in the process, as well

as criteria for assessing the competency of teacher-choreographers. The purpose of this pilot study is to test the effectiveness of the developed structural and functional model for advanced training of teacher-choreographers using the example of the “Dance Composition and Staging” advanced training programme for choreographers. The study also aims to conduct a diagnostic assessment and interpret the results.

Keywords: approbation, pedagogical design, structural and functional model of advanced training of teacher-choreographers, competency-based approach

Acknowledgments: to the scientific supervisor, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor Tamara I. Berezina.

Теоретический этап

Природу структурно-функциональной модели — (далее — модель) исследовали Г. В. Суходольский, Е. А. Лодатко, А. Н. Дахин, М. А. Абрамова, В. И. Писаренко [1; 2; 3; 4; 5]. Описание самой сущности такой модели и процесса моделирования образовательных систем представлено в работах В. И. Загвязинского [6]. Перспективы применения компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов в проектировании образовательных систем описаны в трудах И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, И. С. Якиманской [7; 8; 9]. Как эти, так и другие ученые представляют образовательный процесс, объединяющий обучение и воспитание, как технологически организованную систему, где каждый этап состоит из конкретных педагогических операций.

Проблема применения данной модели в системе повышения квалификации привлекла внимание В. С. Лазарева, который подчеркивал необходимость проектирования эффективных программ и моделей повышения квалификации, ориентированных на потребности современной системы образования [10]. Он выделил следующие аспекты и направления исследований в области проектирования и реализации структурно-функциональной модели повышения квалификации, среди которых можно выделить: системный подход, ориентация на потребности участников, совершенствование профессиональной компетентности, контроль за качеством реализации программ и сам процесс разработки данной модели.

В теоретической части исследования были рассмотрены методологические основания

проектирования структурно-функциональной модели повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству, а также уточнены и соотнесены понятия «проектирование», «конструирование» в контексте дополнительного профессионального образования, что позволило разработать модель на основе принципа системности. Выводы, полученные в результате теоретического анализа проблемы проектирования структурно-функциональной модели повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству, были проанализированы и обобщены. Это позволило разработать структурно-функциональную модель повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству, основанную на компетентностном, личностно-ориентированном и деятельностном подходе [11].

Механизмом аprobации разработанной модели стала программа повышения квалификации педагогов-хореографов «Композиция и постановка танца», содержание которой было разработано в соответствии с актуализированными по итогам проведения вводного анкетирования компетенциями. В ходе аprobации были проведены две диагностики, первая проводилась в самом начале и позволила оценить уровень психолого-педагогической подготовки педагогов-хореографов, а вторая была проведена по окончании освоения программы и была направлена на закрепление полученных знаний.

Так, проектирование структурно-функциональной модели повышения квалификации педагогов-хореографов потребовало решения следующих задач:

- определение типа модели, наиболее подходящего для поставленных целей;

- разработка последовательности этапов реализации модели;
- формулирование принципов и определение технологий, лежащих в основе построения модели;
- выявление особенностей, отличающих данную модель повышения квалификации от других;
- определение критериев, позволяющих оценить эффективность разработанной модели.

Одним из главных вопросов проектирования структурно-функциональной модели является — выделить и объяснить, как отдельные элементы исследуемого объекта влияют друг на друга и на весь процесс с целом.

Каждый элемент модели имеет конкретную функцию:

1) **целевой элемент**: определяет направление, формирует мотивацию и диагностирует потребности;

2) **организационно-педагогический элемент**: обеспечивает реализацию целей через планирование и организацию процесса;

3) **содержательный элемент**: определяет учебный материал для педагогов-хореографов;

4) **дидактический элемент**: определяет методы и формы обучения;

5) **мотивационный элемент**: поддерживает заинтересованность обучающихся;

6) **контрольно-оценочный элемент**: оценивает результаты, диагностирует достижения и позволяет корректировать модель.

С опорой на вышеизложенные основания нами была разработана структурно-функциональная модель повышения квалификации педагогов-хореографов, представленная на рисунке.

Экспериментальный этап

Целью экспериментальной части стала аprobация структурно-функциональной модели повышения квалификации педагогов-хореографов.

Аprobация проводилась на двух экспериментальных базах. Педагогический эксперимент охватил 967 педагогов-хореографов. Непосредственно в опытно-экспериментальной работе принимали участие педагоги-хорео-

графы Московского государственного института культуры (МГИК), а также сообщество педагогов-хореографов России интернет-платформы «Dancehelp».

Опытно-экспериментальная работа проводилась в два этапа: констатирующий и формирующий.

На констатирующем этапе было проведено анкетирование с целью выявления проблемных областей профессиональной деятельности педагогов-хореографов. Были выделены ключевые компетенции педагога по хореографическому искусству (см. табл.).

Результаты анкетирования слушателей и выделение ключевых компетенций позволили определить следующие направления аprobации структурно-функциональной модели:

ориентация на актуальные вопросы сферы образования;

направленность на личностно-профессиональное развитие;

предоставление индивидуального режима обучения;

актуализация творческого потенциала слушателей;

использование современных образовательных технологий (интерактивные формы, активные методы обучения и пр.).

Полученные данные были интерпретированы, а результатом стала разработанная в дальнейшем реализованная программа повышения квалификации педагогов-хореографов «Композиция и постановка танца». В программу повышения квалификации были включены следующие разделы:

1. основы профессиональной педагогической деятельности педагога-хореографа по дисциплине «Композиция и постановка танца»;

2. компетентностная модель педагога-хореографа по дисциплине «Композиция и постановка танца»;

3. создание психолого-педагогических условий для организации учебно-творческой деятельности студентов-хореографов в рамках учебной дисциплины «Композиция и постановка танца»;

4. педагогическое проектирование учебного процесса по дисциплине «Композиция и постановка танца».



Рис. Структурно-функциональная модель повышения квалификации педагогов-хореографов

Таблица

Группа компетенций	Структура и описание
Психолого-педагогические компетенции	Создавать условия для формирования у педагогов прочного и положительного отношения к профессии и образовательной организации, а также мотивировать их к постоянному профессиональному и личностному развитию. Обеспечивать педагогическое сопровождение деятельности (в рамках учебно-творческой деятельности, подготовки творческого показа и т.п.). Использовать методы, формы, приемы и средства организации и коррекции общения и деятельности педагогов группы с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.
Профессионально-предметные компетенции	Создавать на занятиях проблемно-ориентированную образовательную среду, обеспечивающую развитие у обучающихся компетенциям предусмотренных программой повышения квалификации. Разрабатывать планы семинарских, практических занятий, лабораторных работ, следуя установленным методологическим и методическим подходам, представлять разработанные материалы и дорабатывать их по результатам обсуждения и экспертизы, проведенной специалистами более высокого уровня квалификации.
Рефлексивно-оценочные компетенции	Использовать педагогически обоснованные формы, методы, способы и приемы организации контроля и оценки освоения учебного курса, дисциплины (модуля), образовательной программы, применять современные оценочные средства, обеспечивать объективность оценки, охрану жизни и здоровья обучающихся в процессе публичного представления результатов оценивания. Контролировать и оценивать готовность обучающихся к занятию, работу, выполняемую ими, оценивать динамику подготовленности и мотивации обучающихся, успехи и затруднения в освоении программы повышения квалификации, определять их причины, индивидуализировать и корректировать процесс обучения. Анализировать проведение учебных занятий и организацию работы обучающихся, вносить корректизы в рабочую программу, план изучения учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), образовательные технологии, задания для самостоятельной работы, собственную профессиональную деятельность.
Исследовательские компетенции	Оказывать методическую помощь обучающимся в выборе темы и выполнении основных этапов проектных, исследовательских работ с учетом рекомендаций специалиста более высокой квалификации. Разрабатывать и представлять предложения по организации научных конференций, конкурсов проектных и исследовательских работ обучающихся. Готовить обучающихся к участию в конференциях, выставках, конкурсах профессионального мастерства, иных конкурсах и аналогичных мероприятиях (в области преподаваемого учебного курса, дисциплины (модуля)).
Управленческие компетенции	Осуществлять руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся по программам повышения квалификации, в том числе подготовкой выпускной квалификационной работы (если она предусмотрена). Планировать формирование развивающей образовательной среды, в том числе с привлечением ресурсов внешней социокультурной и профессиональной среды для успешной социализации, профессионального развития. Создавать педагогические условия для проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, включения слушателей в различные виды деятельности в соответствии с их способностями. образовательными запросами слушателей.

Так, в результате освоения дополнительной профессиональной программы слушатели должны будут:

знать:

- методы и формы педагогического взаимодействия с обучающимися;
- формы организации учебно-творческой деятельности студентов-хореографов;
- формы организации контроля и оценки учебно-творческой деятельности студентов-хореографов;
- особенности применения современных информационных технологий в образовательном процессе;
- тенденции развития государственной культурной политики, государственный и социальный заказы на продукты культурной деятельности;

уметь:

- анализировать мировую и отечественную педагогическую практику и применять различные танцевальные практики в процессе обучения студентов-хореографов;
- использовать различные формы взаимодействия с обучающимися в процессе учебно-творческой деятельности;
- применять актуальные, научно-обоснованные психолого-педагогические методы и технологии обучения и воспитания;
- осуществлять поддержку и сопровождение, проводить анализ и оценку учебно-творческой деятельности студентов-хореографов;

владеть:

- навыками организации учебно-творческой деятельности студентов-хореографов;
- навыками разработки рабочих программ учебных курсов (модулей) дисциплины;
- навыками научно-исследовательской деятельности;
- психолого-педагогическими навыками;
- различными формами педагогического взаимодействия с обучающимися.

При этом апробация стала успешной при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- включение комплекса мер по совершенствованию профессионально-педагогического мастерства, актуализации собственно

научно-методической базы, формированию дидактических знаний, умений и навыков для работы;

- опора на требования, предъявляемые обществом и государством к повышению квалификации педагогов-хореографов, работающих в условиях развития и становления современной хореографии;
- учет принципов профессионального обучения хореографическому искусству, особенностей организации учебно-творческой деятельности и на этой основе определять структуру и функции педагогической деятельности педагога-хореографа;
- разработка критерииев, по которым можно оценить эффективность программы, а также применение оценочно-диагностические инструменты для оценки уровня компетентности педагогов-хореографов.

Интерпретирующий этап

В ходе апробации структурно-функциональной модели были созданы условия для самостоятельной и индивидуальной творческой работы, обмена педагогическим опытом, оценки и анализа профессиональной деятельности. Разработанная структурно-функциональная модель является необходимым комплексным инструментом повышения квалификации педагогов-хореографов, так как именно такая модель определяет цель, принципы, содержание, методы и формы, критерии эффективности повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству. Примечательно также, что данная структурно-функциональная модель повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству характеризуется компетентностным и личностно-ориентированным подходами, что позволяет сформировать необходимые ценностные установки, а также развить универсальные компетенции у специалистов.

Модель позволяет определить сущностные особенности исследуемого феномена, которые отражают условия формирования компетентности педагогов-хореографов; показывают этапы педагогического проектирования и моделирования; подробно описывают содержание каждого этапа проектирования

образовательного процесса на основе компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

По итогам апробации структурно-функциональной модели повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству можно сделать следующие выводы:

- был определен комплекс мер по совершенствованию педагогического мастерства педагогов: расширение собственной научно-методической базы, формирование исследовательской компетенции, поиск эффективных форм взаимодействия с обучающимися, приемов и методов обучения и воспитания;

- были созданы условия практико-ориентированного повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству, учитывающего требования, предъявляемые обществом и государством к уровню квалификации педагога-хореографа, а также специфику профессиональной деятельности педагогов-хореографов;

- разработанный диагностический инструментарий позволил проанализировать эффективность разработанной структурно-функциональной модели повышения квалификации педагогов по хореографическому искусству, а также оценить профессиональный уровень педагогов-хореографов.

Список источников

1. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л.: ЛГУ, 1976. 120 с.
2. Лодатко Е. А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства // Научно-культурологический журнал. 2008. № 1 (164). С. 2–3.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
4. Абрамова М. А. Моделирование как метод исследования // Меридиан. 2017. № 4 (7). С. 148–150.
5. Писаренко В. И. Моделирование в современной педагогике // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12. С. 146–154.
6. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 1990. С. 5–14.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. 95 с.
10. Лазарев В. С. Управление школой в условиях перемен: учебное пособие / В. С. Лазарев, Т. П. Афанасьева; под редакцией В. С. Лазарева. Москва: Русское слово, 2022. 263 с.
11. Смольянина Е. В., Смольянин С. Н. Композиция и постановка танца: учебно-методическое пособие. Москва: МГИК, 2024. 150 с.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

Н. А. Перминов — аспирант Института педагогики и психологии.

Information about the Author:

N. A. Perminov — postgraduate student at the Institute of Pedagogy and Psychology.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 107–111.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 107–111.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_107

ФАКТОРЫ ПСИХИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА

Елена Николаевна Назарская

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград, Россия
nazarskaia24@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-5575-623X>

Аннотация. Важность сохранения психологического здоровья студентов предусматривает не только изучение реальной картины их физического и психического самочувствия, но и рассмотрение факторов, определяющих его поддержание и развитие. Психологическое здоровье студентов обусловлено влиянием большого числа факторов. Сложные ситуации, возникающие в образовательном процессе, личные переживания и нарушения социального взаимодействия могут оказываться на психологической устойчивости студентов и результативности их учебной деятельности. К факторам, неблагоприятно сказывающимся на психологическом здоровье студентов, относятся: связанные с образовательным процессом, с физиологическими параметрами личности, с психологическими параметрами личности, социальными аспектами жизнедеятельности. Воздействие негативных факторов ведет к росту эмоционального напряжения, проблемам в межличностной коммуникации, нравственных и ценностных установках студентов. Наличие факторов, неблагоприятно сказывающихся на психологическом здоровье студентов, актуализирует научные исследования в области сохранения и укрепления психологического здоровья студентов. В связи с этим важно формировать у студентов не только потребности в личностном самосовершенствовании, но и установки в отношении своего здоровья, в том числе психологического, как к непреходящей ценности.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психическое здоровье, факторы здоровья, студенты, ресурсы здоровьесбережения

Original article

FACTORS OF MENTAL AND PSYCHOLOGICAL HEALTH OF UNIVERSITY STUDENTS AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC ANALYSIS

Elena N. Nazarskaia

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
nazarskaia24@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-5575-623X>

Abstract. The importance of maintaining students' psychological health involves not only studying the real picture of their physical and mental well-being, but also considering the factors that determine its maintenance and development. Students' psychological health is determined by the influence of a large number of factors. Complex situations that arise in the educational process, personal experiences and disruptions in social interaction can affect students' psychological stability and the effectiveness of their academic activities.

Factors that adversely affect students' psychological health include: those related to the educational process, physiological parameters of the individual, psychological parameters of the individual, and social aspects of life. The impact of negative factors leads to increased emotional stress, problems in interpersonal communication, and moral and value attitudes of students. The presence of factors that adversely affect students' psychological health actualises scientific research in the field of maintaining and strengthening students' psychological health. In this regard, it is important to develop in students not only the need for personal self-improvement, but also attitudes towards their health, including psychological health, as an enduring value.

Keywords: psychological health, mental health, health factors, students, health-preserving resources

Введение. Проблема рассмотрения факторов психологического и психического здоровья обучающихся в высших учебных заведениях в последние годы актуализируется по причине имеющейся тенденции распространенности психологических нарушений среди молодых людей и важности сохранения здоровья подрастающего поколения как важной задачи работы психолога в образовательном процессе. Особая тревога специалистов связана с динамикой стойкого снижения психологического самочувствия студентов, ростом психосоматических расстройств, депрессивных состояний и психопатий.

Теоретический анализ. Категория «психическое здоровье» (mental health) была введена Всемирной организацией здравоохранения и стала рассматриваться с позиции успешности личности в предметной и коммуникативной деятельности, ее способность к эффективной адаптации к новым ситуациям и противостояния трудностям [1, с. 44]. Необходимо отметить, что понятие «психологическое здоровье» в современной науке не имеет четких содержательных границ. Большинство исследователей полагают, что психологическое здоровье на всех стадиях личностного развития является фундаментом для развития когнитивных процессов, формирования навыков, психологической устойчивости и самоуважения.

В российских научных исследованиях проблема психического здоровья человека стала предметом анализа в психиатрии и психопатологии (В. М. Бехтерев, Б. С. Братусь, Б. Д. Кавасарский, В. Н. Мясищев и т. д.). Многими исследователями изучены различные аспек-

ты психического и психологического здоровья личности (Л. Н. Азарова, Т. М. Бычкова, О. А. Баякина, О. А. Голдобина, О. А. Драганова, И. В. Дубровина, Т. Л. Камоза, О. В. Лебедева, А. А. Лифинцева, Г. С. Никифоров, Е. Л. Николаев, М. И. Рыбалко, В. Я. Семке, М. В. Хватова и др.). В зарубежной психологии внимание ученых акцентируется на анализе контекстуальных факторов личностного развития.

В отечественной науке одним из первых начал изучение феномена «психическое здоровье» В. Н. Мясищев, рассматривая данный феномен в качестве психогенного нарушения, причиной которого становится неспособность личности разрешать сложные ситуации жизнедеятельности, что приводит ее к эмоционально сложным переживаниям [2, с. 30].

А. А. Лифинцева [1], говоря о психическом здоровье, имеет ввиду целостность и сбалансированность функций психики, определяющих ощущение субъективной психической комфортности, готовности к целенаправленной осмысленной деятельности, адекватные формы поведения, В. Я. Семке — способность личности адаптироваться к сложным ситуациям жизнедеятельности [3], А. П. Кожевина — состояние благополучия, позволяющее личности реализовывать потенциальные возможности, эффективно переживать стрессовые ситуации [4, с. 13].

В последние годы усилился интерес исследователей к различным аспектам не только психического здоровья, но и психологического здоровья обучающихся, в частности студентов вузов (Л. Н. Азарова, О. А. Баякина, Т. М. Бычкова, О. А. Драганова, И. В. Дуб-

ровина, А. П. Кожевина, А. А. Лифинцева, М. В. Хватова, О. В. Хухлаева и др.). И. В. Дубровина определяет такие характеристики психологического здоровья личности, как: полноценность состояния психики; адекватное оценивание личностью специфики своего развития; отношение к осознаваемым психологическим и личностным особенностям и качествам; гуманистическая ориентированность и мировоззренческие установки [5].

О. А. Баякина, А. А. Лифинцева и многие другие исследователи психологическое здоровье анализируют с точки зрения высшего уровня здоровья психики и психического благополучия человека, что находит свое отражение в особенностях проявления эмоций, поведения, интеллекта [1; 6]. Также исследователями отмечается, что уровень психического здоровья личности обусловлен степенью психической адаптации к экологическим, идеологическим, социальным и другим механизмам [7].

Важность сохранения психологического здоровья студентов вузов предусматривает не только изучение реальной картины их физического и психического самочувствия, но и рассмотрение факторов, определяющих его поддержание и развитие. Совокупность данных факторов, рассматриваемых специалистами в качестве ресурсов здоровьесбережения студенческой молодежи, предусматривает разносторонний их анализ.

Л. Н. Яцковской, Т. А. Мартиросовой определены ключевые детерминанты, влияющие на психическое самочувствие личности: независимые, обуславливающие наиболее сильные корреляции с состоянием психического здоровья; передающие, включающие способы реагирования человека на воздействие неблагоприятных факторов: копинг-стратегии, употребление и злоупотребление психоактивными веществами; сохраняющее здоровье поведение; основные мотивы деятельности, определяющие эмоциональную устойчивость и включение стратегий совладающего поведения, а также актуализацию личностных возможностей и факторов окружающей среды [8, с. 118].

Важное значение в возникновении нарушений психологического здоровья студен-

тов имеют психоэмоциональные факторы, зачастую такие нарушения сопровождаются высокой аффективной напряженностью, невротическими расстройствами и депрессивными состояниями. Согласно исследованиям А. Б. Серых, Г. Н. Будиловского, А. А. Лифинцевой, Ю. Е. Морозова, около трети студентов отмечают наличие у себя депрессивной симптоматики, включая суицидальные мысли. Исследователи объясняют данный факт нестабильностью социально-экономической ситуации, высоким уровнем интенсивности образовательного процесса и др. [9, с. 60].

К детерминантам, оказывающим неблагоприятное влияние на психологическое здоровье обучающихся вуза, специалисты относят: ситуации стресса, которые могут возникать в различных аспектах реализации образовательного процесса и жизни, проблемы социальной коммуникации в образовательной среде вуза [10; 5; 9]. Негативное воздействие социально-психологических проблем может способствовать возникновению эмоциональной нестабильности, сложностям в организации межличностного взаимодействия, духовно-нравственных и мировоззренческих установках обучающихся.

Определенные проблемы создает негативное влияние информационных факторов, связанных с восприятием обучающимися огромного числа информации различного содержательного наполнения, не всегда позитивно влияющей на психику студентов. Наряду с важным образовательным значением интернет-технологий, учеными отмечается также и их возможность неблагоприятного влияния на психическое самочувствие молодых людей. Во многих научных источниках отмечается возможность риска возникновения патологической зависимости молодежи от виртуальной реальности, так называемый «нетаголизм», связанный с отсутствием самоконтроля у молодых людей в процессе чрезмерного нахождения в виртуальной среде, по причине которого возможно возникновение симптоматики старческой деменции, депрессивных, аффективных и психосоматических нарушений. Наличие интернет-аддикций способствует возникновению нару-

шений психологического здоровья студентов, обусловливая зависимость между интернет-коммуникациями и экстернальными сложностями. Кроме того, частота возникновения психологических нарушений значительно выше в подростковом и молодом возрасте. Во многом нарушения психологического здоровья обусловлены проблемами адаптации личности. Молодые люди усваивают социальный опыт благодаря социально-психической адаптации, являющейся одним из основных механизмов формирования поведения человека, и проблемы психологического здоровья определяются психической дезадаптацией личности, отсутствием у нее способности к адекватному реагированию на травмирующие психику жизненные сложности. Дезадаптация становится основной проблемой, вызывающей трудности в осуществлении учебной деятельности студентов и нарушающей психологическое здоровье студентов [11, с. 33].

Н. Н. Поликанова в качестве факторов, неблагоприятно сказывающихся на психологическом здоровье студентов, выделяет следующие: связанные с образовательным процессом (увеличение учебной нагрузки, самостоятельных заданий; новые формы изложения материала; необходимость перерабатывать большое количество инфор-

мации в ограниченный отрезок времени; низкий уровень развития познавательной активности; отсутствие понимания требований педагогов и др.); связанные с физиологическими параметрами личности (неспособность грамотно выстроить режим дня и питания; нарушения сна; переутомление и др.); связанные с психологическими параметрами личности (ощущение беспомощности в решении учебных задач; неуверенность в своих силах; эмоциональные нарушения и др.); связанные с социальными аспектами жизнедеятельности (проживание вдали от дома и родителей; материальные трудности; проблемы в личной жизни; вредные привычки, сложности социального взаимодействия и др. [12, с. 49].

Заключение и выводы. Можно констатировать, что сложные ситуации, возникающие в образовательном процессе, личные переживания и нарушения социального взаимодействия могут сказываться на психологической устойчивости студентов и результативности учебной деятельности. В связи с этим важно формировать у студентов не только потребности в личностном самосовершенствовании, но и установки в отношении своего психологического здоровья как к непреходящей ценности.

Список источников

1. *Лифинцева А. А.* О соотношении понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в отечественных и зарубежных исследованиях // Психическое здоровье и личность в меняющемся обществе: Материалы международной научно-практической конференции. Калининград, 2007. С. 44–48.
2. Личность и неврозы / Сост. В. Н. Мясищев. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. 425 с.
3. *Семке В. Я.* Психическое здоровье молодежи — залог процветания России // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2009. № 5. С. 7–8.
4. *Кожевина А. П.* Сформированность психического здоровья у студентов вуза // Baikal Research Journal. 2018. № 2. С. 13.
5. *Дубровина И. В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 464 с.
6. *Баякина О. А.* Соотношение понятий психического и психологического здоровья личности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. № 4-5. С. 1195–1200.
7. *Серых А. Б., Морозов Ю. Е., Будиловский Г. Н., Лифинцева А. А.* Эмоциональная дезадаптация и психосоматическое здоровье юношей и девушек // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. № 4. С. 60–68.

8. Яцковская Л. Н., Мартиросова Т. А. Факторы психического здоровья у студентов вуза // Наука-2020. 2015. № 2 (6). С. 118–121.
9. Лещенко Я. А. Здоровье современных подростков и факторы, его определяющие // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2012. № 5. С. 72–76.
10. Левина И. Л., Захаренков В. В. Критерии, показатели и уровни психического здоровья детей и подростков // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 7-5 (14). С. 43–44.
11. Азарова Л. Н., Бычкова Т. М. Психологическое здоровье и его роль в академической успешности студентов // Наука и школа. 2018. № 1. С. 33–39.
12. Поликанова Н. Н. Факторы, влияющие на психологическое здоровье студентов // Международный академический вестник. 2020. № 4 (48). С. 49–52.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

Е. Н. Назарская — аспирант Высшей школы образования и психологии.

Information about the Author:

E. N. Nazarskaia — postgraduate student at the Higher School of Education and Psychology.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 112–116.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 112–116.

Научная статья

УДК 37.015.32

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_112

ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ СЕМЬЯМИ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Татьяна Михайловна Апанович

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград, Россия

apanovich.tm@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-8344-6125>

Аннотация. Статья носит теоретический характер и посвящена базовому обзору научной литературы в области такой актуальной проблемы сегодняшнего дня, как реализация образовательно-воспитательной функции семьи в условиях участия родителя в специальной военной операции. Даётся краткая характеристика основных понятий, отражен взгляд автора по данному вопросу.

Ключевые слова: психологическая поддержка семей СВО, образовательно-воспитательная функция семьи, семейное неблагополучие, родительский стресс, школьная дезадаптация

Original article

THE ISSUE OF EDUCATIONAL FUNCTIONS IN COMBATANTS' FAMILIES

Tatiana M. Apanovich

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

apanovich.tm@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-8344-6125>

Abstract. The article is of a theoretical nature and is devoted to a basic review of scientific literature in the field of such an urgent problem as the support for the educational function of the family in the context of the parent's participation in hostilities. A brief description of the main concepts is given; the author's view on this issue is reflected.

Keywords: psychological support of combatants' families, educational function of the family, family problems, parental stress, school maladaptation

Роль семейного института, промежуточного звена, обеспечивающего связь между интересами личности и общества, рассматривается современными отечественными исследователями с точки зрения кризиса традиционных семейных ценностей (Алексеева П. А., Безрукова О. Н., Зимова Н. С., Неробеева Т. С., Лотова И. П. и др.), определения границ полифункциональности семейной системы

(Аккерман Н., Алешина Ю. Е., Андреева Т. В., Холмогорова А. Б. и др.), необходимости трансформации семейно-демографической политики государства (Антонов А. И., Карпова В. М., Ляликова С. В.), а также в аспектах психолого-педагогической проблематики (Безруких М. М., Жадько Н. В., Поташник М. М., Халяпина Л. В., Шнейдер Л. Б. и др.).

По определению А. И. Антонова, семья — это объединение эмоционально значимых близких людей в систему, функционирующую на основе триединства супружество–родительство–родство [1]. Функционирование семейной системы обусловлено задачами совокупного удовлетворения потребностей всех членов семьи на индивидуально-личностном, интерперсональном, микро- и макросоциальном уровнях со-бытийности.

Одной из важнейших функций семьи является образовательно-воспитательная функция, которая, будучи результатом взаимодействия всех членов семейного пространства, оказывает спонтанное или целенаправленное развивающее воздействие на личность ребенка [2]. Добросовестное осознанное выполнение семьей своей образовательно-воспитательной функции является залогом психологического благополучия и успешной социализации ребенка. Приходится констатировать тот факт, что в реалиях сегодняшнего дня в киберпространстве реализуется большая доля детской познавательной активности, в ущерб авторитету членов семьи и педагогов. Аналогично и в коммуникативной сфере прослеживаются тенденции к пре-валированию гностической, интерактивной, перцептивной и даже эмотивной функции искусственного интеллекта в социализации подрастающего поколения. В данной связи детско-родительские отношения все более усложняются не столько в вопросах жизнеобеспечения, но в плане сохранения эмоциональной близости, доверительного контакта и сплоченности семейной системы. Каждый конкретный воспитательный процесс является уникальным и представляет собой совокупность взаимоотношений, обусловленных как множеством общечеловеческих факторов, так и факторов, характерных для той или иной отдельной категории семей. Плодотворность образовательно-воспитательного процесса в каждом конкретном случае зависит от бесчисленного множества внутрисемейных особенностей, их взаимодействия с образовательной средой школы и вызовами современного российского общества в целом.

Семейное неблагополучие в литературе традиционно рассматривается как фактор риска в вопросах развития школьной дезадаптации; девиантного, делинквентного поведения; формирования аддиктивной личности; психосоматических и психических расстройств [3].

Семейное неблагополучие наиболее часто исследуется в двух направлениях: конфликтогенность семьи и трансляция асоциальных форм поведения членами семьи [4]. В то же время такие ситуации, как участие члена семьи в боевых действиях, с точки зрения семейного неблагополучия рассматриваются крайне редко и практически не представлены на сегодняшний день в связи с проведением специальной военной операции. Поэтому представляется важным выявить теоретические обоснования психологического сопровождения образовательно-воспитательной функции семьи участников боевых действий с точки зрения семейного неблагополучия, обусловленного переживанием кризисных событий членами семьи.

Среди немногочисленных современных российских авторов, которые обращаются к проблеме выявления теоретических и методологических обоснований психологической помощи семьям участников специальной военной операции (СВО), можно назвать О. Н. Дувалину, А. Ю. Киворкову, О. Н. Ковальчук, Л. Озерову, О. А. Ульянину и др. Работы данных исследователей затрагивают вопросы выявления тех специфических условий пребывания в тревоге, страхе, ожидании, горе, наиболее характерных для женщин, мужья которых участвуют в боевых действиях, без глубокого изучения которых невозможно оказание кризисной психологической помощи [5]. Исследователями доказано, что уровень субъективно воспринимаемого стресса не связан напрямую с объективной тяжестью кризисного события [6], т. е. вне зависимости от того, столкнулся ли человек с фактической гибелью близкого на СВО или переживает потерю жизненных смыслов с началом участия члена семьи в боевых действиях, это провоцирует изменения в эмоциональной, когнитивной и поведенческой реальности человека.

ка, понимание этиологии которых определяет возможность качественной психологической поддержки.

Наличие работ в данной области тем не менее слабо компенсирует недостаточность исследований, затрагивающих проблемы детско-родительских отношений и образовательно-воспитательной функции семьи участников СВО, реализация которой зачастую целиком ложится на плечи матери, пребывающей в ситуации длительного стрессового воздействия.

Представленные выше наблюдения позволяют выявить противоречия между актуальной практической значимостью и фактическим отсутствием на сегодняшний день достаточного количества исследований в области психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательной функции семьи, реализуемой в условиях проведения специальной военной операции.

Исследователи психологического состояния семей участников афганской и чеченской операций отмечают, что «жена военнослужащего, командированного в зону боевых действий, находится в состоянии стресса из-за пребывания мужа в экстремальных условиях, зная, что его жизни угрожает опасность» [7, с. 35]. Такие чувства, как неопределенность, беспомощность, тревожное ожидание вестей, постоянный страх за жизнь близкого, являются неотъемлемыми переживаниями семей военнослужащих, находящихся в горячих точках [8]. По результатам опроса жен участников военно-воздушных операций во время нахождения мужа в военной командировке, эмоциональный спектр женщины варьирует в широком диапазоне, в котором превалируют такие проявления, как «печаль, беспомощность, плач, беспокойство, депрессия, отчаяние, чувство вины, низкая самооценка, гнев, *непримость к детям* и опасения, связанные с верностью мужа» [9, с. 47]. Очевидно, что участие члена семьи в зоне боевых действий может вызвать соответствующие переживания со стороны ребенка, изменяя или нарушая его эмоциональное, когнитивное и личностное развитие, порождаемые

стрессом и тревогой. Стресс у детей может возникать вследствие реальной или воображаемой угрозы, как специфичной, так и неспецифичной для детского возраста, и ведет к дезадаптации, способной проявиться на физиологическом (энурез, пищевые расстройства, головные и др. боли), поведенческом (негативно-протестные, истероидно-демонстративные реакции, кражи и др.) или психоэмоциональном (эмоциональная лабильность, сложности с концентрацией внимания, беспокойство, слезливость и др.) уровне. Родительские установки как система воспитательных воздействий родителя на ребенка могут способствовать преодолению или усилению дезадаптации [10]. При этом негативным фактором зачастую выступает напряженность матери в ситуации длительного отсутствия отца-участника СВО и ее эмоциональное выгорание в условиях продолжительного воздействия стрессоров. Переживание матерью длительного стресса вследствие участия отца в зоне боевых действий, снижение ее удовлетворенности своей родительской ролью и социально-психологической состоятельностью, редукция детско-материнского взаимодействия, деперсонализация и иные проявления эмоционального выгорания матери зачастую способствуют возникновению дезадаптации младших школьников [11].

В связи с этим ключевая цель психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО состоит, на наш взгляд, в выработке комплексного подхода к проблеме адаптивного совладания с возросшей эмоционально-стрессовой нагрузкой на мать в условиях отсутствия отца-участника СВО. Мы предполагаем, что работа с женщиной по преодолению спектра негативных эмоциональных реакций и сохранению ее эмоционального благополучия обеспечит более успешное выполнение образовательно-воспитательной функции семьи, направленной на адаптацию ребенка в социуме.

По мнению специалистов в области кризисной помощи семьям участников боевых действий, «психологическая установка на активное преодоление трудностей крайне важна

для членов семьи военнослужащего, а также для него самого, это позволяет военнослужащему-участнику СВО, а также членам его семьи, быстрее и успешнее адаптироваться к условиям травмирующего дистресса, перестроить восприятие неблагоприятной ситуации — на благоприятное, научиться относиться к ней не как к безысходной, а как к контролируемой, подвластной изменениям, выработать у членов семьи участника СВО готовность преодолевать трудности вместе с ним» [3, с. 277].

Таким образом, можно подчеркнуть первоочередную значимость трансформации ценностно-смыслового уровня проживания женщиной проблемы, что позволило бы актуализировать позитивную мобилизующую роль стресса как фактора адаптации к изменяющимся условиям среды, вывести на передний план возможность развития и роста таких характеристик семейной системы, как гибкость, сплоченность, взаимозависимость и взаимоподдержка всех членов семейной системы в условиях проведения СВО.

Список источников

1. Антонов А. И. Кризис фамилистической цивилизации в XXI веке // Экономические стратегии. 2016. Т. 18, № 1(135). С. 40–43.
2. Шнейдер Л. Б. Образовательно-воспитательная функция семьи: Задачник-практикум для студентов по школьно-семейному консультированию. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. 152 с. DOI 10.31862/9785426312418.
3. Холмогорова А. Б. Психосоциальные факторы депрессии: современное состояние исследований // Психическое здоровье человека и общества. Актуальные междисциплинарные проблемы и возможные пути решения: Сборник материалов 9-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 28 октября 2024 года. Москва: ООО «Издательский дом КДУ», 2025. С. 283–285.
4. Шульга Т. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: учебник для вузов. 2-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 208 с.
5. Ульянина О. А. Организация системы межведомственного адресного сопровождения участников специальной военной операции и членов их семей / О. А. Ульянина, Н. Н. Дмитриева, V Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 6-7 апреля 2023 г. / отв. ред. И. А. Ершова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. С. 76–84.
6. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A. Global measure of perceived stress / Journal of Health and Social Behavior, 24, 385–396.
7. Киворкова А. Ю. Факторы риска и критерии эффективности психокоррекции аномальной личностной изменчивости жен военнослужащих / А. Ю. Киворкова, А. Г. Соловьев, И. Ф. Боев // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2014. № 1. С. 35–38.
8. Витковская М. И. Теоретико-методологические проблемы изучения «страха» в социологии // Вестник РУДН, серия Социология. 2023. № 4-5. С. 74–79.
9. Ушаков И. Б. Роль семьи в профессиональной адаптации летного состава / И. Б. Ушаков, В. И. Евдокимов, М. Н. Симчук // Военно-медицинский журнал. 2019. № 10. С. 46–50.
10. Руднова Н. А. Признаки стресса и качество сна у детей, имеющих потенциально травматический опыт / Н. А. Руднова, Д. С. Корниенко // Психология посттравматического стресса: методология, теория, практика: Материалы конференции, Москва, 22–23 мая 2025 года. Москва: Институт психологии РАН, 2025. С. 529–535.
11. Апанович Т. М. Роль эмоционального выгорания матерей, жен участников СВО в возникновении дезадаптации младших школьников / Т. М. Апанович // Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания: Сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции. Москва: Издательство Юрайт, 2025. С. 115–116.

сийской научной конференции, Красково, 17 апреля 2025 года. Москва: Издательство «Перо», 2025. С. 14–17.

12. Дувалина О. Н. Психологическая помощь женщинам, родственники которых являются участниками военных действий // Мир педагогики и психологии. 2024. № 10 (99). С. 275–285.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

Т. М. Апанович — соискатель Высшей школы образования и психологии.

Information about the Author:

T. M. Apanovich — applicant at the Higher School of Education and Psychology.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 117–122.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 117–122.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_117

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ И СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Андрей Алексеевич фон Миллер¹, Илья Михайлович Слободчиков²

¹ Ассоциация судебных экспертов, Москва, Россия

² Московский гуманитарно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт, Москва, Россия

¹ 070141@mail.ru

² il_grant@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается феномен тревожности, ее виды. Описываются точки зрения разных авторов на этот феномен. Даётся описание причин тревожности, участия родителей в формировании этой черты. Рассматриваются формы ее проявления в образовательном процессе.

Ключевые слова: тревожность, школа, образование, дети, подростки, особенности проявления

Original article

ANXIETY CHARACTERISTICS IN PRIMARY AND MIDDLE SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Andrey A. von Miller¹, Ilya M. Slobodchikov²

¹ Association of Forensic Experts, Moscow, Russia

² Moscow University of Humanities and Technology — Moscow Institute of Architecture and Construction, Moscow, Russia

¹ 070141@mail.ru

² il_grant@mail.ru

Abstract. This article examines the phenomenon of anxiety, its types. The points of view of different authors on this phenomenon are described. A description of the causes of anxiety, the participation of parents in the formation of this trait is given. The forms of its manifestation in the educational process are considered.

Keywords: anxiety, school, education, children, adolescents, manifestation features

Сегодня тема тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста выступает традиционной для обсуждения среди педагогической общественности. Педагоги-

психологи, специалистами психолого-педагогического сопровождения и учителя все чаще отмечают, что в этот период времени в образовательном процессе у обучающих-

ся потенциально могут проявляться и реально отмечаются признаки эмоционального неблагополучия, напряженности в межличностных контактах, страхи, поведенческие отклонения. Они считают, что в современных условиях растет количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Как известно, в периоды возрастных кризисов тревожность может принимать не- конструктивные формы, которые вызывают состояние паники и уныния у ребенка. Он начинает сомневаться в своих способностях и силах и вследствие этого тревога становится дезорганизующим основанием для учебной деятельности. Кроме того, она оказывает влияние на личностные структуры, формируя в дальнейшем особенности самооценки и Я-концепции.

Изучение процессов возникновения повышенной тревожности сегодня весьма актуально, поскольку предполагает разработку и дальнейшую реализацию коррекционно- развивающей работы с тревожным ребенком.

Исследования в области тревожности у детей занимались многие известные отечественные психологи и педагоги.

В психолого-педагогической литературе можно выделить несколько подходов в понимании тревожности:

- Исследователи рассматривают тревожность в рамках возникновения определенных стрессовых ситуаций, и, таким образом, она понимается как временное эмоциональное состояние, возникающее как реакция на угрожающие или необычные условия.

- Тревожность определяется в качестве свойства темперамента.

- Тревожность рассматривается как социально-обусловленное свойство личности, на формирование которого большое влияние оказывает социализация и условия социальной среды.

Соответственно, в отечественной литературе можно встретить и различные определения понятия «тревожность».

Так, С. Л. Рубинштейн под тревожностью понимает склонность человека переживать тревогу, т. е. — это особое эмоциональное состояние, которое возникает в ситуациях опасности, которые воспринимаются индивидом в качестве опасных и угрожающих, и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий [1].

По мнению В. К. Вилюнаса, тревожность — это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий [2].

А. М. Прихожан считает, что тревожность — это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [3].

У С. С. Степанова тревожность — это переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи [4].

По определению Р. С. Немова, тревожность — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [5].

Анализ научной литературы сегодня позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения.

Выделяют два основных вида тревожности:

- 1) ситуативная;
- 2) личностная.

Первая возникает как реакция на внешние обстоятельства: например, в преддверии возможных неприятностей, в процессе осознания грядущих жизненных испытаний и пр. Исследователи убеждены, что это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Ведь оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная

особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Личностная тревожность в научной литературе рассматривается, прежде всего, как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Изучением этого феномена в зарубежной психологической научной традиции занимались А. Адлер, К. Хорни, С. Салливен.

Они подчеркивали, что эта черта предполагает склонность к переживанию состояния безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный этому, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Она активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению [6].

В работах отечественных психологов (Р. С. Немова, А. М. Прихожан, А. В. Петровского, М. С. Неймарка, И. В. Имададзе) исследовательское поле также формируется вокруг изучения причин формирования личностной тревожности, а также особенностей ее проявления в разные возрастные периоды.

Таким образом, личности, имеющие высокую тревожность, склонны воспринимать угрозу своей жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, т. е. — выраженным состоянием тревожности. Эмоциональная острота переживаний в ситуации неудачи и ее боязнь,

снижение работоспособности в условиях дефицита времени, усиленная потребность в поддержке и признании как основной мотивационный ориентир при организации деятельности — все это характерные особенности личностей с высокой тревогой.

Большинство авторов сегодня убеждены в том, что истоки феномена тревожности следует искать в периоде детства. Тревожные дети как особая категория обучающихся достаточно полно и подробно описаны в научной литературе [7].

В большинстве, это неуверенные в себе дети, отличающиеся неустойчивой самооценкой. Зачастую они испытывают чувство страха перед новым и неизвестным, что приводит к низкому уровню их инициативности. Они послушны, робки, скромны, застенчивы, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих. Их дисциплинированность объясняется защитным характером подобных действий — ребенок делает все, чтобы избежать неудачи.

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Они отличаются особой чувствительностью. Для них характерна низкая самооценка и ожидание личного провала. При этом они очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают реальные или ожидаемые затруднения.

Педагоги могут фиксировать у таких детей заметную разницу в поведении на учебных занятиях и в неформальной остановке. Вне занятий это могут быть живые, общительные и непосредственные дети, а на занятиях они становятся зажатыми и напряженными. Среди причин, вызывающих детскую тревожность, по мнению Е. А. Савиной, на первом месте — особенности воспитания в семье и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью [8].

Высока вероятность воспитания тревожного ребенка, по мнению практикующих психологов, родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперопеки (чрезмерная забота и контроль, большое количество ограничений и запретов). В этом случае в общении взрослого с ребенком доминирует авторитарная позиция, в результате — ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, боится отрицательной оценки, испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерости в стабильное личностное образование.

Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т. е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. В этом случае общение взрослого с ребенком может быть как авторитарным, так и демократичным (взрослый не диктует ребенку свои требования, а советуется с ним, интересуется его мнением). К установлению подобных отношений с ребенком склонны родители с определенными характерологическими особенностями — тревожные, мнительные, неуверенные в себе. Установив тесный эмоциональный контакт с ребенком, такой родитель невольно заражает его своими страхами [9].

Явление зависимости между количеством страхов у детей и их родителей, особенно матерей, хорошо знакомо психологической науке. В большинстве случаев страхи, испытываемые детьми, были присущи их материам в детстве. Мать, находящаяся в состоянии тревоги, непроизвольно старается оберегать психику ребенка от событий, так или иначе напоминающих ей о ее страхах. Различные концепции, созданные в рамках психодинамической парадигмы, содержат исследования на этот счет (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм и др.)

Механизмом трансляции беспокойства также может служить излишняя забота матери о ребенке, в которой преобладают переживания всевозможных предчувствий, опасений и тревоги [10].

В ситуации гиперопеки усилиению в ребенке тревожности могут способствовать такие

факторы, как завышенные требования со стороны родителей и педагогов, поскольку они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое перерастает в тревожность.

Описывая неэффективные воспитательные приемы, следует отметить также склонность родителей вызывать у ребенка чувство вины, их излишнюю строгость в отношениях с ребенком, стремление формировать и закреплять систему угроз через практикуемые приемы наказания.

Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный школьник нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, высоко внушиаем. Неуверенный, тревожный подросток мнителен и недоверчив. Он опасается насмешек, ждет нападения, боится обиды. Сегодня психологи, придерживающиеся поведенческих концепций и гештальт-теории, подчеркивают, что это негативно влияет на его эффективность в учебной и внеучебной деятельности, способствует образованию реакций психологической защиты [11].

Прежде всего речь идет об агрессии и агрессивных поведенческих проявлениях. Агрессия маскирует состояние тревоги, скрывает растерянность и неуверенность в себе от окружающих [12]. Так как для образовательного пространства именно этот вариант является социально опасным и нежелательным, ему сегодня уделяется особое внимание.

Отказ от общения и избегание лиц, от которых исходит «угроза» (реальная или воображаемая), — один из вариантов развития системы психологических защит. Ребенок, в результате реализации такой социальной позиции, быстро становится одиноким и замкнутым. Педагогам хорошо известен феномен «отверженных», если воспользоваться терминологией социометрической традиции, широко распространенной сегодня для изуче-

ния процессов формирования межличностной структуры детского коллектива.

Еще один вариант психологических защит — уход в мир фантазий. В фантазиях ребенок разрешает свои внутренние конфликты, находит решения волнующих вопросов, примеряет нетипичные для своей практики маски и реализует соответствующие им роли.

Итак, тревожность представляет собой определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и несоответствия. Как показывают эмпирические исследования дошкольного и раннего школьного детства, она чаще всего развивается в периоде 7–8 лет. Главным источником тревог в это время оказывается семья. А в дальнейшем для подростков роль в этом процессе семьи будет значительно уменьшаться и возрастет влияние школы [13]. Анализ основных причин возникновения тревоги показывает непременное наличие внутреннего конфлик-

та у ребенка, его рассогласование между целями и потребностями, противоречивость его стремлений [14; 15]. Детерминируют такого рода внутренний конфликт сложности, сформировавшиеся в межличностных отношениях внутри семейных систем; несовместимость воспитательных стратегий и противоречивость в требованиях, предъявляемых ребенку; несоответствия между завышенными притязаниями родителей и реальными возможностями ребенка [16].

Необходимо подчеркнуть, что большинство авторов объединяет тезис, заключающий вывод о том, что у детей младшего и среднего школьного возраста тревожность не выступает в этот период устойчивой чертой характера, а значит, — этот феномен формирует поле коррекционной и развивающей работы для специалистов психолого-педагогического сопровождения, педагогической общественности и института семьи.

Список источников

1. Рубинштейн С. Л. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970. С. 109.
2. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976. С. 68.
3. Приходжан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 12–18.
4. Степанов С. С. Попытка создания словаря трудностей // Семья и школа. 1994. № 1. С. 26–35.
5. Немов Р. С. Психология: в 3 кн. М., 1995. Кн. 3. С. 601
6. Адлер А. Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997. 315 с.
7. Изард К. Е. Эмоции человека: пер. с англ. М.: Изд. МГУ, 1980. 439 с.
8. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. 1996. № 4. С. 14.
9. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. М., 1996. С. 111.
10. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб., 1997. С. 82.
11. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М., 1996.
12. Кочубей Б., Новикова Е. Снимем маску с тревоги // Семья и школа. 1988. № 11. С. 34.
13. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб., 1997. С. 87.
14. Трусова Д. С. Детско-родительские отношения как фактор тревожности детей младшего и среднего школьного возраста / Д. С. Трусова, Е. М. Савицкая // Поволжский педагогический вестник. 2024. Т. 12, № 1(42). С. 47–51. EDN DFVEJJ.
15. Быкова Е. А. Взаимосвязь мотивации учения и тревожности у детей младшего школьного возраста // Психология образования: сопровождение развития способностей и одаренности обучающихся: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Шадринск, 26 ноября 2022 года / Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2023. С. 103–110. EDN ZUVXPA.

16. Цугаева Р. Р. Особенности проявления тревожности на разных этапах школьного образования // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 24 декабря 2024 года. Чебоксары: ООО «Издательский дом “Среда”», 2024. С. 295–297. DOI 10.31483/r-115503. EDN DJZTWL.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторах:

А. А. фон Миллер — руководитель ассоциации судебных экспертов;

И. М. Слободчиков — доктор психологических наук, профессор.

Information about the Authors:

A. A. von Miller — head of the association of forensic experts;

I. M. Slobodchikov — Doctor of Sciences (Psychology), Professor.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 123–132.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 123–132.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_123

ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ В ПЕРИОД ОСТРОГО СЕМЕЙНОГО КОНФЛИКТА

Андрей Васильевич Лосев^{1,2}

¹ Учреждение судебной экспертизы, Москва, Россия

² Московский гуманитарно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт, Москва, Россия

1@psy-expert.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается позиция образовательного учреждения в проблеме семейных конфликтов, принципы взаимодействия этих систем, цели и функции школы для разрешения конфликта. Мы рассмотрели феномен социальной ответственности и способы формирования школой этого качества у детей.

Ключевые слова: семья, конфликт, ребенок, школа, социальная ответственность, взаимодействие

Original article

PRINCIPLES OF INTERACTION BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FAMILIES DURING ACUTE FAMILY CONFLICT

Andrey V. Losev^{1,2}

¹ Forensic Examination Institution, Moscow, Russia

² Moscow University of Humanities and Technology — Moscow Institute of Architecture and Construction, Moscow, Russia

1 @psy-expert.ru

Abstract. This article examines the role of educational institutions in the problem of family conflicts, the principles of interaction of these systems, the goals and functions of the school for resolving the conflict. We examined the phenomenon of social responsibility, and how the school forms this quality in children.

Keywords: family, conflict, child, school, social responsibility, interaction

В современном социально-педагогическом ландшафте образовательные институты становятся важнейшими агентами социализации подрастающего поколения. Их роль в формировании личности ребенка может сопоставляться с семейным воспитанием, а в периоды семейных кризисов даже превосходить его. Когда родители находятся в остром конфликте, их

функции выполняются неполноценно или деструктивно, создавая риски для психологического благополучия ребенка. Конфликтующие родители нередко сами становятся источником травматизации детей, усиливая компенсаторную роль образовательных учреждений.

Несмотря на необходимость активного участия в решении подобных проблем, об-

разовательные организации испытывают неопределенность относительно стратегии поведения с кризисными семьями. Отсутствие единого концептуального подхода создает предпосылки для неэффективных действий педагогических коллективов, что обусловило необходимость детального анализа данной проблематики.

Для формирования обоснованной позиции образовательного учреждения необходимо проанализировать фундаментальные принципы управленческих процессов в образовательной сфере. Понимание базовых механизмов позволит выработать эффективные стратегии взаимодействия с кризисными семьями.

Значительный вклад в понимание образовательных систем внес Д. А. Новиков. Согласно его концепции, «образование является “слепком” общества, т. е. отражает взгляды, установки, условия жизни в каждой стране и в каждый исторический период... охватывает всю жизнь человека от пренатального (дородового) периода до смерти... складывается из многих источников — родителей, учителей, СМИ, улицы и т. д.» [1]. Данная трактовка подчеркивает многоуровневый характер образовательного процесса, выходящего за рамки формального обучения.

Семья, дошкольные учреждения, школы представляют взаимосвязанные элементы единой образовательной системы. Для эффективного функционирования система должна обеспечивать интеграцию педагогической, экономической, социальной и организационной подструктур.

Новиков выделяет ключевые свойства образовательной системы: искусственность создания, направленность на трансляцию культурного наследия, открытость, инерционность, консервативность, профессиональную направленность, иерархическую структуру, целенаправленность, динамичность, адаптивность. Противоречивость сочетания развития и консервативности, динамизма и инерционности является имманентной характеристикой образовательных учреждений.

Современный этап развития характеризуется амбивалентными трансформациями.

Расширяются «степени свободы всех субъектов управления в формулировании и реализации своих миссий, образовательных политик и стратегий, в постепенном переходе от позиции пользователя к позиции проектировщика, творца». Одновременно ограничиваются реальные возможности системы из-за «непригодности в новой ситуации прежних, привычных образцов деятельности и поведения при недостаточной сформированности новых» [1] подходов.

Концепция Новикова представляет фундаментальную основу для определения стратегических позиций образовательных учреждений во взаимодействии с конфликтными семьями. Исследователь предложил систему из девятнадцати принципов управления, включая принципы иерархии, унификации, целенаправленности, доступности, бесплатности, ответственности, невмешательства, общественно-государственного управления, саморазвития, полноты и оптимальности, регламентации, обратной связи, адекватности, оперативности, опережающего отражения, адаптивности, рациональной централизации, демократического и согласованного управления [1].

Концепция иерархического структурирования подразумевает создание управленческой архитектуры, которая находится в соответствии с системой органов исполнительной власти. В контексте образовательных организаций данный подход находит свое воплощение посредством четкого распределения функциональных компетенций между различными уровнями управления, строгого соблюдения принципов правомерности деятельности, а также поддержания стабильной системы административной субординации.

Кроме того, эффективность иерархической модели обеспечивается благодаря функционированию структурированной системы профессиональных обязательств и ответственности, что дополняется реализацией принципов информационной прозрачности и открытости в принятии управленческих решений.

Вместе с тем следует отметить, что механическое перенесение указанных организационных механизмов в сферу внутрисемейных

взаимоотношений представляется нецелесообразным и неэффективным, поскольку семейная система функционирует на основе принципиально иных принципов взаимодействия и координации.

Семейные образовательные системы стремятся сохранить конфиденциальность внутренних конфликтов. Однако в критических ситуациях, когда пострадал ребенок, образовательная организация получает законодательную обязанность незамедлительно отреагировать, что влечет огласку событий. Административный персонал должен оказывать поддержку обучающемуся в трудной ситуации и стабилизировать психологическую обстановку. Практическая реализация этих задач требует взаимодействия с семьей и привлечения государственных органов: комиссий по делам несовершеннолетних, органов опеки, социальных служб и специалистов в области детской психологии.

Учебные заведения нередко оказываются в ситуации, когда им приходится брать на себя роль защитника несовершеннолетних от дисфункциональной домашней обстановки, характеризующейся неспособностью родителей или опекунов эффективно выполнять свои педагогические функции. В подобных обстоятельствах образовательные учреждения сталкиваются с принципиальным ограничением своих возможностей, поскольку формально не обладают необходимыми правовыми инструментами и компетенциями для воздействия на глубинные источники семейных противоречий и содействия кардинальному изменению межличностной динамики в семейной системе.

Данное противоречие между возложенной на образовательные организации ответственностью и их реальными возможностями создает серьезные препятствия в обеспечении своевременного и адекватного психологического вмешательства. Следствием такой ситуационной сложности становятся неизбежные задержки в предоставлении критически важной психологической поддержки детям, находящимся в состоянии эмоционального дистресса, что может негативно сказаться на их психическом благополучии и академической успеваемости.

Принцип оперативности может оказаться неэффективным из-за особенностей детской психики, поскольку реакция ребенка на семейный конфликт проявляется с задержкой, а информация о семейных событиях долго остается закрытой. Взаимодополняющее функционирование принципов иерархии и оперативности возможно только при эффективной реализации принципа обратной связи, предполагающего установление качественных коммуникационных каналов между образовательной системой и семьей.

Концепция обратной связи представляет фундаментальный элемент управления образовательными организациями, обеспечивая мониторинг факторов трансформации внутренней структуры и внешней среды. Данный принцип создает основу для превентивных стратегий минимизации деструктивных воздействий. В острых семейных кризисах эффективность обратной связи детерминируется готовностью членов семьи к конструктивному взаимодействию.

Принцип целенаправленности требует от образовательных организаций проактивной позиции, предвосхищающей развитие образовательного спроса. Однако деструктивные последствия внутрисемейных конфликтов и обязанность оказания комплексной поддержки семьям могут ограничивать повышение конкурентных преимуществ учреждения, негативно воздействуя на результативность педагогического процесса.

Принцип ответственности формирует повышенные требования к образовательным организациям, охватывающие содержательные аспекты программ, профессиональную компетентность персонала и создание оптимальных условий деятельности. Образовательная организация принимает обязательство по гармонизации взаимоотношений участников образовательного процесса. Данный принцип должен коррелировать с концепцией опережающего отражения, поскольку прогнозирование проблемных ситуаций и их нейтрализация обеспечивают благоприятную образовательную среду.

Принцип общественно-государственно-го управления направлен на вовлечение всех

заинтересованных субъектов, включая общественные институты и органы власти. Реализация предполагает создание централизованной системы помощи детям в сложных семейных ситуациях. Однако данный принцип противоречит концепции невмешательства, предписывающей интервенцию только при неадекватной реализации функций образовательными организациями.

Начало XXI столетия ознаменовалось кардинальными трансформациями отечественной образовательной системы, затронувшими все уровни образовательного пространства. Реформы были направлены на переосмысление идеологических основ социально-гуманитарного образования.

Проведенное исследование государственных образовательных программ двух периодов позволяет выявить существенную трансформацию стратегических подходов в области образовательной политики. Государственная программа развития образования, действовавшая в период с 2013 по 2020 г., характеризовалась приоритетной ориентацией на «обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики; повышение эффективности реализации молодежной политики» [2].

В свою очередь, анализ программных документов периода 2018–2025 гг. свидетельствует о принципиальном переосмыслении образовательных приоритетов и демонстрирует качественно иную направленность государственной образовательной политики. Современная программа структурированно выделяет три ключевых вектора развития: достижение глобальной конкурентоспособности российского образования на международной арене; обеспечение всеобщей доступности образовательных услуг для различных категорий населения; а также «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации» [3].

Детальное сопоставление указанных программных документов позволяет зафиксиро-

ровать фундаментальный парадигмальный сдвиг в концептуальных основах образовательной политики государства. Наблюдается отчетливая эволюция от преимущественно социально-ориентированной модели образовательной политики, направленной на удовлетворение коллективных потребностей общества, к стратегии формирования индивидуально ответственной личности, способной к самостоятельному развитию и принятию осознанных решений в контексте современных вызовов.

Система общеобразовательных школ в своем историческом развитии концептуализировалась как многофункциональный институт комплексного воспитательного и образовательного воздействия, характеризующийся многогранностью осуществляемых видов деятельности. Классическая институциональная модель школьного образования предусматривала реализацию широкого спектра функциональных направлений, включаяющих культурно-просветительскую и образовательную деятельность, регулятивную и воспитательную работу, коммуникативное взаимодействие участников образовательного процесса, организационно-управленческое обеспечение функционирования учреждения, социально-интегративные процессы включения обучающихся в общественную жизнь, производственно-экономическую подготовку к трудовой деятельности, а также общественно-политическое воспитание и формирование гражданской позиции.

Трансформация современного социально-экономического и культурного контекста обусловила необходимость качественного переосмысления роли образовательных институтов в обществе. В связи с этим образовательные учреждения в настоящее время осуществляют принципиально новые социально-педагогические функции, детерминированные кардинальными изменениями в социокультурной среде и общественных запросах.

Среди приоритетных направлений деятельности современной школы следует выделить следующие ключевые функции: реализация социально-воспитательной миссии по

формированию социально адаптированной личности; обеспечение охраны и систематического укрепления физического и психического здоровья обучающихся; осуществление социально-педагогической поддержки и сопровождения семейного воспитания; предоставление социально-психологической помощи и консультативных услуг детям, родителям и педагогическому сообществу; обеспечение защиты и соблюдения прав несовершеннолетних; оказание социально-педагогического содействия в процессах личностного и профессионального самоопределения школьников; поддержка процесса социально-культурного приспособления обучающихся к трансформирующемуся условиям современного общества.

Эффективность реализации функций управляемой социализации зависит от факторов, определяющих идеологическую основу школы, культурную среду, психологический микроклимат и воспитательную систему [4], формирующих единое образовательное пространство становления личности.

Согласно исследованиям М. В. Шакуровой, наиболее продуктивными представляются идеологические концепции образовательного процесса, формирующиеся через активизацию внутренних механизмов личностного роста и самостоятельные усилия обучающихся к саморазвитию [4]. Такая педагогическая стратегия исключает принуждение, создавая условия для естественного развития индивидуальных способностей каждого ребенка.

Ключевыми в данной парадигме становятся аксиологические принципы: гуманистическая любовь к окружающим, конструктивное сотрудничество участников образовательного процесса, признание целостности личности, стимулирование творческих способностей. Современные тенденции открывают возможности для инновационной философии школьного образования, основанной на равноправном партнерском взаимодействии всех субъектов, включая семьи учащихся.

Концепция социальной ответственности должна рассматриваться как основополагающий принцип современной образовательной

системы, поскольку обеспечивает создание условий для самостоятельного решения семьями возникающих проблем. Применение данного принципа формирует личность с развитым чувством социальной ответственности, готовую к активному участию в жизни общества.

В современном научном дискурсе социальная ответственность рассматривается через призму соотношения индивидуальной свободы и этических императивов поведения. Теоретическое обоснование находим в работах А. А. Гусейнова, В. И. Новосельцева, А. И. Ореховского, А. Ф. Пахотного, В. Н. Подшивалова, В. И. Сперанского. Педагогическая парадигма представлена в трудах А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и С. Т. Шацкого, заложивших основы понимания социальной ответственности как компонента личностного развития.

Несмотря на обширный корпус исследований, в научной литературе отсутствует концептуальное единство в трактовке понятия «социальная ответственность», что порождает методологические трудности.

Изучение специализированной литературы демонстрирует многообразие концептуальных подходов к трактовке понятия ответственности. В контексте педагогической науки данный феномен интерпретируется через призму зависимых отношений, где индивид рассматривается в качестве субъекта, находящегося под воздействием различных детерминирующих факторов, которые оказывают решающее влияние на процесс принятия решений [5]. Альтернативный подход, представленный в терминологическом аппарате социальной педагогики, акцентирует внимание на способности личности к рефлексивному осмыслиению степени соответствия достигнутых результатов деятельности первоначально поставленным целям и существующим в обществе нормативным установкам [6]. Сфера профессионального образования предлагает рассматривать ответственность как специфическую форму саморегулятивных механизмов личности, которая находит свое выражение в осознанном восприятии индивидом собственной роли

как первопричины совершаемых поступков и возникающих в результате их реализации последствий [7].

На основании проведенного теоретического анализа представляется возможным утверждать, что ответственность выступает в качестве сложного интегративного личностного образования, основными характеристиками которого являются сформированная готовность принимать на себя обязательства по отношению к принимаемым решениям и их потенциальным последствиям, а также развитая способность к осознанию глубинных взаимосвязей между существующими в социуме требованиями и нормами и индивидуальными поведенческими проявлениями.

Историческое развитие общественных отношений неизбежно приводит к становлению сложной системы межличностных взаимодействий, характеризующихся взаимной обусловленностью прав и обязанностей участников социального процесса. Именно в рамках данной системы происходит постепенная кристаллизация и концептуальное оформление понятия социальной ответственности. Современная научная парадигма предлагает интерпретировать данный феномен как осознанную и добровольную активность различных субъектов социального действия, которая направлена на эффективное разрешение актуальных общественных проблем и при этом значительно превосходит те минимальные требования, которые устанавливаются действующим законодательством.

Следует отметить, что отсутствие консенсуса в научном сообществе относительно единого понимания сущности феномена социальной ответственности естественным образом обуславливает существование множественности интерпретационных подходов к данному понятию. Так, исследователь И. Д. Кочетова предлагает рассматривать социальную ответственность в качестве комплексного интегрального качества личности, которое выполняет детерминирующую функцию по отношению к поведенческим проявлениям индивида на основе глубокого принятия и интериоризации социальных норм и ценностных ориентаций, одновременно вы-

ступая мощным побудительным мотивом к осуществлению социально-ориентированной жизнедеятельности [8]. В свою очередь, О. А. Лаврентьева акцентирует внимание на рефлексивном аспекте данного феномена, определяя его как осознанное отношение личности к собственным решениям и поступкам, которое базируется на фундаментальных гуманистических ценностях и внутренней уверенности в их положительном значении как для самого субъекта действия, так и для окружающих его людей [9]. Наконец, А. В. Белов предлагает интерпретировать социальную ответственность через призму осознанного принятия на себя обязательств по прогнозированию потенциальных социально значимых последствий осуществляющей деятельности в сочетании с активным проявлением заботы о благополучии других членов общественного сообщества [10].

В рамках настоящего исследования целесообразно сформулировать комплексное авторское понимание феномена социальной ответственности через систему взаимосвязанных характеристик.

Социальная ответственность характеризуется как развитая способность к саморегуляции и управлению сложными социальными ситуациями. Данное качество формируется в процессе онтогенетического развития и приобретает статус метакачества, регулирующего весь спектр личностных характеристик индивида. Она проявляется в осознанном восприятии социальных требований и активном стремлении к их реализации в самостоятельно избранной деятельности, подчеркивая добровольный характер социально-ответственного поведения.

Социальная ответственность представляется систему долговых обязательств, включающую ответственность перед собственным будущим, семьей и обществом. Данная структура отражает многоуровневый характер социальных обязательств личности. Она проявляется в процессах целеполагания и принятия решений, где индивид осуществляет осознанный выбор стратегий достижения целей в условиях конфликта мотивов, что подчеркивает связь с волевой сферой личности.

Парадоксально, что социальная ответственность одновременно представляет проявление личностной свободы, выражющейся в способности к автономному мышлению и самостоятельному совершению поступков без внешнего принуждения. Она тесно связана с позитивной самооценкой и уверенностью в собственных силах, проявляющейся в адекватной оценке навыков, необходимых для достижения социально значимых целей.

Синтезируя вышеизложенные концептуальные положения, можно констатировать, что социальная ответственность представляет собой осознанное принятие личностью определенных обязательств в контексте ситуаций, требующих осуществления выбора. Данное явление функционирует в качестве внутреннего регулятивного механизма, обеспечивающего соблюдение социальных норм и находящего свое отражение в специфике взаимодействия между индивидом и обществом. Рассматриваемый феномен основывается на глубокой убежденности субъекта в том, что принимаемые им решения и реализуемые действия направлены на достижение общественного блага и способствуют позитивным социальным трансформациям.

Переходя к анализу образовательной сферы, следует отметить, что образовательная система может быть охарактеризована как специфическая среда, обладающая значительным потенциалом для развития и проявления социальной ответственности. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что проблематика социальной ответственности в рамках педагогической науки продолжает оставаться недостаточно проработанной областью исследований, что обуславливает необходимость проведения дальнейших углубленных научных изысканий в данном направлении.

Анализ современной научной литературы позволяет выделить два ключевых направления практической реализации социальной ответственности в образовательной деятельности. Первое направление представлено этическим подходом, который ориентирован на формирование у обучающихся глубокого осознания социального как базовой и фундаментальной ценности человеческого суще-

ствования. Второе направление характеризуется функциональным подходом, который сосредоточен на практическом воплощении и реализации социальных функций образовательной системы в реальной общественной практике [11].

Этический подход находит свое практическое воплощение через целенаправленное формирование и укрепление корпоративной культуры и этических принципов в образовательных учреждениях. В данном контексте корпоративная культура выступает как комплексная система, включающая в себя иерархию ценностных приоритетов, поведенческие паттерны и регламентированные механизмы взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Структурными элементами данной системы выступают корпоративная идентификация, кодифицированные поведенческие стандарты, информационные ресурсы организации, церемониальные практики и иные формы институционального выражения культурных ценностей.

Корпоративная этика, в свою очередь, представляет собой систематизированный комплекс моральных императивов и ценностных координат, которые определяют характер этических взаимосвязей внутри организационной структуры. Данная система служит основой для регулирования профессиональных отношений и обеспечения морально-этического климата в образовательной среде.

В современных реалиях образовательные организации претерпели существенную трансформацию, обретя значительную степень финансово-хозяйственной самостоятельности и трансформировавшись в активных участников конкурентных отношений в сфере предоставления образовательных услуг. В этих условиях перед образовательными учреждениями возникает многоаспектная задача: с одной стороны, им необходимо эффективно защищать собственные институциональные интересы в высококонкурентной среде и обеспечивать надлежащий уровень ответственности за качественные характеристики предоставляемых услуг, а с другой стороны — активно культивировать корпоративную культуру, которая способствовала

бы оптимизации образовательных процессов и повышению их результативности.

Формирование культурной среды образовательного учреждения включает интеграцию организационной культуры школы, представляющей совокупность культурных паттернов, усвоенных участниками образовательного процесса. Данная система воздействует на профессиональную активность членов образовательного сообщества, включая иерархические взаимоотношения, подходы к педагогической деятельности, межличностную коммуникацию и мотивационные структуры [12].

Параллельно происходит интеграция ценностно-нормативной системы современного мира, служащей основой для трансляции социокультурного опыта в педагогической деятельности, и субкультурных влияний учащихся и педагогических работников [12].

Корпоративная культура в сфере образования может быть охарактеризована как комплексная система ценностно-смысовых установок, обладающая существенным педагогическим воздействием и проявляющаяся через неписанные правила поведенческих практик, устоявшиеся паттерны коммуникативного взаимодействия и многоуровневую символическую составляющую.

В результате активного функционирования данной системы происходит становление ценностно-ориентированной образовательной среды, характеризующейся особой аксиологической направленностью. В рамках такой среды педагогический коллектив, осуществляя тесное сотрудничество с родительским сообществом, эффективно реализует комплекс воспитательных мероприятий и инициатив.

Указанная совместная деятельность в первую очередь ориентирована на всестороннее развитие личностных качеств учащихся, способствуя их социализации и формированию устойчивой системы жизненных приоритетов. Таким образом, корпоративная культура образовательного учреждения выступает в качестве интегрирующего механизма, обеспечивающего синергетический эффект в процессе решения стратегических задач личностного развития обучающихся.

Аксиологическая образовательная среда содействует личностному становлению школьников и формированию ценностных ориентиров для успешной социализации. Аксиологический подход предполагает признание важности самообразования и усвоения гуманистических ценностей, становящихся основой мировоззрения. В современном образовательном пространстве аксиология представляет динамично развивающееся направление педагогической науки, выступая стратегическим ориентиром для гармоничного развития личности [13].

Принципы социальной ответственности в качестве этической основы педагогического сообщества находят свое воплощение в различных измерениях профессиональной практики преподавателей. Данные принципы реализуются посредством организации внеаудиторной деятельности обучающихся, непрерывного совершенствования профессиональных компетенций педагогов и проведения систематической аттестации образовательных кадров. Механизм коллегиального принятия решений осуществляется через функционирование педагогических советов, основной целью которых является оптимизация и повышение результативности образовательных процессов.

В контексте современных образовательных реалий возрастает роль продуктивного сотрудничества с представителями родительского сообщества, что предполагает формирование устойчивых партнерских взаимоотношений для реализации совместных образовательных задач и целей. Инновационные методы проведения учебных занятий в сочетании с развитием коллективной ответственности всех субъектов образовательного процесса за конечные результаты обучения и воспитания создают условия для всестороннего и комплексного воздействия на формирование личности каждого обучающегося. Такой интегративный подход способствует созданию целостной образовательной среды, ориентированной на достижение высоких стандартов качества образования.

Консолидированный педагогический коллектив, действующий в сотрудничестве с ак-

тивным родительским сообществом, представляет мощный источник формирования социальных норм и развития культурных традиций. Это подтверждается развитием родительских объединений на федеральном и региональном уровнях: Национального родительского комитета, Ассоциации родительских комитетов России, Национальной родительской ассоциации.

Альтернативная стратегия развития социальной ответственности реализуется через активизацию фундаментальных социальных функций образования. Функция социализации молодежи обеспечивает интеграцию подрастающего поколения в социальную структуру общества, формирование социальных компетенций для успешного функционирования в различных сферах общественной жизни.

Функция культурной трансмиссии направлена на сохранение и развитие культурных традиций, формирование национального самосознания и культурной идентичности. Формирование ценностных ориентаций способствует интернализации доминирующих в обществе ценностей и развитию активной гражданской позиции.

Функция социокультурных преобразований приобретает особую актуальность в условиях динамично изменяющегося мира. Интеграция новейших научных достижений в образовательные программы обеспечивает качественное повышение уровня профессиональной подготовки специалистов. Экономическая функция образования заключается в его способности стимулировать экономический рост и развитие в условиях рыночной экономики.

Анализ двух основных стратегий показывает, что первая базируется на системных образовательных реформах и разработке нормативно-правовой базы, вторая опирается на активизацию имманентно присущих образованию социальных функций и часто демонстрирует результативность, превышающую установленные законодательством требования.

Образовательные организации, выстраивающие партнерские отношения с семьями обучающихся на основе представленной концепции, создают надежный фундамент для минимизации конфликтогенных факторов. Систематическое применение данных принципов способствует формированию устойчивой ценностно-ориентированной образовательной среды с высоким уровнем социальной ответственности всех участников [14; 15].

Образовательные организации, реализующие описанную методологию взаимодействия с родительским сообществом, демонстрируют существенное снижение частоты межличностных противоречий и семейных конфликтов. Такой подход позволяет не только предотвращать конфликтные ситуации, но и эффективно нивелировать их потенциальные деструктивные последствия [16; 17].

Таким образом, принцип социальной ответственности в сочетании с целенаправленным формированием аксиологической образовательной среды представляют фундаментальные условия эффективной профилактики семейных конфликтов в современных образовательных организациях, открывая перспективы для создания гармоничной образовательной экосистемы.

Список источников

1. Новиков Д. А. Теория управления образовательными системами. М.: Народное образование, 2009.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» (утв. Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295). URL: <https://base.garant.ru/70643472/> (дата обращения: 15.08.2025).
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2018–2025 годы» (утв. Постановлением правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 15.08.2025).

4. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031300. Соц. педагогика. М.: Academia, 2004. 268 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бал. М., 2002. С. 528.
6. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: Учебное электронное текстовое издания. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006.
7. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
8. Кочетова И. Д. Социальная ответственность как предпосылка социального партнерства // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 51–54.
9. Лаврентьева О. А. Подготовка студентов к формированию социальной ответственности у школьников // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 132–137.
10. Белов А. В. Социальная ответственность: содержание и механизмы реализации: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Волгоград, 2011. 25 с.
11. Деревянченко А. А. Социальная ответственность в системе корпоративного управления: дис. д-ра социол. наук: 22.00.08. М., 2005. 334 с.
12. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе... URL: <https://studfile.net/preview/5836968/page:9/> (дата обращения: 06.11.2020).
13. Фирсова Е. А. Аксиологическая образовательная среда и исследовательская культура старшеклассников // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). Пермь: Меркурий, 2013.
14. Астафичева Е. Ю. Формирование чувства долга и ответственности как функция воспитательной и образовательной деятельности: социально-психологический аспект // Морально-психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел: современные подходы и перспективы развития: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 06 декабря 2023 года. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2023. С. 162–166. EDN AZLITD.
15. Трапезникова И. С. Технологии бережливого производства и социальная ответственность в деятельности образовательной организации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4 (36). С. 74–80. EDN WDLFF.
16. Бочарова Н. К. Социальная ответственность участников образовательных отношений как основа результивной деятельности по профилактике суицида и суициального поведения несовершеннолетних подростков / Н. К. Бочарова // Наука и образование: новое время. 2018. № 1(24). С. 148–151. EDN YRRWRS.
17. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Чита, 2012. 42 с. EDN QIDXRR.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

А. В. Лосев — директор учреждения судебной экспертизы; аспирант кафедры психологии.

Information about the Author:

A. V. Losev — director of the forensic institution; postgraduate student at the Department of Psychology.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 133–137.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 133–137.

Научная статья

УДК 372.8

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_133

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛОСТНОГО ОСВОЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Светлана Игоревна Фомина

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

svig73@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению основных элементов профессиональной подготовки педагогов-предметников по изобразительному искусству, а также вопросам стратегического планирования повышения качества методической подготовки. Автор предпринимает попытку выявить одну из серьезных проблем преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе и его целостного освоения в контексте задач федерального образовательного стандарта, а именно — недостаточное внимание к соотнесению общих ключевых компонентов педагогической деятельности и специфических задач преподавания изобразительного искусства.

Ключевые слова: компоненты педагогической деятельности, профессиональная деятельность учителя изобразительного искусства, методическая подготовка учителя

Благодарности: статья выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания (проект VRFY-2025-0027).

Original article

KEY COMPONENTS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY AND PROBLEMS OF COMPREHENSIVE FINE ARTS EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

Svetlana I. Fomina

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

svig73@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the consideration of the main elements of professional training of fine arts teachers, as well as issues of strategic planning to improve the quality of methodological training. The author identifies one of the serious problems of teaching fine arts in comprehensive schools and its holistic study in the context of the tasks of the federal educational standard, namely, insufficient attention to the correlation of common key components of pedagogical activity and specific tasks of teaching fine arts.

Keywords: components of pedagogical activity, professional activity of a teacher of fine arts, methodological teacher training

Acknowledgments: the article was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment (project VRFY-2025-0027).

Содержание понятий «методическая подготовка» и «научно-методическая подготовка», а также их структура достаточно разработаны в педагогической науке. Общее представление о методической подготовке как процессе формирования методических умений — *способности на основе имеющихся психолого-педагогических и методических знаний выполнять функции учителя-предметника* [1, с. 105], предполагает заострение внимания на разработке конкретных мер по развитию ключевых компонентов педагогической деятельности: гностического, конструктивного, организационного, коммуникативного [1, с. 109].

Эти компоненты, рассматриваемые как основа подготовки педагога, одновременно являются дидактической основой непосредственно профессиональной деятельности, приводящей в систему принципы и методы обучения, подходы, стратегии, методики, технологии.

Можно предположить, что одной из серьезных проблем преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе и его целостного освоения в контексте задач федерального образовательного стандарта [2], является недостаточное внимание к соотнесению общих ключевых компонентов педагогической деятельности и специфических задач преподавания изобразительного искусства.

Перечислим эти компоненты.

Первый, *гностический компонент*, связан с познанием объекта, субъекта и процесса педагогической деятельности. При подготовке педагога в вузе основная нагрузка по освоению этого компонента приходится на дисциплины психолого-педагогического модуля, и лишь эпизодически в рамках усиления знаний общепедагогической направленности *происходит включение заданий, связанных с анализом педагогической ситуации на уроках изобразительного искусства в структуру демонстрационных экзаменов по дисциплинам предметной подготовки*.

Учет же именно этого компонента в дальнейшей профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства позволяет определить творческие ресурсы обучающихся, сформировать, насколько это возможно, индивидуальные маршруты в освоении мирового художественного наследия и овладения непосредственным опытом художественно-творческой деятельности.

Второй, *конструктивный компонент*, связанный с календарно-тематическим планированием учебного материала, отбором и дидактической обработкой материала, выбором средств обучения, в процессе подготовки педагога-предметника в большей степени преподается в рамках предметно-методического модуля, и включение заданий по отбору средств обучения и их организации в структуру инвариантных и вариативных заданий каждой учебной дисциплины отражает требования федерального государственного образовательного стандарта направления Педагогическое образование в части формируемых компетенций. *Постоянная работа над совершенствованием содержания рабочих программ дисциплин* является, в данном случае, необходимой.

Этот компонент, пожалуй, стоит признать самым «сильным звеном», определяющим основу подготовки учителя-предметника. Стоит лишь отметить существующий перекос в пользу того или иного вида визуально-пространственных искусств (которые являются содержательной основой предмета, расширяющего границы от изобразительных искусств к декоративно-прикладным и конструктивным). Несмотря на достаточно жесткие требования модулей федеральной рабочей программы, реальное содержание предмета, изучение которого в большинстве случаев завершается в 7 классе и не выходит на итоговые формы государственной аттестации, зависит от реальной подготовки и интересов педагога.

Третий, *организационный компонент*, при подготовке педагога в значительной мере формируется в рамках практик, кото-

рые в учебном плане подготовки педагога-предметника занимают более существенное место, чем в подготовке по иным направлениям высшего образования гуманитарной сферы (Искусство и гуманитарные науки, История искусств и т. д.). Задача практик — овладение комплексом умений по непосредственной организации познавательной и практической деятельности школьников. Для совершенствования методической подготовки обучающихся *необходимо создание единой концепции практик* и пересмотр содержания рабочих программ с учетом задач института в части предметной подготовки (технологической, художественно-преобразующей, искусствоведческой подготовки и т. д.), но *с приоритетом овладения способами методических действий*.

В реальной педагогической практике это требование может быть реализовано только в условиях открытости школы, наличию системы взаимного сотрудничества — методической помощи со стороны вуза и предоставления площадки отработки практических навыков со стороны школы. Здесь стоит подчеркнуть, что в процессе изучения дисциплин в вузе, довольно часто ставятся нестандартные задачи и предлагаются нетривиальные подходы к освоению тем предмета «Изобразительное искусство» и их апробация в пространстве школьной практики может зафиксировать их перспективность или методическую тупиковость.

Наконец, четвертый, *коммуникативный компонент*, представляет серьезные трудности, так как в значительной степени связан с индивидуальной структурой личности, не всегда по своим психологическим характеристикам готовой к коммуникативным практикам различной степени сложности в будущей профессиональной деятельности. Вопросу формирования коммуникативной культуры сегодня уделяется пристальное внимание как важнейшему компоненту подготовки педагога. Совершенствование коммуникативной речевой культуры предельно важно — обучающий должен не просто овладеть профес-

сиональной речью (это частная образовательная задача), у него должно сформироваться лингвометодическое мышление [3, с. 105]. Основной мерой с учетом задач подготовки учителя изобразительного искусства традиционно является *стимулирование участия в профессиональной коммуникации* — педагогические мастерские, студенческое научное общество, публичная защита курсовых с участием комиссии.

В педагогической деятельности педагога изобразительного искусства названный компонент актуализируется с учетом творческой и соответственно более свободной организации урока. Использовать возможности коммуникативных практик при освоении искусства, по природе диалогического, ориентированного на диалог со зрителем, или в ситуации современной культуры на диалог произведения и зрителя в ситуации «смерти автора» [4, с. 98].

Дополнительно стоит отметить *необходимость поддержки научно-методических исследований как части общей профессиональной культуры педагога*. Обзор корпуса работ, посвященных научной методике подготовки учителя изобразительного искусства, позволяет констатировать достаточно низкий уровень именно методической разработанности при высоком уровне освоения конкретных навыков в области художественно-творческой деятельности. В статьях последних лет авторы по-прежнему ссылаются на необходимость следования принципам Болонского процесса, а в качестве «вооружения методической подготовки» предлагают «развитие таланта» [5, с. 405]. При этом стоит обратиться к опыту зарубежных коллег из стран, где содержание художественной подготовки близко российским принципам (например, Беларусь) [6, с. 87].

Собственно культура работы над текстом академического характера у современного педагога очень невысока, а потому проблематика, связанная с совершенствованием методической подготовки учителя, должна стать частью научно-методической планомерной

работы. Стоит ввести практику обсуждения методических статей в рамках научно-практических семинаров в свете задач профессионального обсуждения проблем методической подготовки учителя изобразительного искусства на уровне семинаров разного уровня [7, с. 24]. Даже формальная публикация статьи не гарантирует качества материала и даже содержательного соответствия текста статьи названию, а потому формирование культуры работы над научной проблемой и способов ее изложения является важной задачей, лишь на первый взгляд не связанной с непосредственными задачами преподавания в общеобразовательной школе.

Отметим также значение методической подготовки учителя и в рамках общего, и в рамках дополнительного образования [8, с. 41].

К дополнительному образованию сегодня предъявляются требования, выводящие его за границы «кружков» организаций групп продленного дня к пониманию последнего как совокупности образовательных практик расширяющих, углубляющих знания школьника, элемент профориентации, возможности реализации индивидуальных траекторий обучения.

Таким образом, стратегическое планирование в области совершенствования методической подготовки (гностической, конструктивной, организационной, коммуникативной) должно подкрепляться разработкой тактических мероприятий, отражающих актуальные требования подготовки педагога изобразительного искусства в общеобразовательной школе.

Список источников

1. Махмудова Н. Содержание научно-педагогических понятий «методическая подготовка» и «профессионально-методическая подготовка» учителя в научных исследованиях / Н. Махмудова, В. Кобилов // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2012. № 3 (31). С. 105–109.
2. Федеральная рабочая программа по предмету «Изобразительное искусство» (URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_izo-5-7.pdf) (дата обращения: 15.09.2025).
3. Демидова Н. И. Методическая подготовка учителя XXI века в условии трансформации коммуникативных практик / Н. И. Демидова, Е. С. Богданова // Наука и культура России. 2022. Т. 1. С. 105–109.
4. Макаренко И. М. Проблема автора в концепции художественной культуры Р. Барта // Искусство и культура. 2011. № 2 (2). С. 98–104.
5. Хайров Р. З. Профессиональная и методическая подготовка будущих учителей изобразительного искусства / Р. З. Хайров, Ш. Ш. Исматуллаева // Матрица научного познания. 2022. № 12-1. С. 405–406.
6. Федьков Г. С. Методическая подготовка будущего преподавателя изобразительного искусства к формированию духовной культуры обучающихся // Искусство и культура. 2023. № 2 (50). С. 87–91.
7. Сапанжса О. С. Искусство и повседневная культура в системе подготовки педагога в области визуальных искусств / О. С. Сапанжса // Научное мнение. 2025. № 1-2. С. 24–28. DOI 10.25807/22224378_2025_1-2_24.
8. Московцева Е. А. Методическая подготовка учителя к профессиональной деятельности в системе общего и дополнительного образования // Материалы Ивановских чтений. 2023. № 1(40). С. 41–42.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

С. И. Фомина — кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусствоведения и педагогики искусства.

Information about the Author:

S. I. Fomina — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Art History and Art Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 138–142.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 138–142.

Научная статья

УДК 316.6

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_138

БАРЬЕРЫ И РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ С ВЫСОКОФУНКЦИОНАЛЬНЫМ АУТИЗМОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА

Иван Александрович Клевцов

Московский гуманитарно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт, Москва, Россия
lombardian@mail.ru

Аннотация. Статья представляет сравнительный анализ барьеров и ресурсов профессиональной адаптации взрослых с высокофункциональным аутизмом на основе зарубежного и отечественного опыта. Выявлена многоуровневая структура барьеров, включающая психологические (маскировка, когнитивные особенности), организационные (недостаточная осведомленность работодателей) и системные факторы. Проанализированы международные модели поддержки, показавшие эффективность программ поддерживаемого труда (87% против 12% в контрольной группе). Определены ключевые ресурсы адаптации: семейная поддержка, инклюзивная рабочая среда, технологические решения и долгосрочное сопровождение. Разработаны практические рекомендации для работодателей, специалистов сопровождения и самих взрослых с аутизмом по оптимизации профессиональной интеграции.

Ключевые слова: высокофункциональный аутизм, профессиональная адаптация, барьеры труда, поддерживаемое труда, инклюзивная рабочая среда, маскировка, нейроразнообразие, сенсорные особенности, долгосрочное сопровождение, экосистемный подход

Original article

BARRIERS AND RESOURCES OF PROFESSIONAL ADAPTATION IN ADULTS WITH HIGH-FUNCTIONING AUTISM: A COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNATIONAL AND DOMESTIC EXPERIENCE

Ivan A. Klevtsov

Moscow University of Humanities and Technology — Moscow Institute of Architecture and Construction, Moscow, Russia
lombardian@mail.ru

Abstract. This article presents a comparative analysis of barriers and resources for the professional adaptation of adults with high-functioning autism based on foreign and domestic experience. A multi-level structure of barriers has been identified, including psychological (masking, cognitive characteristics), organisational (insufficient awareness of employers), and systemic factors. International support models have been analysed, showing the effectiveness of supported employment programmes (87% versus 12% in the control group). Key

adaptation resources have been identified: family support, inclusive work environment, technological solutions, and long-term support. Practical recommendations have been developed for employers, support specialists, and adults with autism themselves to optimise professional integration.

Keywords: high-functioning autism, professional adaptation, employment barriers, supported employment, inclusive work environment, masking, neurodiversity, sensory characteristics, long-term support, ecosystem approach

Введение

Профессиональная адаптация взрослых с расстройствами аутистического спектра (PAC) представляет собой одну из наиболее актуальных проблем современной инклюзивной психологии. Несмотря на растущее число диагностированных случаев аутизма, уровень трудоустройства данной категории населения остается критически низким. В России лишь 26,3% инвалидов трудоспособного возраста имеют работу, при этом среди неработающих преобладают лица с II и III группами инвалидности (1).

Высокофункциональный аутизм характеризуется сохранными интеллектуальными способностями при наличии специфических особенностей социального взаимодействия, коммуникации и сенсорного восприятия. Эта категория взрослых с PAC обладает значительным профессиональным потенциалом, однако сталкивается с уникальными барьерами при трудоустройстве и адаптации на рабочем месте. Системный анализ проблемы требует рассмотрения как универсальных механизмов, так и культурно-специфических факторов, влияющих на профессиональную интеграцию.

Цель настоящего исследования заключается в проведении сравнительного анализа барьеров и ресурсов профессиональной адаптации взрослых с высокофункциональным аутизмом на основе изучения зарубежного и отечественного опыта. Задачи исследования включают выявление универсальных и культурно-специфических факторов, препятствующих профессиональной интеграции, а также оценку эффективности различных моделей поддержки с целью разработки рекомендаций для российской практики.

Многоуровневая структура барьеров профессиональной адаптации

Профессиональная адаптация взрослых с высокофункциональным аутизмом осложня-

ется комплексом взаимосвязанных барьеров, функционирующих на различных уровнях социальной организации. Психологический уровень характеризуется специфическими внутриличностными ограничениями, среди которых особое место занимает феномен маскировки. Взрослые с аутизмом часто используют стратегии маскировки на рабочем месте, чтобы соответствовать социальным ожиданиям, что приводит к хроническому источению и повышенному риску эмоционального выгорания [2]. Данный механизм адаптации, хотя и может временно облегчить социальное функционирование, создает долгосрочные риски для психического здоровья и профессиональной устойчивости.

Молодые люди с высокофункциональным аутизмом сталкиваются с трудностями при выполнении многозадачности, а также испытывают стресс из-за внезапных изменений в рабочей среде, таких как неожиданные смены графика или неясные инструкции [3]. Эти когнитивные особенности требуют создания предсказуемой и структурированной рабочей среды, что не всегда возможно в условиях современного динамичного рынка труда.

Сенсорные особенности представляют другую важную категорию барьеров. Сотрудники с PAC часто сталкиваются с сенсорными перегрузками в офисной среде, включая гиперчувствительность к звукам, освещению и тактильным стимулам, что делает удаленную работу предпочтительным вариантом для многих из них [4]. Однако удаленная работа, хотя и решает проблему сенсорных перегрузок, может создавать новые вызовы в области профессионального развития и социальной интеграции.

Организационный уровень барьеров связан с недостаточной осведомленностью ра-

ботодателей о специфических потребностях сотрудников с аутизмом. Несмотря на сильные стороны, такие как внимание к деталям и высокая рабочая продуктивность, люди с аутизмом часто сталкиваются с дискриминацией при трудоустройстве из-за недостаточной осведомленности работодателей об их особенностях [5]. Раскрытие диагноза аутизма часто приводит к ограничению карьерных возможностей, включая отказ в повышении или увольнение [6].

Системный уровень барьеров включает недостатки в подготовке специалистов сопровождения. Многие школьные консультанты испытывают недостаток инструментов для эффективной помощи учащимся специального образования в планировании будущего, при этом значительная часть специалистов не принимает активного участия в планировании перехода к трудовой деятельности [7]. Это создает существенные организационные барьеры для профессиональной адаптации уже на этапе перехода от образования к трудовой деятельности.

Сравнительный анализ международных моделей поддержки

Анализ международного опыта выявляет различные подходы к поддержке профессиональной адаптации взрослых с аутизмом, каждый из которых отражает специфические культурные и институциональные особенности национальных систем. Американская модель характеризуется акцентом на программах поддерживаемого труда, демонстрирующих высокую эффективность. Программы поддерживаемого труда, такие как Project SEARCH plus ASD, демонстрируют высокую эффективность, обеспечивая 87% труда среди участников по сравнению с 12% в контрольной группе [5]. Однако важно отметить, что эти программы требуют долгосрочного сопровождения для сохранения результатов.

Европейский опыт демонстрирует разнообразие подходов, от скандинавской модели социальной инклюзии до британской системы специализированной поддержки. В Великобритании работодатели часто не осознают уникальных потребностей нейроразнообразных сотрудников, что приводит к недостатку

адаптаций и сохранению стигмы, несмотря на декларируемую поддержку [2]. Это указывает на необходимость не только формальных программ, но и системного изменения корпоративной культуры.

Современные исследования подчеркивают необходимость смены парадигмы в восприятии аутизма: вместо медицинской модели, фокусирующейся на дефицитах, нейроразнообразие предлагает рассматривать аутичных людей как маргинализированную группу, сталкивающуюся с системными барьерами [8]. Эта парадигма требует пересмотра подходов к профессиональной адаптации, включая акцент на создание инклюзивных условий труда, а не на коррекцию индивидуальных особенностей.

Российская практика характеризуется рядом специфических особенностей. В России сопровождение труда инвалидов, включая лиц с ментальными особенностями, часто ограничивается формальным квотированием рабочих мест, тогда как зарубежные практики делают акцент на долгосрочной профессиональной реабилитации и гибких формах занятости [1]. Отечественные исследования показывают, что молодые люди с интеллектуальными нарушениями практически не способны самостоятельно найти работу на открытом рынке труда, а в случае успешного труда не могут продержаться на ней более 2–3 месяцев без специализированной поддержки [9].

Экосистемный подход к труду, учитывающий взаимодействие сотрудника с РАС, его семьи, работодателей и социальных служб, позволяет создать устойчивые условия для профессиональной адаптации и повысить качество жизни [10]. Этот подход подчеркивает важность координации различных уровней поддержки для достижения устойчивых результатов.

Ресурсы и стратегии оптимизации профессиональной адаптации

Анализ ресурсов профессиональной адаптации выявляет многоуровневую систему поддержки, включающую индивидуальные, средовые и системные компоненты. На индивидуальном уровне важным ресурсом является поддержка семьи, включая помощь в

составлении резюме, поиске вакансий и даже трудоустройстве в знакомой среде, что снижает уровень стресса и повышает шансы на успешную адаптацию [3]. Семейная поддержка особенно значима на этапе перехода от образования к трудовой деятельности.

Средовые ресурсы включают создание инклюзивной рабочей среды, адаптированной к специфическим потребностям сотрудников с аутизмом. Создание сенсорно-дружелюбных рабочих пространств, включая регулируемое освещение и шумоподавляющие наушники, способствует повышению продуктивности и удовлетворенности сотрудников с аутизмом [5]. Гибридные модели работы, сочетающие удаленный формат с периодическими очными встречами, могут быть оптимальным решением для сотрудников с аутизмом, позволяя минимизировать стресс от социального взаимодействия, но сохраняя возможность обучения у коллег [5].

Технологические решения представляют важный ресурс современной профессиональной адаптации. Использование цифровых инструментов, таких как чат-боты и визуальные подсказки, может значительно облегчить коммуникацию для сотрудников с РАС, поскольку они обеспечивают структурированное и предсказуемое взаимодействие [5]. Универсальный дизайн в образовании и трудуоустройстве, включая предоставление материалов в разных форматах и гибкие методы коммуникации, не только снижает нагрузку на аутичных сотрудников, но и способствует созданию инклюзивной среды, выгодной для всех работников [8].

Системный уровень ресурсов требует координации различных служб и специалистов. Результатом оказания консультативной психологической помощи и психологического сопровождения стало значительное увеличение количества лиц с достаточным уровнем готовности к самостоятельной трудовой деятельности [9]. Однако при прекращении психологического сопровождения сформированные социальные навыки слабо переносятся в новые условия, поэтому клиенты при трудоустройстве на открытом рынке труда требуют постоянного сопровождения с периодичностью 1–2 раза в месяц.

Индивидуализированная поддержка, включая менторство и адаптацию рабочих мест, значительно повышает шансы на успешную профессиональную интеграцию для людей с аутизмом [6]. Успешная профессиональная интеграция требует комплексной оценки профессионально важных качеств личности, включающей академические способности, повседневные жизненные навыки, личностные и социальные компетенции [7].

Заключение

Сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта профессиональной адаптации взрослых с высокофункциональным аутизмом выявляет ряд универсальных принципов успешной интеграции. Ключевыми факторами являются индивидуализация подхода, постепенность включения в трудовую деятельность и обеспечение долгосрочного сопровождения. Эффективность программ поддерживаемого трудуоустройства подтверждается международным опытом, однако их успешная реализация требует системного подхода, включающего подготовку как самих участников, так и работодателей.

Культурно-специфические особенности российского контекста включают преобладание формального квотирования над содержательной поддержкой, недостаточную координацию между различными службами и ограниченность ресурсов долгосрочного сопровождения. Адаптация зарубежного опыта должна учитывать эти особенности и предусматривать постепенное развитие инфраструктуры поддержки.

Направления дальнейших исследований включают проведение лонгитюдных исследований карьерных траекторий взрослых с аутизмом, разработку валидных инструментов оценки профессиональной готовности и создание междисциплинарных программ подготовки специалистов. Особое внимание следует уделить изучению эффективности различных моделей сопровождения в российских условиях.

Практические рекомендации для работодателей включают создание инклюзивной корпоративной культуры, обеспечение сенсорно-дружелюбной рабочей среды и внедрение гибких форм занятости. Специалистам сопровождения рекомендуется фокусироваться на

развитии навыков самоадвокации у клиентов и установлении долгосрочных отношений поддержки. Взрослым с аутизмом важно раз-

вивать стратегии саморегуляции и использовать технологические решения для компенсации коммуникативных трудностей.

Список источников

1. Копалкина Е. Г. Практика инклюзивного трудоустройства в современных условиях // Научный результат. Социология и управление. 2022. Т. 8, № 4. С. 148–158. DOI: 10.18413/2408-9338-2022-8-4-1-2.
2. Pryke-Hobbes A., Davies J., Heasman B., Livesey A., Walker A., Pellicano E. [et al.] The workplace masking experiences of autistic, non-autistic neurodivergent and neurotypical adults in the UK // PLoS ONE. 2023. Vol. 18, no. 9. Art. no. e0290001. DOI: 10.1371/journal.pone.0290001
3. Ntmane D., Laganovska E. Barriers to Employment for Young Adults with High-Functioning Autism (HFA) // To Be or Not to Be a Great Educator. 2023. P. 953–969. DOI: 10.22364/atee.2022.64.
4. Tomczak M. T., Mpofu E., Hutson N. Remote Work Support Needs of Employees with Autism Spectrum Disorder in Poland: Perspectives of Individuals with Autism and Their Coworkers // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19, No. 17. Art. 10982. DOI: 10.3390/ijerph191710982.
5. Zhou K., Alam B., Bani-Fatemi A. [et al.] Autism spectrum disorder in the workplace: a position paper to support an inclusive and neurodivergent approach to work participation and engagement // Discover Psychology. 2024. Vol. 4. Art. 39. DOI: 10.1007/s44202-024-00150-5.
6. Davies J., Romualdez A. M., Pellicano E., Remington A. Career progression for autistic people: a scoping review // Autism: the international journal of research and practice. 2024. Vol. 28, № 11. P. 2690–2706. DOI: 10.1177/13623613241236110.
7. Щербакова А. М., Виноградова Е. С. Трудоустройство молодежи с инвалидностью: решение проблемы в Европе и США // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 4. С. 62–76. DOI: 10.17759/jmfp.2023120406.
8. McVey A. J., Jones D. R., Waisman T. C., Raymaker D. M., Nicolaidis C., Maddox B. B. Mind-shift in autism: a call to professionals in research, clinical, and educational settings // Frontiers in Psychiatry. 2023. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1251058.
9. Быстрова Ю. А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30, № 4. С. 143–162. DOI: 10.17759/cpp.2022300408.
10. Николас Д. Трудоустройство людей с РАС. Анализ исследований и шаги для дальнейшего развития // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 3. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180301> (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

И. А. Клевцов — аспирант кафедры психологии.

Information about the Author:

I. A. Klevtsov — postgraduate student at the Department of Psychology.

Научное мнение. 2025. № 10. С. 143–150.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 10. P. 143–150.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_10_143

«ЗОНЫ КОНФЛИКТОВ» В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ

Алексей Валерьевич Утенков

Московский информационно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт, Москва, Россия

35171alexand@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются преодолеваемые барьеры студентами-инвалидами при адаптации к новому образовательному пространству. Важными конфликтогенными факторами, играющими значительную роль в процессах адаптации студентов с ОВЗ к образовательному пространству, являются, с одной стороны, личностные установки самих студентов, а с другой — сформированные системы отношений и характеристики социально-психологического климата студенческих коллективов и преподавательского состава.

Ключевые слова: социальная адаптация, студент с ОВЗ, образовательный процесс, конфликты, дискриминация, барьеры

Original article

“CONFLICT ZONES” IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES TO THE EDUCATIONAL SPACE

Alexey V. Utenkov

Moscow University of Humanities and Technology — Moscow Institute of Architecture and Construction, Moscow, Russia

35171alexand@gmail.com

Abstract. The article discusses the barriers to be overcome by disabled students when adapting to a new educational space. Important conflict-generating factors that play a significant role in the processes of adaptation of students with disabilities to the educational space are, on the one hand, the personal attitudes of the students themselves, and on the other, the formed systems of relations and characteristics of the socio-psychological climate of student collectives and teaching staff.

Keywords: social adaptation, student with disabilities, educational process, conflicts, discrimination, barriers

Чтобы понять причины и противоречия, которые возникают в процессе адаптации студентов с ОВЗ к профессиональному образовательному пространству, необходимо

раскрыть традиционное для современной науки понятие «адаптация». Изучение адаптационных процессов осуществляется в рамках междисциплинарного подхода, охватываю-

щего множественные научные области: психологические, биологические, медицинские, педагогические, социологические и кибернетические исследования. Такое многоаспектное рассмотрение обусловлено сложностью и многогранностью самого феномена адаптации как фундаментального процесса человеческого существования.

В рамках социологического подхода адаптация понимается главным образом как процесс усвоения и внутреннего принятия культурных норм и ценностей общества через разнообразные механизмы социализации. Практически все компоненты человеческой культуры принимают активное участие в процессе личностного становления через адаптационные механизмы, которые представляют собой неотъемлемую составляющую и ключевую детерминанту социального развития индивида. Социальная природа человека выступает его сущностной характеристикой и определяющим качественным признаком, что подчеркивает первостепенную важность социальных аспектов адаптации.

Следует отметить, что различные типы адаптационных процессов характеризуются тесной взаимообусловленностью и взаимозависимостью, однако ведущая роль принадлежит именно социальной адаптации. Комплексная социальная адаптация индивида представляет собой многокомпонентный процесс, включающий в себя физиологические, управленческие, экономические, педагогические, психологические и профессиональные аспекты адаптационной деятельности.

В современной научной литературе наблюдается значительное разнообразие теоретических подходов к интерпретации концепта «социальная адаптация». Преимущественно адаптация трактуется как «процесс активного приспособления индивида или группы к определенным материальным условиям, нормам, ценностям социальной среды» [1]. В данном контексте адаптация концептуализируется как сложный процесс социально-психологического взаимодействия, результатом которого становится достижение личностью состояния относительной адаптированности к условиям социальной среды.

Принципиально важным представляется необходимость четкого разграничения между адаптацией как динамическим процессом и адаптированностью как конечным результатом адаптационной деятельности.

Традиционно выделяют три группы трактовок понятия «социальная адаптация» в социально-гуманитарных науках [2]:

1. Социально-доминирующая.

Данная трактовка признает доминирование социальной среды над индивидом, что отражает идею приспособления индивида как пассивного объекта внешнего воздействия, не раскрывая его индивидуальных способностей.

Обучающийся с ОВЗ, согласно данной концепции, должен самостоятельно приспособливаться к условиям нового образовательного пространства, т. е. не должен быть наделен какими-либо специальными условиями. Данная позиция сегодня остается в установках и представлениях, фиксируемых в массовом сознании. Это подтверждается результатами многочисленных эмпирических исследований, несмотря на то, что по своей сути она противоречит инклюзивной государственной политике.

2. Личностно-доминирующая.

В контексте рассматриваемого концептуального подхода исследователь Ю. А. Урманцев формулирует принципиально важное понимание адаптационного механизма, характеризуя его как динамический процесс целенаправленного самопреобразования организма или системы. Центральным элементом его теоретических построений становится введение специфического термина «самоадаптация», который расширяет традиционное понимание адаптивных явлений.

Согласно теоретическим позициям данного исследователя, в современной научной практике наблюдается определенная диспропорция в исследовательских акцентах. Как отмечает автор, «чаще всего обращают внимание на адаптацию индивида к фактам среды обитания; много реже — к самому себе (на само(авто)адаптацию)...» [3]. Подобная направленность научного поиска, по мнению Урманцева, приводит к недооценке

внутренних адаптационных механизмов, которые представляют собой не менее значимый аспект общего адаптивного процесса.

Таким образом, предложенная исследователем интерпретация расширяет методологические рамки изучения адаптационных явлений, акцентируя внимание на саморегулятивных и самоорганизационных аспектах адаптивного поведения систем различного уровня организации.

Нельзя абсолютизировать процесс адаптации студентов с ОВЗ в пространство образовательного учреждения и рассматривать его в отрыве от потребностей других участников образовательного процесса. Построение индивидуального образовательного маршрута и использование альтернативных форм обучения могут послужить примером решения конфликта при необходимости строгого учета особых потребностей студента.

3. Двусторонняя трактовка (бидоминантная).

В этом подходе предпринимается попытка «уравновесить» субъективное и объективное в адаптационном процессе. Предполагается сохранение «автономности» участников процесса, но в то же время они соглашаются на взаимное приспособление и компромиссное решение при возникающих конфликтах.

Предложенная методология обеспечивает комплексное исследование механизмов социальной адаптации через призму двойственного анализа: во-первых, рассматривая образовательную среду в качестве целевого объекта адаптационных процессов, а во-вторых, изучая личность как деятельного субъекта, активно участвующего в формировании собственной интеграции.

Подобная концептуальная парадигма исследования адаптационных механизмов среди студентов с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья приобретает особую актуальность в современном профессиональном образовательном контексте. Широкое распространение данного подхода обусловлено его методологическим соответствием принципам, заложенным в государственных стратегических документах, регламентирующих развитие инклюзив-

ной образовательной политики и практики в высших учебных заведениях.

Именно бидоминантный подход является корректным и адекватным для организации процесса адаптации обучающихся с ОВЗ и студентов-инвалидов к актуальному социальному пространству.

Исследователи отмечают возможное проявление и других точек зрения, которые проявляются как со стороны преподавателей и нормотипичных обучающихся (например, негативное отношение, непринятие отличных от себя), так и со стороны самих студентов с ОВЗ (например, завышенные требования к себе, или же наоборот, — нежелание и неумение следовать общепринятым нормам).

В современных научных исследованиях особую значимость приобретает интерпретация термина «адаптация», понимаемого как «динамический процесс активного взаимодействия между индивидуумом и окружающей его средой, направленный на достижение оптимального уровня их взаимного функционирования и установление гармоничного соответствия между ними. Конечным результатом данного процесса является состояние адаптированности, характеризующееся возможностью продуктивного сосуществования и взаимодействия как индивида, так и среды в полном соответствии с их взаимными особенностями и потребностями» [2].

Эффективность адаптационного процесса студента с инвалидностью находит свое выражение не только в элементарной способности к базовому функционированию в рамках нового социального пространства, но и в значительно более широком спектре адаптивных проявлений. К таковым относятся способность к полноценному раскрытию индивидуального потенциала, достижению личностной самореализации, а также активному участию в формировании благоприятных условий для прогрессивных трансформаций самого образовательного пространства.

Еще один критерий для классификации «зон конфликтов» — это преодолеваемые барьеры студентами-инвалидами при адаптации к новому образовательному пространству.

1. Конфликты в рамках физических барьеров.

Решение задач формирования безбарьерной архитектурной среды и создание инфраструктуры образовательного пространства входят в приоритетные и наиболее часто анализируемые вопросы как исследователями, так и практиками. Следует подчеркнуть, что при решении данных вопросов сегодня разработаны определенные правила и регламенты, а также требования универсального дизайна [4, с. 87].

Очевидно, что такое архитектурное приспособление, как пандус, не делает социальное пространство образовательной организации более доступным. Так же, как и обустройство одного здания, зачастую не снимает остроту проблем передвижения студентов-инвалидов в рамках кампуса, городской среды или студенческого городка. Одной из перспектив развития ситуации архитектурной доступности, по мнению исследователей, является создание особых карт — маршрутов между точками необходимых перемещений.

В настоящее время инфраструктура давляющего большинства образовательных учреждений характеризуется отсутствием адаптации к потребностям безбарьерной мобильности. Данное обстоятельство неизбежно порождает комплекс дополнительных ограничений и препятствий, которые существенно затрудняют полноценное функционирование инклюзивного образовательного пространства.

Следует отметить, что по мере последовательного внедрения принципов универсального дизайна и развития концепции доступной среды в сфере образования, указанные барьеры будут приобретать все более выраженный характер и становиться предметом возрастающего общественного внимания. Это обусловлено тем, что процесс модернизации образовательной инфраструктуры способствует повышению осведомленности о существующих проблемах доступности, одновременно формируя более высокие стандарты и ожидания в отношении качества инклюзивной образовательной среды.

2. Конфликты в рамках академических барьеров.

Проблематика стигматизации и проявлений дискриминационного поведения по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и студентам, имеющим инвалидность, в условиях образовательных учреждений находится в прямой корреляции с превалирующими в обществе установками относительно данной социальной категории в контексте повседневного взаимодействия. Фундаментальная основа дискриминационных практик заключается в том, что образовательные институции исходят из концептуального понимания инвалидности как специфического состояния человека, которое детерминирует необходимость привлечения дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов, а также создания специализированных образовательных условий и адаптированной среды обучения.

В этой связи становится очевидным, что полноценная реализация принципов инклюзивного образования представляет возможной исключительно при условии кардинального переосмысливания феномена инвалидности как естественного, повседневного и широко распространенного явления в социуме. Однако в настоящее время подобная трансформация общественного сознания не представляется достижимой вследствие глубоко укоренившихся стереотипных представлений и предрассудков.

Следующий существенный конфликтогенный аспект проблемы заключается в том, что вследствие недостаточной адаптированности профессионального образовательного пространства к специфическим потребностям и особенностям студентов с ограниченными возможностями здоровья представители данной категории обучающихся зачастую оказываются исключенными из полноценного участия в учебном процессе. При этом принципиально важно осознавать, что система взаимоотношений в рамках образовательного пространства высшей школы предполагает необходимость одновременного сочетания и гармонизации двух различных социальных статусов — базового статуса «студент» и до-

полнительного статуса «студент с инвалидностью». В подобных обстоятельствах перед администрацией и педагогическим коллективом образовательного учреждения встает комплексная задача разработки для данной категории обучающихся специализированного коррекционного учебного плана, осуществления тщательного отбора и адаптации методов и технологий преподавания, проведения специальных расчетов оптимальной академической нагрузки, а также реализации масштабных изменений инфраструктуры учебного заведения.

В социально-психологическом аспекте проблемы наблюдается возникновение значительных трудностей и барьеров во взаимоотношениях с преподавательским составом и одногруппниками, что в конечном итоге приводит к процессам социального дистанцирования и изоляции. Студенты с ограниченными возможностями здоровья открыто признают существование определенных преимуществ, связанных со статусом студента-инвалида в университетской среде, что формирует мотивацию регрессивного типа. Вместе с тем в постуниверситетской профессиональной среде инвалидность трансформируется в серьезное препятствие для успешной социально-профессиональной адаптации, что обусловлено, в частности, объективными затруднениями в процессе освоения универсальных коммуникационных компетенций и навыков межличностного взаимодействия.

3. Конфликты в рамках социально-психологических барьеров.

Как отмечают исследователи, при реализации адаптационных возможностей образовательная организация зачастую упускает важный момент — ею слабо учитываются возможности педагогического процесса в ходе взаимодействия преподавателя с академической группой, в которой обучаются студенты с ОВЗ. Вся работа оказывается направленной на эту категорию студентов, и в меньшей степени — на их академическое окружение.

Следует принимать во внимание, что отечественные образовательные организации осуществили трансформацию от традици-

онной «медицинской модели» к прогрессивной «социальной модели» инклюзивного образования относительно недавно. Данное обстоятельство существенно ограничивает возможности комплексного учета средовых детерминант при имплементации инклюзивных принципов в практическую деятельность образовательных институций. Временные рамки данного перехода не обеспечивают достаточного накопления практического опыта для эффективной интеграции всех компонентов инклюзивной среды.

В контексте указанной трансформации особую значимость приобретает фундаментальный принцип социальной модели инклюзии, который заключается в обеспечении баланса образовательных прав различных категорий обучающихся. Центральным постулатом данной концепции выступает положение о том, что реализация права лиц с инвалидностью на получение качественного образования не должна осуществляться за счет ограничения прав иных субъектов образовательных отношений. Более того, данный подход предполагает обязательное соблюдение принципа равенства возможностей и недискриминации в отношении всех участников образовательного процесса, включая обучающихся, педагогических работников, родителей и административный персонал [4, с. 231].

Остановимся подробнее на анализе роли участников образовательного процесса и их взаимодействию как факторах реализации адаптивных задач.

В контексте анализа профессиональной образовательной среды первостепенное значение приобретает изучение взаимодействия в системе «преподаватель — студент». Данная диада представляет собой фундаментальную основу образовательного процесса, характеризующуюся сложной природой межличностных отношений. Педагогические конфликты, возникающие в рамках указанного взаимодействия, обладают рядом специфических характеристик, которые существенно отличают их от конфликтных ситуаций в других сферах человеческой деятельности [5].

Ключевой особенностью таких конфликтов является различие социального статуса

участников, что непосредственно влияет на модели поведения и стратегии разрешения конфликтных ситуаций. Данное неравенство статусов создает асимметричную динамику взаимодействия, где каждая сторона руководствуется различными поведенческими нормами и ожиданиями. Кроме того, на преподавателя возлагается профессиональная ответственность за педагогически корректное урегулирование возникающих противоречий, что требует от него высокого уровня профессиональной компетентности и эмоциональной зрелости.

Немаловажным фактором является присутствие других обучающихся во время конфликтной ситуации, что трансформирует их статус от простых наблюдателей к непосредственным участникам педагогического процесса. В результате конфликт приобретает дополнительную воспитательную функцию, становясь своеобразным образовательным инструментом для всей учебной группы. Существенное влияние на характер конфликта оказывает также значительная разница в возрасте и жизненном опыте участников, что обуславливает различные подходы к пониманию проблемы и неодинаковую степень ответственности за возможные ошибки в процессе разрешения противоречий.

При проведении систематического анализа конфликтных ситуаций типа «преподаватель — студент» исследователи выделяют несколько основных категорий. Конфликты отношений формируются в области эмоционально-личностного взаимодействия между студентами и преподавателями, затрагивая сферу межличностных симпатий и антипатий. Конфликты деятельности генерируются факторами, связанными с академической успеваемостью, включая снижение показателей учебной деятельности, несогласие обучающихся с результатами оценивания их знаний и умений, а также некачественное выполнение предусмотренных учебным планом заданий. Конфликты поведения и поступков обусловлены нарушением установленных норм и правил взаимодействия в образовательной среде, проявлением некорректного и неэтичного поведения, включающего раз-

личные формы оскорблений и проявления несдержанности.

Среди особенностей конфликтов «студент — студент с ОВЗ» можно выделить: конфликты деятельности как необходимость подстраиваться под адаптацию особенных членов студенческой группы; конфликты отношений, выраженные в нежелании принять особенность одних и в ожидании специфического отношения к себе у других.

Исходя из вышесказанного, представляется важным работа с участниками образовательного процесса в направлении изменения социальных установок и стереотипного принятия этой социальной группы в профессиональном образовательном пространстве, а также — в направлении развития конфликтологической компетентности как студентов, так и преподавателей.

Сегодня в российском обществе наметился положительный сдвиг в сторону принятия принципов и внедрения практик инклюзивного образования. Для увеличения положительной динамики необходимо развитие культуры инклюзивного образования, центром которой должна стать идея инклюзии как определяющего фактора качества деятельности современного профессионального образования.

Главной адаптационной проблемой для студентов-инвалидов остается отсутствие у них мобильности. Это проявляется в сохранении традиционных трудностей свободного передвижения, особенно характерных для нозологической группы нарушений опорно-двигательного аппарата и нарушений зрения. Несмотря на то что разработанные в соответствии с государственными программами нормативные документы определяют требования организаций в образовательных учреждениях доступной среды, студенты с ОВЗ продолжают сталкиваться с архитектурными преградами и нуждаются в помощи других участников образовательного пространства.

Важными конфликтогенными факторами, играющими значительную роль в процессах адаптации студентов с ОВЗ к образовательному пространству, являются, с одной стороны, личностные установки самих студентов, а с другой — сформированные системы отноше-

ний и характеристики социально-психологического климата студенческих коллективов и преподавательского состава.

При исследовании адаптационных механизмов студентов с особыми образовательными потребностями первоочередной задачей является установление наличия у данной категории обучающихся совокупности характеристик, обеспечивающих их результативную интеграцию в академическую образовательную среду.

В данном контексте необходимо рассматривать комплекс ключевых личностных параметров, включающих в себя архитектуру личностной идентичности, субъективную оценку собственной самоэффективности, показатели эмоциональной стабильности, степень проявления активности в образовательном процессе, уровень развития ответственности, а также специфику мотивационной ориентации. Указанные характеристики должны анализироваться в непосредственной взаимосвязи с особенностями социальной ситуации развития, в которой протекает повседневная жизнедеятельность студентов данной категории.

Такой многоаспектный подход к изучению адаптационного потенциала позволяет получить целостное представление о готовности особых студентов к успешному функционированию в условиях высшего образования и определить направления необходимой психолого-педагогической поддержки.

Кроме этого, ведущим тезисом остается идея, что инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса: от студенческого коллектива — понимания особенностей, толерантности, соблюдения норм этики, готовности оказывать помощь, применения навыков эффективной коммуникации; от преподавательского состава — знания и компетентности выстраивать образовательный процесс с учетом особых образователь-

ных потребностей и возможностей студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Создание такой образовательной среды, к которой имеет доступ каждый студент, процесс противоречивый и конфликтогенный. До недавнего времени решение поступать в ОО СПО или ВУЗ было выбором, прежде всего самого студента с особыми образовательными потребностями. Как правило, это решение сопровождалось пониманием того, что ответственность за его реализацию лежит на собственных плечах этого студента. Сегодня инклюзивная политика становится выбором российского общества, а значит, — постепенно ценности и принципы инклюзивной культуры будут приобретать статус неформальной нормы.

Вместе с тем следует отметить, что адаптационные механизмы, протекающие в современном образовательном пространстве, характеризуются выраженной цикличностью и динамичностью. Данные процессы отличаются взаимным влиянием друг на друга, в рамках которого происходят качественные трансформации как адаптирующегося субъекта образовательной деятельности, так и самой образовательной среды как объекта адаптационного воздействия.

Подобная двунаправленность адаптационных процессов находит свое теоретическое обоснование в концепции циклических обратных связей, согласно которой адаптационная активность субъекта неизбежно приводит к структурным и функциональным модификациям характеристик образовательной среды [6; 7; 8]. Таким образом, реализуется принцип взаимной детерминации, при котором адаптационные усилия участников образовательного процесса становятся катализатором изменений в самой системе образования, что, в свою очередь, формирует новые условия для последующих адаптационных циклов.

Список источников

1. Социологический энциклопедический словарь / Редактор-координатор — академик РАН Г. В. Осипов. М., 1998. С. 8.

2. Крухмалев А. Е., Воеводина Е. В. Особенности социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья // Социологические исследования. 2012. № 12. С. 74.

3. Урманцев Ю. А. Природа адаптации (системная экспликация) // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 25.

4. Капилевич Л. В., Лукьянова Н. А., Давлетьярова К. В., Роготнева Е. Н., Фелл Е. В., Мещерякова Н. Н., Медведева Е. В., Баранова Е. А., Бредихина Ю. П., Коршунов С. Д. Инклюзивное профессиональное образование в России: социальные и физиологические барьеры. Томск: Издательский дом Томского государственного университета. 2018. 250 с.

5. Мухаметова Н. М., Циринг Р. А., Репин С. А. Исследование конфликтогенных факторов образовательной среды при подготовке выпускников ВУЗа с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (часть 2). URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23265> (дата обращения: 17.08.2025).

6. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. Методологические проблемы. 1985. С. 49.

7. Базарнова Н. Д. Педагогические условия реализации наставничества в инклюзивном образовании вуза / Н. Д. Базарнова, А. И. Кулемалина // Стратегические линии развития инклюзивного высшего образования на современном этапе: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 26 ноября 2018 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2018. С. 67–71. EDN VPWATW.

8. Борзенко О. В. Специфика адаптации студентов-первокурсников с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве // Актуальные проблемы физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: Сборник статей по материалам IX Региональной (с Всероссийским участием) научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ессентуки, 29 мая 2020 года / Под общей научной редакцией Р. Р. Магомедова; Министерство образования Ставропольского края, Филиал СГПИ в г. Ессентуки: Индивидуальный предприниматель Тимченко Оксана Геннадьевна, 2020. С. 234–238. EDN GRRRHU.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 22.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 22.10.2025.

Информация об авторе:

А. В. Утенков — аспирант кафедры психологии.

Information about the Author:

A. V. Utenkov — postgraduate student at the Department of Psychology.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

Апанович Т. М. 112, 113, 115
Гао Сюэян 56
Генералова Л. М. 61
Го Ханьвэнь 74
Ден А. 91, 98
Клевцов И. А. 138
Кленова М. А. 43
Костригин А. А. 11, 20
Лосев А. В. 123
Макеева Л. Ф. 61
Миллер фон А. А. 117
Назарская Е. Н. 107

Никольская А. В. 11, 20
Осипова Е. В. 23
Перминов Н. А. 100
Подольская К. С. 37, 42
Прилипко П. С. 69
Слободчиков И. М. 117
Утенков А. В. 143
Федоров П. О. 49, 54
Фомина С. И. 133
Цыганова И. В. 31, 36
Шманаева Ю. Н. 81, 90

НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

Научный журнал

№ 10 (2025)

Педагогические, психологические и философские науки

Издание является рецензируемым

Выпускающий редактор *В. С. Федорова*

Корректор *О. Н. Жиркова*

Обложка *О. Г. Яхина, Т. В. Житкевич*

Компьютерная верстка *Л. А. Солдатова*

Формат 60x84 1/8.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Объем 19,25 печ. л. Тираж 300 экз.

Подписано в печать 26.10.25. Выход в свет 30.10.25. Заказ

Цена свободная

Некоммерческое партнерство ученых, преподавателей
и учреждений высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский университетский консорциум»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-43113 от 15 декабря 2010 г.

www.unipress.pro

При использовании материалов ссылка на «Научное мнение» обязательна

Оригинал-макет подготовлен ООО «Книжный дом»
Санкт-Петербург, Невский пр., 22-24

Отпечатано в типографии ООО «Инженеринг-Сервис»
190020, Санкт-Петербург, ул. Циолковского, д. 13

Технические требования к оформлению статьи, представляемой в редакцию журнала

Общие требования	Текст статьи в формате Word (файл обозначается фамилией автора)
Параметры страницы	Поля: левое 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм; Интервал: 1,5 Гарнитура: Times New Roman; Размер кегля: 14 пт.; Объем 6–20 стр.
Оформление шапки статьи на русском языке	УДК НАЗВАНИЕ Имя, Отчество, Фамилия, Название вуза, организации и т. д., город, страна, адрес электронной почты, ORCID (если есть)
Аннотация статьи и ключевые слова	Аннотация (<i>до 1000 знаков</i>) Ключевые слова: (<i>3–15 слов или словосочетаний</i>) Благодарности (<i>при необходимости</i>): <i>работа выполнена при поддержке...</i>
Оформление шапки статьи на английском	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Имя, Первая буква отчества, Фамилия, Название вуза, организации и т. д., город, страна (НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ), адрес электронной почты, ORCID
Аннотация и ключевые слова на английском языке	Abstract. Keywords: Acknowledgments: (благодарность в переводе на английский язык)
Сноски	Затекстовые ссылки оформляются в соответствии с библиографическими требованиями, размещаются после текста статьи под заголовком «Список источников». Источники располагаются по мере цитирования в тексте. Для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом статьи используют знак ссылки, который приводят в виде цифр (порядковых номеров). Отсылки в тексте статьи заключаются в квадратные скобки. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются порядковый номер и страницы. Сведения разделяются запятой. Например: – в тексте: [2, с. 81] – в затекстовой ссылке: 2. Бердяев Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 175 с.
Рисунки	Формат BMP
Диаграммы	Формат Excel
Таблицы	Формат MS Word
Сведения об авторе (на отдельном листе)	1. ФИО (полностью) <i>русский/английский</i> 2. Открытый идентификатор ученого (ORCID) 3. Код с расшифровкой научной специальности 4. Полное название организации, где работает (или учится) автор и в рамках которого проводится исследование с указанием города, страны <i>русский/английский</i> 5. Должность, кафедра, ученая степень, ученое звание (обязательно): <i>русский/английский</i> 6. Телефон для связи (обязательно) 7. E-mail (обязательно) 8. Наименование статьи (тезисов) 9. УДК статьи 10. Оригинальность (уникальность) текста (%) обязательно 11. Дата отправки статьи в редакцию 12. Почтовый адрес для отправки сборника с указанием индекса (если не Санкт-Петербург, обязательно для заполнения)