Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2 **Михайлов А.А., Красницкая Т.А., Прияткина Н.Ю.** Историко-педагогический и культурологический анализ подготовки педагогов в Шуйском учительском институте в годы Великой Отечественной войны

9 **Крылова Ю.А., Смирнов В.А., Зайцева С.А., Бурлакова Т.В.** Олимпиада как средство оценки цифровой компетентности школьников

16 **Тараканова Л.А.** Готовность будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования

22 **Колегов А.Л.** Развитие силовых способностей сотрудников полиции средствами гиревого спорта

27 **Качалов Д.В.** Формирование профессиональной рефлексии у будущих менеджеров в сфере управления социальных и экономических систем

32 **Фан Чунг Киен, Нго Тхи Чанг, Май Куок Кхань, Фам Зыонг Хонг Нгок** Определение системы научно-исследовательских компетенций студентов педагогических вузов во Вьетнаме

40 **Коноплев С.А.** Построение модели профессиональной устойчивости молодых педагогов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

46 **Кислякова Л.П., Шмелева Е.А., Сотова И.А.** Связь практической подготовки и саморегуляции произвольной активности студентов – будущих педагогов

52 **Шерешкова Е.А., Зарецкая В.А.** Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий в старшем подростковом возрасте

60 **Кудака М.А., Медведева И.З.** Особенности статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов с разным уровнем развития технических способностей

67 **Виноградова К.А., Карасёва Т.В.** Взаимосвязь жизнестойкости с индивидуально-психологическими особенностями студентов колледжа

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

73 **Крохина Н.П., Ершова Л.В.** София как творчество

79 **Уткин А.И., Океанский В.П., Уткин И.В., Маслов В.Г.** Философия хозяйства С.Н. Булгакова и её культурные характеристики

85 **Суховерхов А.В., Пощенко А.А.** Архитектурные, культурологические и философские аспекты счастья по-скандинавски

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

92 **Арутюнян В.С.** Введение зарубежных студентов – будущих врачей в российскую медицинскую культуру

96 **Информация об авторах**

Contents

PEDAGOGICAL SCIENCES

Mikhailov A.A., Krasnitskaya T.A., Priyatkina N.Yu. Historical, pedagogical and cultural analysis of teacher training at the Shuya Teachers' Institute during the Great Patriotic War

Krylova Yu.A., Smirnov V.A., Zaytseva S.A., Burlakova T.V. Olympiad as a means of assessing digital competence of schoolchildren

Tarakanova L.A. Readiness of future teachers for moral and legal interaction with subjects of education

Kolegov A.L. Development of police officers' strength abilities by means of kettlebell sport

Kachalov D.V. Formation of professional reflection in future managers in the field of management of social and economic systems

Phan Trung Kien, Ngo Thi Trang, Mai Quoc Khanh, Pham Duong Hong Ngoc Determining the scientific research capacity system of students of pedagogical universities in Vietnam

Konoplev S.A. Building a model of professional resilience of novice teachers

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Kislyakova L.P., Shmeleva E.A., Sotova I.A. Connection of practical training and self-regulation of arbitrary activity of students-future teachers

Shereshkova E.A., Zaretskaya V.A. The relationship of emotional intelligence and coping strategies in older adolescent children

Kudaka M.A., Medvedeva I.Z. Features of professional identity statuses in students of specialised (technological) classes with different levels of technical abilities

Vinogradova K.A., Karaseva T.V. The relationship of hardiness with the individual psychological characteristics of college students

CULTUROLOGY

Krokhina N.P., Ershova L.V. Sofia as creativity

Utkin A.I., Okeansky V.P., Utkin I.V., Maslov V.G. S.N. Bulgakov's philosophy of economics and its cultural characteristics

Sukhoverkhov A.V., Poshchenko A.A. Architectural, cultural and philosophical aspects of Scandinavian happiness

SCIENTIFIC DEBUT

Arutyunyan V.S. Introduction of foreign students – future doctors into Russian medical culture

Information about authors

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 2–8.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 2–8.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 378.14 (470.315)
ББК 74.580.2 (2Ив)
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.1

Историко-педагогический и культурологический анализ подготовки педагогов в Шуйском учительском институте в годы Великой Отечественной войны

Алексей Александрович Михайлов[1], Татьяна Александровна Красницкая[2], Наталья Юрьевна Прияткина[3]
[1,2,3]Ивановский государственный университет, Шуя, Россия
[1]rektorat@mail.ru, ORCID ID:0000-0002-7812-4439
[2]krasniz_t@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7554-318
[3]prijatckina@yandex.ru

Аннотация. В статье на основе архивного материала, впервые вводимого в научный оборот, представлен историко-педагогический и культурологический анализ организации образовательного процесса в Шуйском учительском институте в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Раскрываются особенности подготовки будущих педагогов в условиях военного времени: организация занятий, учебных и производственных практик студентов, обеспечение питанием и жильем обучающихся, анализируется роль вуза в социокультурной жизни города, раскрывается деятельность работников и обучающихся в оказании помощи фронту.

Ключевые слова: Шуйский учительский институт, историко-педагогический и культурологический анализ, организация процесса подготовки педагогов, Великая Отечественная война, помощь фронту.

Для цитирования: Михайлов А.А., Красницкая Т.А., Прияткина Н.Ю. Историко-педагогический и культурологический анализ подготовки педагогов в Шуйском учительском институте в годы Великой Отечественной войны // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 2–8. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.1

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Historical, pedagogical and cultural analysis of teacher training at the Shuya Teachers' Institute during the Great Patriotic War

Alexey A. Mikhailov[1], Tatyana A. Krasnitskaya[2], Natalia Yu. Priyatkina[3]
[1,2,3]Ivanovo State University, Shuya, Russia
[1]rektorat@mail.ru, ORCID ID:0000-0002-7812-4439
[2]krasniz_t@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7554-318
[3]prijatckina@yandex.ru

Abstract. Based on archival material introduced into scientific circulation for the first time, the article presents a historical, pedagogical and cultural analysis of the organization of the educational process at the Shuisky Teachers' Institute during the Great Patriotic War of 1941-1945. The article reveals the features of training future teachers in wartime conditions: the organization of classes, educational and industrial practices of students, providing food and housing for students, analyzes the role of the university in the socio-cultural life of the city, the activities of employees and students in providing assistance to the front are revealed.

Keywords: Shuya Teachers' Institute, historical, pedagogical and cultural analysis, organization of the teacher training process, the Great Patriotic War, assistance to the front.

Для цитирования: Mikhailov A.A., Krasnitskaya T.A., Priyatkina N.Yu. Historical, pedagogical and cultural analysis of teacher training at the Shuya Teachers' Institute during the Great Patriotic War. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 2–8. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.1

Актуальность. В мае 2025 года отмечается 80-летие Великой Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Как никогда актуальны сегодня вопросы патриотического воспитания молодежи, изучение исторического прошлого с примерами служения своему Отечеству. Осмысление прошлого, роли педагогических образовательных учреждений в годы Великой Отечественной войны является задачей актуальной и важной, дающей основание для глубокого и всестороннего анализа эпохи, малоизученных собы-

© Михайлов А.А., Красницкая Т.А., Прияткина Н.Ю., 2025

тий, в том числе в области образования. Особый смысл и значение для современных историко-педагогических и культурологических исследований приобретает проведение анализа организации образовательного процесса подготовки педагогов в годы войны.

Сохранение истории, связанной с педагогическим образованием в малом городе, является важным аспектом в деле подготовки современного учителя в вузе, являющемся правопреемником Шуйского учительского института времен Великой Отечественной войны.

Методы и организация исследования. Сохранившиеся в архивах материалы позволяют реконструировать процесс изменения работы Шуйского учительского института в условиях военного времени, выявить трудности в его деятельности и их преодоление, провести историко-педагогический и культурологический анализ процесса подготовки учителей. В ходе исследования применены методы: анализа и синтеза, герменевтики, историко-сравнительный, историко-генетический, культурологический, структурно-функциональный и просопографический.

Результаты исследования. Нападение фашисткой Германии на СССР 22 июня 1941 года кардинальным образом изменило быт и уклад жизни всех граждан страны, их сознание, смыслы, устремления. Изменились условия функционирования и роли всех без исключения организаций, главным лозунгом которых стали слова: «Все для фронта! Все для победы!». Педагогические учреждения, находившиеся в ведении Наркомпроса РСФСР, не остались в стороне от помощи фронту, при этом выполняя в условиях военного времени свою основную задачу – подготовку педагогов, способных заменить ушедших на фронт учителей. Никто не ставил под сомнение победу нашей страны над фашизмом, а, следовательно, и потребность в учителях в послевоенное время. В связи с чем учительские институты, расположенные в тылу, продолжили выполнять свою функцию, при этом участвуя во всех мероприятиях, направленных как на помощь фронту, так и на организацию социокультурной и общественно-политической жизни в городах и селах.

Шуйский учительский институт начал свою работу с 1 сентября 1939 года на базе педагогического училища. Первым директором данного учреждения с момента открытия был Василий Александрович Паутов, являвшийся до этого руководителем Шуйского педагогического училища. 24 октября 1941 года его сменил Гавриил Матвеевич Евстигнеев, а с 24 июня 1942 года (до 1946 г.) – Татьяна Николаевна Вострухина. Таким образом, за годы войны сменилось три директора в Шуйском учительском институте, дольше всех руководила образовательным процессом Т.Н. Вострухина.

К началу Великой Отечественной войны подготовка учителей средней школы с правом преподавания в первых семи классах велась на двух факультетах: естественно-географическом и физико-математическом. Профессорско-преподавательский состав шести кафедр института (основ марксизма-ленинизма, педагогики, физики-математики, географии, естествознания, военно-физкультурной подготовки) включал 18 человек. Девять работников, занимая должности заведующего кабинетом, лаборантов и препараторов, относились к учебно-вспомогательному персоналу [Архив городского округа Шуя, Ф. 27. Оп. 1., д.9, л. 49 об.].

Завершение второго года работы института проходило в условиях начавшейся Великой Отечественной войны. Одним из первых приказов директора Шуйского учительского института был приказ, связанный с мобилизацией. 26 июня 1941 года В.А. Паутов назначает на должность помощника директора по административно-хозяйственной части Алексея Андреевича Введенского вместо выбывшего в Красную Армию Бориса Алексеевича Морозова [Архив городского округа Шуя, Ф. 27. Оп. 1., д. 9, л. 49 об.]. Последний пройдет всю войну и завершит службу в 1946 году в звании старшего лейтенанта интендантской службы.

Позже в ряды Красной армии были мобилизованы еще несколько человек из числа работников и студентов Шуйского учительского института. В июне 1941 года отправился на фронт лаборант военного дела Зайцев Николай Константинович. Воевал в составе 377 отдельного инженерного батальона 5 гвардейской танковой армии, погиб 4 августа 1943 года.

На фронт отправились и первые выпускники института, окончившие естественно-географический факультет и получившие 1 июля 1941 года дипломы, Казаков Михаил Иванович и Бурцев Анатолий Петрович [Архив городского округа Шуя, Ф. 27. Оп. 1., д. 13, л. 63].

24 октября 1941 года в ряды Красной Армии был призван директор Шуйского учительского института Василий Александрович Паутов. После окончания курсов военкомов штабов дивизии работал лектором Политотдела 2 Гвардейской армии, агитатором Политотдела тыловых частей Ленфронта. Был награжден орденами Красной Звезды, Отечественной войны II степени, медалями «За оборону Ленинграда», «За Победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.».

В июне 1942 г. в ряды Красной Армии будет призван и второй директор Шуйского учительского института Гавриил Матвеевич Евстигнеев. После окончания Военно-политической академии им. В.И. Ленина в сентябре 1943 года был командирован в пехотный полк 10 гвардейской стрелковой дивизии. С июня 1944 года по 1946 год – лектор сначала политотдела армии, а затем «окружного Дома офицеров Беломорского военного округа в г. Петрозаводске» [Архив Шуйского филиала ИвГУ, Ф. 27. Оп. 2. Св. 2., д. 5, л. 40 об.]. Г.М. Евстигнеев был награжден медалями «За оборону Советского Заполярья», «За победу над Германией». После демобилизации в июне 1946 года вернулся на работу в Шуйский учительский институт,

заняв должность заместителя директора по заочному обучению, а затем преподавателя истории, и проработал в институте до 1948 года.

В конце первого полугодия 1941-42 учебного года был мобилизован военрук института Николай Григорьевич Роднов [Архив городского округа Шуя, Ф. 27. Оп. 1., д. 9, л. 48 об.], который воевал в 188 Аргунском стрелковом полку 106 стрелковой Днепровско-Забайкальской дивизии. За проявленное мужество 31 мая 1944 года он был награжден медалью «За отвагу».

В 1942 году в связи с мобилизацией было отчислено пять студентов: Т.И. Чичикова, О.Н. Лихачева, М.В. Шилова, Е.С. Куликова, Р.К. Алякринская [Там же, д.19, л. 46,61,63].

В начале войны сотрудники и студенты института принимали участие в строительстве оборонительных сооружений. В сентябре-октябре 1941 года в Шуе был сформирован воинский эшелон из жителей города и прилегающих районов для защиты города Ленинграда. В их состав вошли сотрудники и студенты Шуйского учительского института. Но до места назначения состав не доехал, так как 13 октября 1941 года в двух километрах от станции Лом в сторону г. Рыбинска эшелон попал под бомбежку. В результате вражеской атаки погибло более ста человек. В их числе были: лаборант физики Иван Иванович Кривчиков, студенты Нина Петровна Ульянова, Елена Васильевна Богатова, Мария Петровна Колесникова, Людмила Дмитриевна Кормушкина. Тяжелое ранение получил комендант общежития № 1 Шуйского учительского института Михаил Георгиевич Смирнов.

В течение 1 семестра 1941-42 учебного года 92 студента и 5 работников Шуйского учительского института на протяжении трех недель, сменяя друг друга, принимали участие в сооружении оборонительных сооружений [Там же, д. 9, л. 43]. Преподаватель физики П.М. Солдатов эту работу выполнял на протяжении полутора месяцев [Там же, д.9, л. 41].

Безусловно, с началом Великой Отечественной войны последовали изменения в работе учительского института. Школы по-прежнему нуждались в учителях. Несмотря на активную помощь в строительстве оборонительных сооружений, возникший дефицит педагогов в институте, руководство учреждения и сами преподаватели серьезно относились к вопросу качества преподавания и требовали от студентов соблюдения как учебной дисциплины, так и прочных знаний. Уже после начала войны, летом 1941 года, были проведены первые в истории учреждения государственные экзамены. Анализ отчета о работе Шуйского учительского института за 1940-41 учебный год позволяет констатировать, что не все студенты получили дипломы учителя. Из 93 допущенных к экзаменам студентов успешно прошли испытания 88 человек, 14 из них получили диплом с отличием, а 5 человек ввиду неудовлетворительной сдачи государственных экзаменов были оставлены на осень. Последним была представлена возможность дополнительно подготовиться [Там же, д.13, л. 63].

С первых дней войны началась передача имущества института для военных нужд. Это процесс осуществлялся довольно интенсивно до начала 1942 года. Сохранившийся архивный материал позволяет в деталях дать анализ происходившим событиям, определить их последовательность. Безусловно, передача помещений, имущества института на военные нужды внесла существенные изменения в ход образовательного процесса учреждения, на сложившийся уклад жизни студентов. Институт был поставлен в довольно жесткие условия. Существенно изменилась социокультурная образовательная среда учреждения, при этом оставаясь важным условием формирования личности будущего учителя.

Так, на основании мобилизационного плана Шуйского Горкомхоза 23 июня 1941 года институт передал в Первомайскую больницу 30 железных коек, 30 прикроватных столиков, 15 табуреток [Там же, д.17, л. 2]. 28 июня 1941 года часть имущественного фонда общежития № 1 института поступило в распоряжение госпиталя 18/95 [Там же, д. 17, л. 14]. Согласно ордеру № 53 от 30 июня 1941 года учительский институт должен был передать эвакогоспиталю 1387 22 стола, 60 стульев, 5 шкафов, 1 диван, 10 кроватей, 32 прикроватных столиков и 15 тюфяков [Там же, д.17, л. 9].

В начале июля 1941 года институт передал радиоприемник Шуйскому радиоузлу [Там же, д. 17, л. 24]. 10 июля 1941 г. педагогическое учреждение по распоряжению Горкомхоза отдавало для нужд фронта помещение общежития № 2, располагавшееся на втором этаже городской гостиницы, со всем имуществом [Там же, д. 17, л. 7].

17 августа 1941 г. последовала передача так называемого «санхозимущества» столовой учительского института эвакогоспиталю 3830 [Там же, д. 17, л. 25-26]. Для нужд этого эвакогоспиталя 8 сентября 1941 года институт передал учебные помещения и здание общежития № 1 на Советской улице со всем имуществом [Там же, д. 17, л. 1-2]. Госпиталь 3830 находился на пересечении современных улиц Советской и Свердлова и располагался в здании Шуйской фельдшерско-акушерской школы (ныне Шуйский филиал Ивановского медицинского училища). В переданных институтом помещениях разместились его два отделения – терапевтическое и отделение для выздоравливающих [Шуя. Дороги Победы, 2020, с. 67]. Стоит отметить, что вместе со зданиями институт передавал в пользование Горкомхозу и лошадь по кличке «Сивка», как указывалось в акте передачи: «17 лет, ниже средней упитанности». При этом Горкомхоз обязан был «предоставлять ее в распоряжение института» «на 4 дня в месяц» и вернуть по первому требованию образовательного учреждения [Архив городского округа Шуя, Ф. 27. Оп. 1., д.17, л. 44].

Отметим, что с целью сохранности имущества ру-

ководство института разрешило преподавателям взять на военный период столы, стулья и другие предметы, ранее используемые в образовательном процессе, в свои квартиры [Там же, д. 17, л. 65].

Но учительский институт не только передавал свою материальную базу на военные нужды, но и принимал на свой баланс имущество иных организаций. Так, 30 июля 1941 года институт получил во временное пользование имущество от средней школы взрослых [Там же, д. 17, л. 37], а 27 августа – от Шуйского клуба пионеров [Там же, д. 17, л. 39]. В этих зданиях и осуществлялся учебный процесс в годы войны.

Для организации учебного процесса этого было недостаточно. Тем не менее в докладной записке Шуйского учительского института за I полугодие 1941-1942 учебного года отмечено, что занятия на 1 курсе велись в одну смену, а студенты 2 курса 1 раз в неделю (естественно-географического факультета) и 2 раза в неделю (физико-математического факультета) занимались во вторую смену [Там же, д. 9, л. 40].

Условия острой нехватки учебных аудиторий, специально оснащенных для преподавания, передача в конце первого полугодия 1941-42 учебного года здания с оборудованным военно-физкультурным кабинетом, вызвали потребность в новых помещениях. Но в городе не нашлось других свободных площадей. Институту пришлось ограничиться имеющимися.

Одновременно встал вопрос о проживании иногородних студентов, которые вынуждены были жить на частных квартирах. Даже находясь в трудных и стесненных условиях, для студентов из наиболее дальних районов институт в 1942 году арендовал две квартиры по 20 человек [Там же, д. 20, л. 55].

Кроме найма помещения для проживания за свой счет, студенты еще с 1940-41 учебного года оплачивали свое обучение. Небольшая часть обучавшихся после предоставления соответствующих документов о материальном положении могла быть освобождена от возмещения денежных затрат на обучение. В военное время некоторые студенты получали отсрочку по оплате. Так, в начале 1942 года плату за второе полугодие внесло 126 из 153 человек, 31 студент был полностью освобожден от оплаты и 6 получили отсрочку по оплате, что свидетельствует о заботе руководства об учащихся, их поддержке и понимании трудностей, с которыми они столкнулись [Там же, д.9, л. 40].

Вместе с тем остро стоял вопрос отопления учебных помещений. До начала войны удалось заготовить топливо на весь год для учебных зданий и общежитий и его должно было хватить, но начавшаяся война внесла существенные коррективы. С началом войны заготовка топлива для учебных зданий легла на плечи студентов и сотрудников института. Вместе с обучающимися трудились и их преподаватели, своим примером показывая важность данной работы. Каждую весну после окончания занятий студенты направлялись для заготовки дров и торфа в распоряжение «Гортопа», созданного в Шуе 1 июля 1941 г. Лишь после выполнения установленного плана заготовки топлива, обучающиеся уезжали на каникулы домой. Это был пример трудового воспитания студенческой молодежи, формирования у нее ценностей и моральных качеств, когда каждый вносил свой вклад в общее дело – в приближение Победы.

Проблема с обеспечением топливом института стояла остро до конца войны. В 1944 году согласно распоряжению директора дрова в столовую стали выдаваться в ограниченном количестве, не более трех кубических метров в неделю, причем объемы жестко контролировались [Там же, д. 26, л.3 об.]. Еженедельно бухгалтеру института сообщалось о количестве выданных дров за неделю, он, в свою очередь, докладывал о состоянии дел с запасами топлива директору. Экономили на топливе и в помещениях, приспособленных для учебных занятий.

Важно отметить, что доставку топлива с дровяного склада у пристани ввиду отсутствия транспорта (только в 1943 году удалось вернуть лошадь) студенты осуществляли собственными силами. Как и в других местах в военные годы, обеспечение топливом института легло на женские плечи. Дрова студенты переносили на себе или перевозили на тележках [Эта память жива…, 2005, с. 51]. При этом никто не роптал, а четко выполнял возложенные на него поручения. Практически у каждой студентки в семье был на войне кто-то из членов семьи (отец, брат, муж), кто-то уже потерял близких, кто-то оказался в Шуе как эвакуированные семьи. Но в этих условиях все стремились получить образование и прийти в школы, принести пользу стране. У многих периодически возникало желание идти добровольцем на фронт.

В связи с изменением рабочего пространства и объема работ в первые месяцы войны последовало сокращение работников института: лаборантов (их функции выполняли преподаватели), библиотекаря, технического персонала, заведующих столовой и буфетом. Передача студенческой столовой с 1 октября 1942 года в ведение сектора общественного питания города Шуя не привело к отсутствию снабжения обучающихся. Иногородние студенты могли завтракать и обедать, а городские только обедать. Вместе с тем в отчетной документации института за 1942 г. отмечалось, что завтраки и обеды отпускались без хлеба, в рационе совершенно отсутствовали «мясо и жиры» [Архив городского округа Шуя, Ф. 27. Оп. 1., д. 20, л. 55 об.]. Питание, предоставляемое институтом студентам, лишь поддерживало их, обеспечивая минимальным продуктовым рационом, а также для недопущения их истощения и обморочных состояний.

В связи с необходимостью обеспечения преподавателей и студентов пропитанием уже в июне 1942 года перед помощником директора по административно-хозяйственной части В.П. Карасевым была поставлена задача по разработке в кратчайший срок плана меро-

приятий по организации подсобного хозяйства [Там же, д. 19, л. 30]. Наркомпрос выделил на это сумму в размере 23000 рублей [Там же, д. 20, л. 55]. Весной 1943 г. при институте было организовано подсобное хозяйство, которое послужило вузу не одно десятилетие (впоследствии там были организованы опытные участки института) [Михайлов, Добродеева, Курникова, 2022]. На выделенных участках, расположенных за деревнями Взорново и Остапово, студенты совместно с преподавателями и сотрудниками высадили картофель. Собранный осенью с этих участков урожай, а также продукты, отпущенные из центральных фондов, позволили открыть в институте столовую. Это дало возможность поддерживать питание студентов и преподавателей на удовлетворительном уровне [Эта память жива…, 2005, с. 51].

Условия, в которых оказался институт, требовали принятия оперативных решений, связанных с образовательным процессом. В частности, в 1941-42 учебном году из-за длительного отсутствия преподавателя произошел перенос занятий по физике у студентов 1 курса с первого полугодия на второе, что позволило выполнить учебный план [Архив городского округа Шуя, Ф. 27. Оп. 1., д.9, л. 41].

В годы войны также остро стоял вопрос проведения лабораторных занятий, вызванный несколькими причинами: неприспособленным для этого новым помещением института, отсутствием ряда лаборантов и плохим обеспечением лабораторий. Но, несмотря на перечисленные трудности, занятия велись по зоологии, химии, ботанике, геологии [Там же, д. 9, л. 4].

Также были большие проблемы с обеспечением института бумагой, учебниками, реактивами. С такими трудностями столкнулись все без исключения образовательные учреждения. Городские и областные организации никакой помощи в этом не оказывали, не было средств, все расходы были сокращены максимально. Руководство института пыталось решить проблемы самостоятельно, в частности, через направление в командировки для закупки необходимого сотрудников вуза. Так, весной 1942 года был направлен в командировку в г. Иваново и г. Ярославль лаборант М.И. Пискунов для приобретения оборудования и реактивов [Там же, д. 19, л. 49 об.]. Конспекты лекций студенты писали на старых тетрадях, использовали листы, блокноты, газеты.

В условиях военного времени институт организовывал прохождение студентами производственной и учебной практик. Так, в 1941-42 учебном году педагогическая практика осуществлялась в течение 5 недель (с 7 февраля по 15 марта) на базе городских школ. Согласно архивным документам, в тот год ее прошли 94 студента. К каждому классу прикреплялись по два студента с разных факультетов. В соответствии с учебным планом студенты проводили уроки (не менее 10-12), осуществляли анализ уроков опытных педагогов и своих однокурсников, принимали участие в общественной и воспитательной работе [Там же, д. 9, л. 43]. Вместе со школьниками студенты-практиканты принимали участие в составе агитбригад в госпиталях, на предприятиях города. Активно вели работу по политинформации.

В соответствии с учебным планом была организована полевая практика, которая осуществлялась в Шуйском учительском институте по разным направлениям: ботанике, зоологии, геологии и геоморфологии. Содержание практики предусматривало проведение экскурсий и выполнение ряда работ. В 1941-42 учебном году студенты 1 курса посетили Шуйский пригородный совхоз, выходили «в природу» для сбора гербария и лекарственных растений, а также работали в агроботаническом участке, который был разбит еще годом ранее и состоявший из разных отделов: плодово-ягодного, технических растений, экспериментального, отдела с декоративными растениями. Практика предусматривала посещение садоводства Горкомхоза и выполнение там ряда работ. Студентами в указанный год была проведена обработка и засадка цветника на территории госпиталя [Там же, д. 9, л. 49-49 об.]. Собранные лекарственные растения передавались в пункты приема для последующего использования в лечебных учреждениях.

Для организации дополнительного контроля над студентами, а также оказания им помощи в решении как учебных, так и бытовых вопросов в Шуйском учительском институте действовала система кураторства. Даже в военные годы сопровождение обучающихся не прекращалось. Так, по имеющимся в Шуйском городском архиве данным, в 1942-1943 годы обязанности кураторов студенческих групп выполняли 8 преподавателей института [Там же, д. 19, л. 52 об.]. Особое внимание со стороны кураторов и администрации института уделялось дисциплине студентов, недопущению ими пропусков занятий. Военные будни не освобождали обучающихся от занятий и выполнения всех необходимых учебных работ. Студентам, которые прогуливали занятия, выносился выговор. Исключение составляли те, кто пропускал занятия в субботу и понедельник по уважительной причине, связанной с необходимостью пополнения продуктов из дома [Там же, д. 9, л. 49]. За «слабую учебную работу» лишали на месяц стипендии. За неявку на лекции и лабораторные занятия в течение месяца, а также за неявку на зачеты или экзамены без уважительной причины студенты отчислялись. За неуспеваемость также следовало отчисление студентов. Так, по приказу № 7 от 27 января 1942 года одиннадцать студентов были отчислены за неявку на зачет и экзамены по неуважительной причине [Там же, д. 19, л. 6]. Все это способствовало формированию у студентов дисциплины, ответственности и чувства долга.

Студенты института были включены в общественную деятельность. Так, с началом войны на базе института был создан агитколлектив под руководством

преподавателя Т.Н. Вострухиной, ставшей позднее директором института. Данный коллектив состоял из семи преподавателей и тридцати студентов. Он занимался сбором средств в фонд обороны, на строительство самолета «Шуйский текстильщик», на подарки раненым бойцам, проходившим лечение в Шуйских госпиталях. Активно велась работа по сбору металлолома, теплых вещей, была организована работа по пошиву белья [Там же, д. 9, л. 40]. Кроме этого, студенты выполняли и другие виды работ, необходимые для города: разгрузка продовольствия, расчистка дорог, заготовка торфа и др. Подготавливали концерты, выступали перед рабочими фабрик и ранеными в госпиталях. Вот пример добровольчества, бескорыстного служения ради высокой цели.

Как и все трудящиеся страны в годы войны работники института принимали активное участие в соцсоревновании. Архивные данные позволяют нам констатировать, что по итогам второго полугодия первого военного учебного года три работника были признаны отличниками, десять человек – ударниками и десять соревнующимися [Там же, д. 19, л. 44]. Учитывались различные направления деятельности преподавателей и сотрудников института: качество проведения занятий, проведение дополнительных уроков, успеваемость студентов, воспитательная работа, участие в трудовых делах, выступления на предприятиях и др. Кроме этого, участие в соцсоревновании значительно повышало дисциплину.

В военные годы в институте, как и в других организациях, особо следили за трудовой дисциплиной преподавателей и сотрудников. Самым распространенным нарушением было опоздание на работу, уход с места работы в служебное время. Приведем примеры дисциплинарных взысканий, имевших место быть в истории учительского института в то время. Так, в октябре 1942 года преподавателю военной подготовки В.Д. Кормушкину был объявлен выговор за опоздание на занятия на 18 минут [Там же, д. 19, л. 54 об.]. За невыполнение своих обязанностей («не доставил дрова в здание школы взрослых») 3 февраля 1942 года был уволен истопник А.П. Ноздрин [Там же, д. 19, л. 8], а в декабре 1945 г. за «бесхозяйственное отношение к хранению картофеля» был объявлен выговор завхозу А.П. Голубеву, а заведующему столовой Е.В. Черняеву было вынесено предупреждение «о недопустимости самовольного взятия картофеля из картофелехранилища» [Там же, д. 35, л. 59]. Покинуть рабочее место сотрудники вуза могли только с разрешения директора или его заместителя. Страна жила по законам военного времени, требования к трудовой дисциплине были жесткими, но это была оправданная мера.

Помимо образовательной деятельности, участия в трудовых акциях, а также в выступлениях в составе агитбригад в госпиталях, с первых дней войны по приказу директора института (№58 от 27.06.1941 г.) была организована группа самозащиты из числа студентов. В институте были созданы три команды: противохимическая, санитарная и противопожарная, которые возглавили преподаватели вуза [Там же, д. 13, л. 61]. Спустя месяц была создана подобная группа с дополнительным постом «Охрана связи и порядка» из числа сотрудников учреждения [Там же, д. 13, л. 77]. Каждая из групп постоянно проводила тренировочные занятия, была готова в случае возникновения опасной ситуации к выполнению возложенных на нее функций. Отметим, что вопросы гражданской обороны и в довоенные годы были в приоритете во всех образовательных учреждениях, а с началом войны они вышли на первый план.

В городе Шуя была организована работа местной противовоздушной обороны (МПВО), состоящая из двух участков (границы проходили по правому и левому берегам реки Тезы). Начальником второго участка согласно постановлению Исполкома Шуйского городского Совета депутатов трудящихся от 24.06.1941 г. являлся директор Шуйского учительского института В.А. Паутов [Архив городского округа Шуя, Ф. 2. Оп. 1., д. 25, л. 118]. В 1941-42 учебном году 120 студентов и преподавателей Шуйского учительского института входили в состав команд МПВО города, из них сорок человек в течение первой половины года несли дежурство, находясь на особом казарменном положении [Архив городского округа Шуя, Ф. 27. Оп. 1., д.9, л. 39.]

Как и в довоенные годы в институте серьезное внимание уделялось военной подготовке. Несмотря на то, что специализированный кабинет военной подготовки был передан под нужды госпиталя, обучение велось как с изучением теории, так и практики. Практическое обучение осуществлялось на базе местной больницы [Там же, д. 9, л. 40]. Там студенты осваивали техники оказания первой помощи, ухаживали за больными, учились выполнять различные медицинские манипуляции. Также посещали госпитали, где оказывали помощь медицинскому персоналу по уходу за ранеными.

С 1944 года началось постепенное увеличение штатного состава института. В 1944-45 учебном году увеличился состав военной кафедры за счет приема на работу М.А. Старостина и В.И. Корзенева [Там же, д. 26, л. 35], с 1 ноября 1944 г. были приняты на работу преподавателями на подготовительное отделение Е.И. Арсеньева, А.В. Сухарева, П.И. Савицкая, М.В. Несмеянова [Там же, д. 26, л. 33], с 1 июня 1945 г. должность препаратора занимает П.С. Корнилова [Там же, д. 35, л. 24]. Институт, сохранив в военные годы свой педагогический статус, постепенно начал возвращаться в привычные до войны условия.

Переход на мирные рельсы происходил постепенно на протяжении всего 1945-46 учебного года. Учебный год в первый послевоенный год начался только 17 сентября. К этому моменту еще не были освобож-

дены помещения института, которые использовались для военных нужд. Только в октябре-ноябре 1945 года последовало возвращение учебных корпусов и общежитий. Но при этом стоял вопрос об их восстановлении после длительного использования не в образовательных целях. Подготовка зданий к организации образовательного процесса началась силами студентов и сотрудников института. Новый 1946 год Шуйский учительский институт встретил в учебных корпусах, где осуществлялась его деятельность в довоенное время.

Выводы. Сложившийся уклад жизни образовательного учреждения с началом войны изменился кардинальным образом. Здания, в которых осуществлялся образовательный процесс, были задействованы для нужд госпиталей. Передача всех учебных и хозяйственных помещений поставила институт «в чрезвычайно жесткие условия». При этом нисколько не изменились требования как к организации учебного процесса, так и к процессу воспитания будущих учителей. Коллектив учительского института участвовал во всех общественно-политических мероприятиях, трудовых акциях, студенты и педагоги выступали в госпиталях, на предприятиях, поддерживая боевой дух и укрепляя веру в победу. Институт в военные годы был органичной частью социокультурного локуса города Шуи, был вовлечен во все социокультурные процессы, активно влияя на их динамику [Михайлов, Червова, Горбунова, 2021].

Работа преподавателей и сотрудников в тяжелые военные годы была отмечена медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», которой в 1946 г. году были удостоены 14 работников Шуйского учительского института: Е.И. Арсеньева, А.Я. Бальмонт, Т.Н. Вострухина, М.И. Владимирцева, С.И. Дунаева, А.Н. Дмитриев, М.Ф Иорданская, В.С. Пржевальский, А.Н. Пржевальская, В.В. Рыжов, М.С. Строганов, С.Н. Якушева, П.Г Федулова, И.Ф. Лапина [Архив городского округа Шуя, Ф. 27. Оп. 1., д. 35, л. 99].

Тяжелый ежедневный труд тружеников тыла наряду с бойцами на фронте также приближал Победу. Несмотря на то, что город Шуя находился далеко от линии фронта, каждый его житель на своем рабочем месте вносил свой вклад в общее дело. И среди таких скромных, но по-своему героических людей есть и те, кто, несмотря на лишения и трудности, продолжали выполнять свою работу, воспитывая новое поколение учителей, которым предстояло жить и работать как в военное, так и послевоенное время. Вносили свою лепту в дело приближения Победы и студенты Шуйского учительского института. Каждый понимал, что без образования нет будущего у страны. Учительский институт через всю войну пронес свою образовательную миссию – подготовку учителя [Михайлов, Червова, Горбунова, 2021]. Институт в годы войны занимал особое, значимое место в социокультурном пространстве малого города Шуя, активно участвуя во всех его процессах. Сегодня нам особенно важно, чтобы память о трудовом подвиге педагогов, сотрудников и студентов в годы Великой Отечественной войны была жива…

Список источников

Архив городского округа Шуя. Ф. 2. Оп. 1.

Архив городского округа Шуя. Ф. 27. Оп.1.

Архив Шуйского филиала ИвГУ. Ф. 27. Оп. 2. Св. 2.

Михайлов А.А., Добродеева И.Ю., Курникова Н.С. Первые педагоги Шуйского пединститута: к 70-летию со дня открытия высшего учебного заведения // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 49 (68). С. 8-15.

Михайлов А.А., Червова А.А., Горбунова Е.А. Университет как центр социокультурного пространства малого города Шуя: Монография. Москва, 2021. 221 с.

Шуя. Дороги Победы. Иваново: ИД «Референт», 2020. 168 с.

Эта память жива… Шуя : Издательство «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. 107 с.

References

Shuya Urban District Archive. F.2. Op. 1. (In Russ).

Shuya Urban District Archive. F. 27. Op. 1. (In Russ).

Archive of the Shuisky branch of IvGU. F. 27. Op. 2. Sv. 2. (In Russ).

Mikhailov A.A., DobrodeevaI.Yu., Kournikova N.S. The first teachers of the Shuisky Pedagogical Institute: to the 70th anniversary of the opening of a higher educational institution. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki = Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai GrigorievichStoletovs. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*. 2022. No. 49 (68). Pp. 8-15.(In Russ).

Mikhailov A.A., Chervova A.A., Gorbunova E.A. University as a center of sociocultural space of the small town of Shuya: Monograph. Moscow, 2021. 221 p. (In Russ).

Shuya. Victory Roads. Ivanovo: Publishing House “Referent”, 2020. 168 p. (In Russ).

That memory is alive... Shuya: Publishing house “Vest”' SEI HPE “SHSPU”, 2005. 107 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 18.02.2025; одобрена после рецензирования 27.02.2025; принята к публикации 28.02.2025.

The article was submitted 18.02.2025; approved after reviewing 27.02.2025; accepted for publication 28.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 9–15.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 9–15.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 378.1
ББК 74.489
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.2

Олимпиада как средство оценки цифровой компетентности школьников

Юлия Андреевна Крылова[1], Вадим Анатольевич Смирнов[2], Светлана Анатольевна Зайцева[3], Татьяна Вячеславовна Бурлакова[4]
[1,2,3,4]Ивановский государственный университет, Шуя, Россия
[1]julenkaag@mail.ru; ORCID ID: 0009-0002-3089-8643
[2]v.a.d.i.m@bk.ru; ORCID ID: 0000-0001-6515-9141
[3]Z_A_S_@rambler.ru; ORCID ID: 0000-0001-8575-6242
[4]techer12@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-7382-6175

Аннотация. В современном мире информационные технологии играют ключевую роль в различных сферах жизни, включая образование. Одним из ключевых аспектов подготовки будущего педагога в вузе в эпоху цифровизации становится формирование цифровой компетентности. В статье дифференцируются различные подходы к понятию цифровой компетентности; проводится анализ публикаций, расположенных на сайте научной электронной библиотеки eLibrary.ru, по проблемам формирования цифровой компетентности как составляющей профессиональной компетентности педагога; обосновывается необходимость мониторинга цифровой компетентности абитуриентов педагогических направлений подготовки; характеризуется потенциал вузовской олимпиады по информационным технологиям в образовании как средства оценки и развития цифровой компетентности потенциальных абитуриентов педагогических направлений подготовки; описывается методика отбора содержания ежегодной вузовской олимпиады для школьников; приводятся примеры олимпиадных заданий; описывается методика расчета «решаемости» и сложности олимпиадных заданий.

Ключевые слова: школьник, вуз, педагог, цифровизация, цифровая компетентность, вузовская олимпиада, оценка цифровой компетентности.

Для цитирования: Крылова Ю.А., Смирнов В.А., Зайцева С.А., Бурлакова Т.В. Олимпиада как средство оценки цифровой компетентности школьников // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 9–15. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.2

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Olympiad as a means of assessing digital competence of schoolchildren

Yuliya A. Krylova[1], Vadim A. Smirnov[2], Svetlana A. Zaytseva[3], Tatyana V. Burlakova[4]
[1,2,3,4] Ivanovo State University, Shuya, Russia
[1] julenkaag@mail.ru, ORCID ID: 0009-0002-3089-8643
[2] v.a.d.i.m@bk.ru, ORCID ID: 0000-0001-6515-9141
[3] Z_A_S_@rambler.ru, ORCID ID: 0000-0001-8575-6242
[4]techer12@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-7382-6175

Abstract. In the modern world, information technology plays a key role in various spheres of life, including education. One of the key aspects of training a future teacher at a university in the era of digitalization is the formation of digital competence. The article differentiates various approaches to the concept of digital competence; the analysis of publications on the website of the scientific electronic library eLibrary.ru about the problems of formation of digital competence as a component of professional competence of a teacher is carried out; the need for monitoring the digital competence of applicants of pedagogical training areas is justified; characterizes the

© Крылова Ю.А., Смирнов В.А., Зайцева С.А., Бурлакова Т.В., 2025

potential of the university Olympiad on information technology in education as a means of assessing and developing the digital competence of potential applicants to pedagogical training programs; describes the methodology for selecting the content of the annual university Olympiad for schoolchildren; provides examples of Olympiad tasks; describes the methodology for calculating the "solvability" and complexity of Olympiad tasks.

Keywords: schoolchild, university, teacher, digitalization, digital competence, university olympiad, digital competence assessment.

For citation: Krylova Yu.A., Smirnov V.A., Zaytseva S.A., Burlakova T.V. Olympiad as a means of assessing digital competence of schoolchildren. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 9–15. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.2

Благодарность: Исследование выполнено при поддержке Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодёжь.Гранты), приказ от 03.11.2023 № 395.

Acknowledgments: The reported study was funded by the Federal Agency for Youth Affairs (Rosmolodezh.Grants), order dated 03.11.2023 No. 395.

Актуальность. В эпоху стремительного развития информационных технологий и цифровой экономики возникает потребность в формировании цифровой компетентности у специалистов различных областей. Цифровая компетентность становится неотъемлемой частью профессиональной культуры и условием конкурентоспособности выпускников вуза на рынке труда. Остановимся более подробно на понятии «цифровая компетентность» личности.

В своих работах Д.В. Соколов предлагает рассматривать «цифровую компетентность» в узком и широком смыслах. В более узком понимании автор дает следующее определение: «цифровая компетентность представляет собой совокупность четырёх взаимосвязанных умений, применяемых в цифровой среде: сбор данных, извлечение содержимого из информации (обработка информационного массива), способность к навигации в интернете и способность к навигации в гипертексте (т. е. чтение веб -сайтов)» [Соколов, 2021, с. 76]. В более широком значении «цифровая компетентность» рассматривается автором как «осознанное использование цифровых технологий в профессиональной деятельности, обучении и социальных коммуникациях» [Соколов, 2021, с. 76]. Таким образом, цифровая компетентность включает в себя навыки и знания, которые позволяют успешно справляться со множеством различных задач (в том числе в профессиональной, социальной и личной сферах) с использованием различных информационных технологий.

В исследовании Г.У. Солдатовой, М.А. Лебешевой, Е.Ю. Зотовой, В.Н. Шляпникова цифровая компетентность рассматривается как составная часть социальной компетентности личности, включающая способность «…уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также готовность к такой деятельности» [Солдатова, 2013, с. 19–20]. Мы согласны с мнением авторов о том, что цифровая компетентность включает в себя не только необходимые знания и навыки, но также и мотивацию к самосовершенствованию этих навыков.

Цифровые компетенции современного обучающегося охватывают следующие области: умения, касающиеся поиска, анализа, организации, критической оценки цифровой информации и разработки новых цифровых материалов; умения, направленные на организацию общения в различных формах – через электронную почту, чаты, блоги, социальные сети и другие ресурсы; навыки, связанные с применением технических и программных средств, таких как компьютерные сети и облачные технологии, для решения разнообразных задач; компетенции, направленные на преодоление повседневных сложностей и задач [Солдатова, 2015].

Одним из элементов формирования цифровой компетентности обучающегося выступает информационно-образовательная среда образовательного учреждения (ИОС). Вопросы, связанные с функциями, направлениями и критериями оценки качества ИОС рассматриваются в работах О.А. Козлова и И.В. Роберт. В частности, И.В. Роберт характеризует ИОС как «совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучаемым(ми), обучающим и интерактивными средствами ИКТ, взаимодействующими с субъектами образовательного процесса как с личностью» [Роберт, 2017, с. 9].

Эффективность современного высшего образования напрямую зависит от уровня развития цифровых навыков у выпускников школ, что является ключевым аспектом подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования. Задача повышения качества подготовки школьников в области цифровых технологий обозначена в паспорте федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (срок реализации с 01.11.2018 по 30.12.2024) в рамках национального проекта «Образование».

Формирование цифровой компетентности буду-

щих педагогов в образовательной среде высшего учебного заведения осуществляется с учетом профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов. Цифровую компетентность будущего педагога мы будем рассматривать не просто как актуальный аспект их будущей профессиональной деятельности, а как ключевое требование для достижения результатов, которые общество ожидает от образовательного процесса в высших учебных заведениях. Для этого необходимо, чтобы цифровая компетентность специалистов – будущих педагогов была соотнесена с их дальнейшей профессиональной деятельностью и трудовыми функциями.

Опираясь на профессиональный стандарт 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), можно выделить следующие требования к будущей профессиональной деятельности учителя для выполнения общепедагогической трудовой функции [Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»]:

– владение ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ - компетентность соответствующей области человеческой деятельности);

– владение методикой формирования у обучающихся навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями.

В настоящее время невозможно себе представить деятельность педагога без использования ИКТ-технологий в любой предметной области. Умение обращаться с компьютером, применять информационные и коммуникационные технологии при выполнении профессиональных задач, а также навыки использования ресурсов Интернета стали неотъемлемой частью современной образовательной системы.

С целью выявления интереса исследователей к проблеме формирования цифровой компетентности как составляющей профессиональной компетентности педагога нами проведен мониторинг публикаций на сайте научной электронной библиотеки eLibrary.ru. Для анализа публикационной активности были отобраны несколько понятий и синонимов, которые описывают тематику исследования на основе ключевых слов в контексте подготовки будущих педагогов и профессиональной деятельности практикующих педагогов: «информационная компетентность», «ИКТ-компетентность», «цифровая компетентность», «информационно-коммуникативная компетентность», «компьютерная компетентность», «информационно-педагогическая компетентность», «информационно-технологическая компетентность». За последние 10 лет количество публикаций по исследуемой проблеме превысило 3500 статей. С 2014 по 2020 годы наблюдался плавный рост публикационной активности, а начиная с 2021 года наблюдается ее резкий рост (рисунок 1).



Рисунок 1. Распределение количества публикаций по исследуемой проблеме по годам в НЭБ
Figure 1. Distribution of the number of publications on the problem under study by year in the NEL

Рост количества опубликованных работ по исследуемой проблеме, скорее всего, обусловлен запросами общества и государства, а также развитием технологий и расширением доступных аппаратных средств и программных ресурсов в образовательных учреждениях. Важным фактором стали потребности в педагогах, которые обладают необходимыми цифровыми компетенциями для оптимизации и повышения результативности образования на разных его уровнях. Также нельзя игнорировать возникшую потребность в подобных специалистах, вызванную реакцией на пандемию COVID-19 [Назаров, 2021].

В процессе проведенного анализа публикаций было отмечено, что авторы в основном обращаются к следующим тематикам: практико-ориентированное обучение как способ развития цифровой компетентности; готовность учителей применять цифровые технологии; материально-техническая и методическая база цифрового педагогического образования; уровень цифровой компетентности студентов-педагогов; повышение квалификации учителей для улучшения их цифровой компетентности; профессиональная компетентность педагогов в контексте цифровой образовательной среды. Интерес к данной проблематике со стороны исследователей явно прослеживается и свидетельствует о высокой заинтересованности в изучении этих вопросов.

Описанные требования к профессиональной подготовке и профессиональной компетентности будущих педагогов, а также анализ публикаций по теме исследования позволяет нам сделать вывод о том, что формирование цифровой компетентности будущего педагога является ключевым аспектом современного образования. Цифровая компетентность педагога включает в себя знания, умения и навыки в области информационных и коммуникационных технологий, а также способность применять их в педагогической практике. Она позволяет педагогу эффективно использовать различные цифровые ресурсы и инструменты для обучения и воспитания учащихся.

Для конструирования результативной и оптимальной стратегии по развитию цифровых компетенций у будущих педагогов вузам необходим мониторинг цифровой компетентности будущих абитуриентов. Важным аспектом мониторинга цифровой компетентности является оценка способности абитуриентов к обучению и развитию в цифровой среде вуза. Результаты мониторинга помогут спланировать работу вуза и восполнить у будущих первокурсников (на основе построения индивидуальных образовательных траекторий) пробелы в области владения общепользовательскими цифровыми компетенциями.

Целью данной работы является обоснование значимости, описание методики отбора содержания и технологии проведения олимпиады по информационным технологиям как средства оценки цифровой компетентности потенциальных абитуриентов педагогических направлений вуза.

Методы и организация исследования. В процессе исследования использовались теоретические методы исследования: анализ научной и научно-методической литературы, ее изучение и обобщение; анализ нормативно-законодательных документов в сфере цифровизации образования; конкретизация научных понятий и эмпирические методы исследования: проектирование олимпиадных заданий и обработка результатов ежегодной вузовской олимпиады школьников по информационным технологиям.

Анализ результатов исследования. С целью анализа и оценки уровня цифровой компетентности потенциальных абитуриентов педагогических направлений подготовки и их готовности к освоению ИКТ-дисциплин в вузе коллективом магистрантов, аспирантов и сотрудников кафедры математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала ИвГУ проводится ежегодная олимпиада «Информационные технологии в образовании». В 2024 году олимпиада собрала 177 обучающихся общеобразовательных учреждений Ивановской области.

Для проектирования и составления олимпиадных заданий организаторами ежегодно проводится анализ содержания ОГЭ и ЕГЭ по дисциплине «Информатика и ИКТ», разработанных Федеральным институтом педагогических измерений. В ОГЭ по информатике в 2024 году 9 задач из 15 (60%) направлены на проверку знаний выпускников в области теории информации. Большинство задач ЕГЭ по информатике можно решить с помощью написания и запуска кода на языке программирования высокого уровня или с использованием знаний в области теории информации [Завьялова, Маркелов, 2022]. Однако от будущих студентов педагогических направлений подготовки вузов в большей степени требуется владение прикладным программным обеспечением (электронные таблицы, презентации, текстовые редакторы, программы для построения графиков функций) и способность к быстрому освоению работы с незнакомыми Интернет-сервисами, поиску информации в различных источниках. Именно на проверку этих навыков была направлена большая часть олимпиадных заданий.

Олимпиада включает в себя 7 практических заданий, на решение которых отводилось 75 минут; проверку знаний на основе тестирования, длительность которого составляла 15 минут, а также творческое задание на написание эссе. Последнее задание было домашним и могло быть отправлено обучающимися не позднее 2 дней до момента подведения итогов олимпиады. С одной стороны, последнее задание позволяло оценить готовность школьников к освое-

нию цифровых технологий в вузе, с другой стороны, поскольку задание предполагало оформление эссе в виде документа Microsoft Word, оно оценивало навыки школьников по структурированию информации, рациональность использования средств офисных продуктов для оформления текста, культуру оформления электронных документов.

Тестирование проводилось средствами Яндекс.Форм и включало в себя 10 вопросов по ключевым темам курса информатики: компьютерная графика (векторные и растровые изображения); глобальная сеть Интернет и стратегии безопасного поведения в ней; основные компоненты компьютера и их назначение; информация и информационные процессы. Организаторами осуществлялся контроль самостоятельности выполнения заданий и соблюдение правил прохождения тестирования, в том числе недопустимость использования справочной литературы, учебников, источников в сети Интернет. Средний балл обучающихся по итогам тестирования составил 6,7 баллов из 10 возможных.

В практической части олимпиады обучающимся было разрешено использовать любые источники информации, контроль осуществлялся только за самостоятельностью выполнения работы. Тематика заданий олимпиады представлена в таблице 1.

Таблица 1. Олимпиадные задания по информационным технологиям в образовании
Table 1. Olympiad tasks on information technologies in education

№ задания	Тематика задания	Количество баллов	Решаемость	Сложность
1	Вычисление значения сложной функции средствами электронных таблиц и построение графика функции в офисном пакете	15	8,47 %	94,69 %
2	Генерация стилизованного QR-кода со встроенным логотипом с использованием онлайн-сервисов	5	75,14 %	54,35 %
3	Обработка большого массива данных средствами электронных таблиц	10	80,79 %	49,60 %
4	Поиск информации в поисковых системах, электронной библиотеке и web-архивах	15	90,96 %	57,10 %
5	Использование средств операционной системы для поиска файлов заданного расширения, названия, содержащие определенные сведения	10	48,59 %	85,42 %
6	Решение задачи на вероятность и количество информации, оформление решения с использованием средств текстового процессора, встроенного в него редактора формул	20	13,56 %	97,63 %
7	Создание викторины по теме «Устройство компьютера» с использованием программного средства для подготовки и просмотра электронных презентаций	25	24,86 %	90,85 %
8	Оформления текста эссе средствами текстового процессора	5	19,21 %	87,57 %

В рамках нашего исследования под термином «решаемость» мы понимали процентное соотношение участников, приступивших к выполнению задания (отправивших файл/ текстовое сообщение в качестве ответа на него) от общего количества участников олимпиады.

При вычислении «сложности» задачи были использованы оценки экспертами отправленных школьниками решений. Оценка «сложности» задачи основана на подсчете разности количества баллов, набранных школьником, и максимального количества баллов, которое можно было бы набрать за задачу. Итоговая сложность задачи находилась по следующей формуле:

$$S_i = 1 - \frac{\sum_n^{j=1} b_{i,j}}{n * b_{i,max}},$$

где S_i – сложность i-ой задачи,
n – количество участников олимпиады,
$b_{i,j}$ – количество баллов, набранных j-ым участником за i-ую задачу (если j-ый участник не сдавал решение i-ой задачи, то считаем $b_{i,j=0}$),
$b_{i,max}$ – максимальное количество баллов, которое можно было набрать за i-ую задачу.

В случаях, когда задача включала в себя несколько подзадач, тогда в рамках исследования помимо общей сложности оценивалась сложность для каждой подзадачи в отдельности.

Приведем в качестве примера несколько олимпиадных задач. Первое задание было направлено на освоение обучающимися работы с новыми Интернет-сервисами и было сформулировано следующим образом: «Используя любой общедоступный сервис, создайте QR-код для перехода на сайт вашей школы или сайт учреждения дополнительного образования, в котором вы посещаете какие-либо кружки и клубы по интересам. QR-код должен содержать тематическое изображение и иметь подходящий к изображению цвет, отличающийся от стандартного». При оценке задания были выделены сле-

дующие критерии:

– корректность работы QR-кода (1 балл, сложность – 33,33%);

– качество оформления и соответствие указанным требованиям (4 балла, сложность – 59,60%).

Второе задание было сформулировано следующим образом: «В электронную таблицу занесли результаты тестирования учащихся по алгебре, геометрии, физике и русскому языку в 100-балльной системе оценивания. Откройте файл с данной электронной таблицей. На основании данных, содержащихся в этой таблице, ответьте на предложенные вопросы». Задание включало в себя решение следующих подзадач:

– Какая фамилия будет первая в списке, если отсортировать ФИ по алфавиту (1 балл, «решаемость» – 79,66%, сложность – 25,99%)?

– Определите количество учеников, балл которых по геометрии больше 70 баллов (2 балла, «решаемость» – 79,66%, сложность – 55,37%).

– Определите суммарное количество баллов по всем предметам у каждого учащегося. В ответ на этот вопрос запишите полученную минимальную сумму (2 балла, «решаемость» – 65,54%, сложность – 43,50%).

– Определите средний балл по всем предметам у каждого учащегося. В ответ на этот вопрос запишите количество учеников, средний балл которых больше 61 (2 балла, «решаемость» – 57,63%, сложность – 64,41%).

– Найдите учащегося, который победил в конкурсе «Лучший ученик года», отбор проходит по следующим критериям: балл за каждый предмет должен быть не ниже 78; количество баллов среди всех учащихся, удовлетворяющих первому критерию, максимально (3 балла, «решаемость» – 62,15%, сложность – 47,83%).

Анализ представленных решений и наблюдение за действиями обучающихся в аудитории показали, что приступавшие к решению задачи обучающиеся умеют пользоваться в электронных таблицах инструментом «сортировка» (первая подзадача) и «фильтр» (последняя подзадача), но испытывают затруднения при работе в Excel с формулами. В большей степени это проявилось при необходимости подсчета количества значений, удовлетворяющих условию, в меньшей степени – суммирования и поиска минимума.

Третье задание направлено на поиск информации из различных источников и включало в себя следующие подзадачи:

– Логотип какой операционной системы изображен на картинке (ответ – Linux, «решаемость» – 89,27%, сложность – 17,51%)? Решение этой подзадачи требовало от участника осуществлять поиск по картинке.

– Укажите название не менее 3 аналогов Microsoft Office Word («решаемость» – 85,31%, сложность – 19,21%). Решение этой подзадачи требовало от участника осуществлять поиск в сети Интернет по ключевым словам.

– Укажите адрес сайта Шуйского филиала ИвГУ (ответ – sspu.ru, «решаемость» – 89,27%, сложность – 23,16%). Решение этой подзадачи требовало от участника осуществлять поиск в сети Интернет на основании точного запроса.

– Найдите название первой статьи первого выпуска журнала «Информатика в школе» за 2013 год (ответ – Интернет-проект «Компьютерное путешествие», «решаемость» – 70,06%, сложность – 66,10%). Решение этой подзадачи требовало от участника осуществлять поиск в электронной библиотеке eLibrary.ru среди журналов.

– Используя возможности электронной библиотеки elibrary.ru, укажите количество публикаций Зайцевой Светланы Анатольевны за 2017 год (ответ – 9, «решаемость» – 53,11%, сложность – 90,40%). Решение этой подзадачи требовало от участника осуществлять поиск в электронной библиотеке eLibrary.ru среди авторов.

– Какой номер ICQ имела приемная комиссия ШГПУ (ныне Шуйский филиал ИвГУ). (ответ – 416275909, «решаемость» – 55,93%, сложность – 57,06%)? Решение этой подзадачи требовало от участника осуществлять поиск в web-архиве.

– Какой адрес сайта имел ШГПУ (ныне Шуйский филиал ИвГУ) до того адреса, который вы указали в пункте 3 (ответ – sgpu.tpi.ru, «решаемость» – 35,59%, сложность – 98,31%)? Решение этой подзадачи требовало от участника осуществлять поиск в web-архиве и анализа HTML-кода страницы сайта из архива.

Анализ решений показал, что большая часть обучающихся владеет инструментами поиска информации в сети Интернет, в том числе поиска изображений, в то же время многие испытывают затруднения при поиске информации в общедоступных специализированных информационных системах. Данное задание обладает высокой степенью «решаемости», что объясняется его сходством с задачами 11-12 из ОГЭ по информатике за 2024 год.

Выводы. Низкий процент правильного решения некоторых простых задач школьниками может быть объяснен тем, что Федеральная рабочая программа основного общего образования по информатике (базовый уровень) для 7-9 классов (разработана в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт стратегии развития образования» в 2023 году) ориентирована в большей степени на алгоритмизацию, программирование и теоретические разделы информатики. В рабочей программе дисциплины:

– выделяется только 3 часа на изучение темы «Мультимедийные презентации». Указанного времени может хватить только для изучения базового функционала MS PowerPoint, тогда как олимпиадное задание требовало настройки анимации.

– на раздел «Текстовые документы» выделено только 6 часов, в рамках которых предусмотрена одна практическая работа по теме «Вставка в документ формул, таблиц, изображений, оформление списков». Каждый из этих объектов обладает набором особенностей, для освоения которых выделенного академического часа недостаточно.

Результаты проведенной вузом олимпиады по информационным технологиям в образовании позволили проанализировать состояние и проблемы цифровой компетентности потенциальных абитуриентов педагогических направлений подготовки и спланировать работу по компенсации недостатка времени, выделенного в рамках школьных уроков информатики на освоение стандартных прикладных программ, знание которых профессионально необходимо каждому современному учителю. Для этой цели в Шуйском филиале ИвГУ в программу бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» введен курс «ИКТ и медиаинформационная грамотность», который предваряет изучение будущими педагогами процесса подбора, адаптации к образовательным потребностям и создания электронных образовательных ресурсов в рамках курса «Электронная школа XXI века».

Список источников

*Завьялова О.А., Маркелов В.К. П*реподавание программирования в школе как барьер в профессиональном выборе будущего учителя информатики // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 2(44). С. 31-38. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.2.5

Иванов В.В., Смирнов В.А. Обеспечение информационной безопасности участников образовательного процесса вуза // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 1(43). С. 27-32. https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.4

Назаров В.Л., Жердев Д.В., Авербух Н.В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 156-201. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-156-201

Роберт И.В. Востребованность фундаментальных научных исследований в области информатизации отечественного образования // Ученые записки ИУО РАО. 2017. № 4(64). С. 8-28

Соколов Д.В. Цифровые компетенции в инновационной экономике // Управление наукой: теория и практика. Т.3, № 4. 2021. С. 74–80.

Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю., Лебешева М.А., Шляпников В.Н. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие. Ч.1. Лекции. Москва: Центр книжной культуры «Гутенберг», 2013. 165 с.

Солдатова, Г.У. Шляпников В.Н. Цифровая компетентность российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 4. С. 5–18. https://doi.org/10.17759/pse.2015200401

Шмелева Е.А., Зайцева С.А., Смирнов В.А. Интернет-олимпиады и медиаволонтерство в развитии цифровых компетенций обучающихся // Пожарная и аварийная безопасность. 2022. № 2(25). С. 79-89.

References

Zavyalova O. A., Markelov V. K. Teaching programming at school as a barrier in the professional choice of a future computer science teacher. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2022. No. 2. Pp. 31–38. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.2.5

Ivanov V. V., Smirnov V. A. Organization of information security of participants of the educational process of the university. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2022. No. 1. Pp. 27–32. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2022.1.4

Nazarov V. L., Zherdev D. V., Averbukh N. V. Shock digitalisation of education: The perception of participants of the educational process. The Education and Science Journal. 2021. Vol. 23, No. 1. 156–201. (In Russ). https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-156-201

Robert I.V. Demand of basic scientific research in the field of informatization of domestic education. *Ucheniye zapiski IIO RAO = Scientific Notes of IIO RAO*. 2017. No. 4(64). Pp. 8-28. (In Russ).

Sokolov D.V. Towards Specific of Definition for Concept of a “Digital Competencies”. *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika = Science Management: Theory and Practice*. 2021. Vol. 3, No. 4. Pp 74-80. (In Russ).

Soldatova G.U., Zotova E.Yu., Lebesheva M.A., Shlyapnikov V.N. Internet: Opportunities, Competences, and Security. Teaching Guide for Educators. P. 1 Lectures. Moscow: Guttenberg Book Culture Center, 2013. 165 p. (In Russ).

Soldatova G.U., Shlyapnikov V.N. Digital competence of Russian teachers. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2015. Vol. 20, No. 4. Pp. 5–18. (In Russ). https://doi.org/10.17759/pse.2015200401

Shmeleva E.A., Zaitseva S.A., Smirnov V.A. Internet Olympiads and media volunteering in the development of digital competencies of students. *Pozharnaya i avarijnaya bezopasnost' = Fire and emergency safety*. 2022. No. 2(25). Pp. 79 -89. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 08.09.2024; одобрена после рецензирования 08.10.2024; принята к публикации 20.02.2025.

The article was submitted 08.09.2024; approved after reviewing 08.10.2024; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 16–21.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 16–21.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 377.1:63
ББК 74.57
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.3

Готовность будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования

Любовь Андреевна Тараканова
Российский университет кооперации, Краснодарский кооперативный институт (филиал), Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования. В ней содержатся результаты исследования, подтверждающие актуальность и практическую значимость обозначенной проблемы. Целью эмпирического исследования стало выявление актуального уровня готовности будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с обучающимися и их родителями. Исследовательская выборка включала в себя 126 студентов выпускного курса программ бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование». Определялся уровень теоретической (правовой осведомленности), практической (структурированное наблюдение по модифицированной методике Дж. Хазард) и личностной (методика выявления ориентирования на модели взаимодействия с обучающимися В.Г. Маралова; опросник А.В. Карпова «Рефлексия» и методика Е.П. Ильина и П.А. Ковалева на выявления поведения в конфликте) готовности. Выявлено, что при достаточном уровне правовой осведомленности будущих педагогов наблюдаются их стереотипная ориентация на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с обучающимися, низкая готовность к практической реализации приоритетных целей современного образования, трудности в стимулировании у обучающихся самостоятельности и субъектной позиции, творческой активности и ответственности, в организации диалогического педагогического общения, низкий уровень готовности к миролюбивому диалогу с родителями обучающихся, неспособность принимать чужую точку зрения, слушать и слышать других субъектов образовательного процесса. Излагается авторское видение способов совершенствования системы профессиональной подготовки студентов к работе в новой школе, построенной на принципах нравственно-правового педагогического взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса, определяются основные направления и содержание такой подготовки в вузе.

Ключевые слова: нравственно-правовое взаимодействие, субъект-субъектные отношения, готовность будущих педагогов к организации и осуществлению нравственно-правового взаимодействия с субъектами образования, правовая осведомленность, поведение в конфликте, ориентация на модели обучения.

Для цитирования: Тараканова Л.А. Готовность будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 16–21. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.3

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Readiness of future teachers for moral and legal interaction with the subjects of education

Lubov A. Tarakanova
Russian University of Cooperation, Krasnodar Cooperative Institute (branch), Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of training future teachers for moral and legal interaction with educational entities. It contains the results of the study confirming the relevance and practical significance of the identified problem. The purpose of the empirical study was to identify the current level of readiness of future teachers for moral and legal interaction with students and their parents. The research sample included 126 final-year students of bachelor's degree programs in the field of training “Pedagogical Education”. The level of theoretical (legal awareness), practical (structured observation using the modified method of J. Hazard) and personal (method of identifying orientation to models of interaction with students by V.G. Maralov; questionnaire of A.V. Karpov “Reflection” and the method of E.P. Ilyin and P.A. Kovalev to identify behavior in conflict) readiness was determined. It has been revealed that with a sufficient level of legal awareness of future teachers, there is a stereotypical orientation towards the educational and disciplinary model of interaction with students, low readiness for the practical implementation of the priority goals of modern education, difficulties in stimulating independence and subjective position, creative activity and responsibility in students, in organizing dialogic pedagogical communication, a low level of readiness for a peaceful dialogue with parents of students, an inability to accept someone else's point of view, listen to and hear other subjects of the educa-

© Тараканова Л.А., 2025

tional process. The author's vision of ways to improve the system of professional training of students for work in a new school built on the principles of moral and legal pedagogical interaction of all participants in the educational process is presented, the main directions and content of such training in the university are determined.

Keywords: moral and legal interaction, subject-subject relations, readiness of future teachers to organize and implement moral and legal interaction with educational entities, legal awareness, behavior in conflict, orientation toward learning models.

For citation: Tarakanova L.A. Readiness of future teachers for moral and legal interaction with subjects of education. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 16–21. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.3

Введение. В настоящее время проблема профессиональной подготовки будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования является одной из актуальных и практико-значимых проблем в связи с изменившимися условиями построения в школе таких отношений, которые могли бы создать условия для решения приоритетных задач обучения и воспитания [Слепухина, Петушкова, 2015]. Современная школа нацелена на воспитание свободной и ответственной личности, стремящейся к реализации своих потенциальных возможностей, способной ставить перед собой цели и самостоятельно определять пути их достижения, принимать ответственные решения в ситуации выбора [Пешков, 2023; Bonkalo, Shmeleva, Nazarenko et al., 2021; Bonkalo, Logachev, Shmeleva, 2021].

Изменившаяся парадигма образования, его переход от знаниецентрической модели к личностно-ориентированной, диктует необходимость пересмотра самой сути педагогического процесса, рассмотрения его как взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях [Игнатович, Чиганцева, 2018].

Анализ педагогических систем показывает, что субъект-субъектные отношения отражают изменения, происходящие в обществе, и их построение в образовательных организациях является необходимым условием реализации приоритетных целей современного образования [Прошина, 2014].

На необходимость построения субъект-субъектного взаимодействия в образовательных организациях как высшего и среднего профессионального, так и общего образования указывают многие авторы. Отмечается, что только субъект-субъектные отношения, в отличие от традиционных субъект-объектных, отражают основные тенденции развития современного образования [Кролевецкая, 2022] и обеспечивают повышение активности обучающихся в своем саморазвитии и самосовершенствовании [Регель, 2019].

Курс на построение в образовании субъект-субъектных отношений, признающих равенство позиций во взаимодействии всех участников образовательного процесса [Сергеева, 2016], то есть учителей, обучающихся и их родителей, право быть самим собой, иметь свою точку зрения, возможность оказывать на образовательный процесс значимое влияние [Чернявская, 2007], отстаивать свои интересы, однако достаточно сложно реализовать на практике в силу, во-первых, сложности разрушения стереотипов, а во-вторых, изначальной целевой позиции педагога. Его основная цель сегодня – научить детей учиться. Вместе с тем, нацеленность на вооружение обучающихся прочными и устойчивыми знаниями, их нравственное развитие никто не отменял и, более того, судя по отчетной документации и по тем критериям эффективности педагогической деятельности, которые действуют в настоящее время, остаются приоритетными и по сегодняшний день.

Необходимость изменения позиции педагога во взаимодействии с обучающимися и их родителями в настоящее время привела к возникновению ряда проблем, связанных, прежде всего, с их неготовностью к такому взаимодействию, неосознанностью большинства из них новой педагогической системы, ее сущности и содержания [Тащева, Арпентьева, 2023]. Теоретические знания педагогов о формах и методах построения субъект-субъектных отношений, о субъект-субъектно ориентированных технологиях [Игнатович, Чиганцева, 2018] не могут реализовываться на практике в силу их несовпадения с реалиями функционирования современной школы.

Естественная потребность человека быть субъектом своей жизни и своего жизненного пути, официальное признание обучающихся и их родителей полноправными субъектами образования, с одной стороны, и неготовность педагогов к субъект-субъектному взаимодействию, с другой стороны, обусловливают возникновение множества педагогических конфликтов, успешность решения которых во многом зависит от способности педагога к нравственно-правовому регулированию образовательных отношений [Тараканова, 2024].

Переходный период образовательной практики, заключающийся в переориентации всех субъектов образования с позиций субъект-объектных отношений на позиции субъект-субъектного взаимодействия, обусловливает необходимость поиска оптимальных путей профессиональной подготовки педагогов к работе в школе будущего. И здесь ключевую роль играет не повторение опыта и копирование будущими педагогами действий своих учителей, а приобретение принципиально иного опыта с учетом всех нюансов функционирования современной школы, всех возможных трудностей, связанных с реализацией в образовательной практике гуманистических идей субъект-субъектного

взаимодействия.

По своей сути субъект-субъектные отношения в образовании основываются на нравственно-правовых нормах и правилах человеческого взаимодействия, в связи с чем содержанием профессиональной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях новой школы должно стать формирование у них готовности к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования [Юртаева, 2011]. Такая готовность, традиционно включая в себя теоретическую, практическую и личностную готовности, отражает способность педагога регулировать субъект-субъектные отношения через адекватную интерпретацию педагогических ситуаций с позиций нравственности и права [Борисова, Гарифянов, 2017], необходимости соблюдения прав и свобод всех участников образовательного процесса [Жукова, Фетисов, 2024].

Об актуальности подготовки будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования свидетельствуют результаты эмпирического исследования.

Методы и организация исследования. Исследование осуществлялось на общей исследовательской выборке, которую составили 126 студентов-выпускников, обучающихся на четвертом курсе программ бакалавриата педагогики.

В качестве диагностического инструментария были выбраны методики, позволяющие определить уровень развития у респондентов теоретической, практической и личностной готовности к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования. Теоретическая готовность оценивалась с помощью педагогического теста на правовую осведомленность студентов. Практическая готовность — методом наблюдения за поведением будущего педагога во время урока (методика оценки работы учителя (Дж. Хазард, модифицированная в соответствии с целями нашего исследования). Для определения личностной готовности к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования были выбраны:

– методика диагностики ориентированности воспитателя на модели взаимодействия с детьми (В.Г. Маралов);

– опросник Е.П. Ильина и П.А. Ковалева, ориентированный на определение уровня конфликтности и агрессивности респондента;

– методика оценки уровня развития рефлексии (А.В. Карпов).

Статистические методы включали в себя стандартный пакет описательной статистики.

Результаты и их обсуждение. У большинства выпускников выявлен средний (25,40%) и выше среднего (26,18%) уровни правовой осведомленности.

Многие выпускники педагогических направлений подготовки вполне свободно ориентируются в нормативно-правовой базе общего образования, знают его современные приоритеты, направления государственной образовательной политики, требования к результатам общего образования, обязанности всех его субъектов.

Однако определенные трудности будущие педагоги испытывают в определении прав и свобод обучающихся и их родителей, а также ответственности педагогов.

Тем не менее, анализ педагогических тестов показал общую среднюю правовою осведомленность выпускников педагогических вузов как будущих педагогов, что может считаться приемлемым результатом правовой подготовки будущих педагогов.

Исследование практической готовности студентов к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования осуществлялось в период их практики. Структурированное наблюдение за поведением студентов во время урока позволило прийти к выводу о том, что будущие педагоги практически не готовы к построению субъект-субъектных отношений с обучающимися. Получены следующие показатели: способность стимулировать творческую активность обучающихся на уроке – 1,84 ± 0,2; способность связывать учебный материал с жизнью – 2,22 ± 0,2; способность поддерживать творческую атмосферу на уроке – 2,36 ± 0,3; способность преподносить учебный материал, используя активные и интерактивные методы – 2,14 ± 0,2; способность управлять коллективным взаимодействием – 2,26 ± 0,3; способность выявлять индивидуальные образовательные потребности обучающихся – 2,56 ± 0,4; способность использовать приемы актуализации субъектной позиции школьников – 2,38 ± 0,3; способность организовывать диалог с обучающимися – 2,02 ± 0,2.

Конспекты занятий, составленные студентами, рассчитаны были все-таки на мотивированных учеников, в связи с чем многие студенты испытывали определенные трудности в стимулировании творческой активности обучающихся. Без управления с помощью оценки будущим учителям было сложно находить альтернативные пути развития мотивации к выполнению предлагаемых им творческих заданий.

Что касается способности использовать разнообразные активные и интерактивные методы обучения и воспитания, то здесь, по замечаниям экспертов – преподавателей, ответственных за прохождение практики, многие студенты отобрали для показательного (открытого) урока нестандартные методы – методы проблемного и развивающего обучения. Однако при их реализации и при нарушении дисциплины со стороны обучающихся, не справляющихся с заданиями, многие студенты – будущие педагоги – испытывали значительные трудности в управлении учебной группой, что также свидетельствует о низкой их готовности к субъект-субъектным отношениям. При организации диалога с обучающимися также отмечены трудности студентов, связанные с неумениями занимать

посредническую роль и роль наставников, стимулировать у обучающихся самостоятельность и активность на уроке.

Более того, на уроках большинства будущих педагогов были использованы традиционные методы дисциплинарного воздействия: замечания, угрозы, предупреждения.

В ходе дальнейшего исследования было выявлено также, что большинство современных выпускников педагогических вузов ориентированы все-таки на учебно-дисциплинарную модель профессионального взаимодействия. Многие бакалавры педагогики соглашались с мыслями о том, что школа должна учить, а семья – воспитывать, что «какие родители – такие и дети», что главная задача учителя – это выполнить требования программы.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что у 32,54 % выпускников педагогических вузов выявлена выраженная ориентированность на стереотипную, традиционную учебно-дисциплинарную модель взаимодействия; у 37,31 % – ориентированность на такую модель выражена умеренно. Ориентированность же на личностную модель профессионального взаимодействия была зафиксирована у менее чем 30 % современных выпускников вузов, что не может не вызывать определенные опасения по поводу модернизации системы образования и перехода его к личностной образовательной парадигме.

Педагог, ориентированный на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия со школьниками, не может создавать условия для самореализации каждого из обучающихся, не может выстраивать с ними субъект-субъектные взаимоотношения, что необходимо для реализации в школе будущего идей личностно-ориентированного образования.

Интересны результаты исследования уровня агрессивности и конфликтности студентов при взаимодействии с родителями обучающихся.

Следует отметить, что перед началом тестирования выпускникам была предложена типичная ситуация конфликтного взаимодействия педагога и родителей обучающегося. Предлагалось рассмотреть ситуацию, когда родители обучающегося склонны преувеличивать, по мнению педагога, способности своего ребенка, в связи с чем предъявляют претензии к учителю и обвиняют его в предвзятом отношении к их ребенку. Студент отвечал на вопросы теста с позиций его видения ситуации. Были получены данные, свидетельствующие о неготовности большинства современных выпускников педагогических вузов к организации и осуществлению нравственно-правовых отношений с родителями обучающихся, к игнорированию их прав быть полноправными субъектами образования своих детей.

Так, выявлено, что многие студенты – будущие педагоги склонны в этой ситуации «вставать на сторону» учителя. Наибольший балл здесь получен по показателю « Неспособность к компромиссу» и «Интолерантность». Многие студенты продемонстрировали «солидарность» с учителем – участником педагогического конфликта, и незамедлительно приступили к поиску возможных путей его «защиты». Склонность к проявлению напористости в данном педагогическом конфликте, вспыльчивости и раздражительности, неспособность и нежелание уступать характерны для большинства студентов, принявших участие в настоящем исследовании.

В процессе исследования было выявлено также, что адекватно оценить себя как будущего субъекта общего образования детей может далеко не каждый выпускник педагогического вуза.

Во-первых, следует говорить о том, что в нашем исследовании были получены результаты во многом схожие с результатами других исследователей проблемы развития рефлексивных способностей студентов – будущих педагогов.

Несмотря на то, что среднее арифметическое в группе входит в диапазон средних значений, необходимо уточнить, что, во-первых, это нижняя граница средних значений, а во-вторых, показатели перспективной рефлексии относятся к низким значениям, что не может не вызывать определенные опасения.

Известно, что рефлексивные способности являются одними из профессионально важных качеств личности педагога. Его способность выходить за пределы собственного «Я», посмотреть на себя со стороны, адекватно оценить отношение к себе других людей обусловливает целый ряд важных педагогических умений и, прежде всего, аналитических умений. Без рефлексии невозможно совершенствование педагогической деятельности. Исходя же из результатов нашего исследования, можно говорить о том, что в процессе подготовки будущих педагогов-предметников вопросам развития у них столь важного качества личности внимание уделяется явно недостаточное.

Низкий уровень рефлексии, выявленный у многих современных выпускников педагогических вузов, обусловливает невозможность их контролировать свое поведение в определенных ситуациях педагогического взаимодействия, неспособность адекватно оценить свои действия и при необходимости скорректировать их в зависимости от актуального состояния деятельности.

Таким образом, в результате проведенного исследования был выявлен факт неготовности многих будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования.

На основании результатов проведенного исследования, а также теоретического анализа определены основные направления и содержание подготовки будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с обучающимися, их родителями, коллегами и другими педагогическими работниками школы (таблица 1).

Таблица 1. Направления подготовки будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействию с субъектами образования и способы их реализации в вузе

Table 1. Directions for training future teachers for moral and legal interaction with educational entities and methods of their implementation in a university

Основные направления деятельности	Способы их реализации в образовательном процессе вуза
Повышение уровня правовой осведомленности будущих педагогов, акцентирование внимания на знаниях прав и обязанностей всех субъектов общего образования	1. Трансформация содержания правовых дисциплин, включение в него тем правового и нравственного регулирования образовательных отношений 2. Изучение курсов «Нравственно-правовые отношения субъектов образования», «Нравственность и право» 3. Курсовые проекты 4. Практико-ориентированные деловые игры
Формирование способности и готовности будущих педагогов к нравственно-правовому регулированию взаимодействия с субъектами образования	1. Изучение специальных курсов и учебных модулей: «Педагогическая конфликтология» и «Технологии построения субъект-субъектного взаимодействия в школе» 2. Самостоятельная работа студентов 3. Индивидуальные задания на педагогическую практику 4. Научно-исследовательские проекты
Нравственно-правовое воспитание студентов в вузе, разрушение стереотипов восприятия позиций субъектов в системе общего образования	1. Студенческие юридические консультации субъектов общего образования 2. Проблемные ситуации и проблемные задачи на учебных занятиях по профильным учебным дисциплинам 3. Тематические юридические выставки 4. Социальные проекты
Обучение диалоговому стилю педагогического взаимодействия	1. Мастер-классы 2. Практические занятия с элементами рефлексивного анализа 3. Занятия с элементами тренинга
Совершенствование системы профессионально-ориентированного образования	1. Педагогическая (производственная) практика, стажировки, экскурсии 2. Сетевые социальные проекты совместно со школами (разработки правового и нравственного воспитания школьников)
Формирование навыков организации и осуществления нравственно-правового взаимодействия	1. Тренинг правовой культуры 2. Тренинг нравственной культуры 3. Тренинг коммуникативных умений 4. Тренинг эмпатии, толерантности и саморегуляции поведения и деятельности

Данные направления подготовки ориентированы на комплексное решение задач повышения уровня правовой грамотности студентов за счет оказания им помощи в осмыслении обязанностей, прав и свобод всех субъектов образовательного процесса школы: разрушения стереотипов восприятия профессии педагога, педагогической позиции во взаимодействии с субъектами образования как позиции «сверху» или «на равных»; формирования морального и правового сознания студентов, помощь в осознании их взаимосвязи и соотношения; формирования современной системы педагогических ценностей, соотнесенных с приоритетами современного образования и профессионально важных качеств личности педагога: способности к рефлексии, эмпатии и толерантности.

Выводы. Таким образом, в результате исследования выявлено, что при достаточном уровне правовой осведомленности будущих педагогов наблюдаются их стереотипная ориентация на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с обучающимися, низкая готовность к практической реализации приоритетных целей современного образования, трудности в стимулировании у обучающихся самостоятельности и субъектной позиции, творческой активности и ответственности, в организации диалогического педагогического общения, низкий уровень готовности к миролюбивому диалогу с родителями обучающихся, неспособность принимать чужую точку зрения, слушать и слышать других субъектов образовательного процесса. Результаты исследования позволяют, во-первых, говорить о необходимости организации в вузе системы подготовки будущих педагогов к нравственно-правовому взаимодействия с субъектами образования, которая рассматривается как конкретизация цели реализации в их практической педагогической деятельности идеи субъект-субъектных отношений. Во-вторых, материалы исследования позволяют определить основные направления такой подготовки, к которым можно отнести: повышение уровня правовой осведомленности будущих педагогов, акцентирование внимания на знаниях прав и обязанностей всех субъектов общего образования; формирование способности и готовности будущих педагогов к нравственно-правовому регулированию взаимодействия с субъектами образования; нравственно-правовое воспитание студентов в вузе, разрушение стереотипов восприятия позиций субъектов в системе общего образования; обучение диалоговому стилю педагогического взаимодействия и технологиям осуществления субъект-субъектных отношений со всеми участниками образовательного процесса школы.

Список источников

Борисова Н.Р., Гарифянов Е.И. Нравственно-правовое регулирование образовательных отношений в сфере профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 340–345.

Жукова А.М., *Фетисов А.С.* Моделирование содержания формирования профессионально-нравственной позиции будущих педагогов в образовательной среде университета // Образование и общество. 2024. № 2 (145). С. 83–90.

Игнатович В.К., Чиганцева О.А. Профессиональная готовность будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися: сущность феномена и пути формирования // Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Т. 1, № 1. С. 24–42.

Кролевецкая Е.Н. Полисубъектное взаимодействие как основа профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 12-2. С. 347-352. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39483 (Дата

обращения: 01.11.2024).

Пешков Р.О. Современные вопросы целей и задач государственной политики в сфере образования и науки // Молодой ученый. 2023. № 49 (496). С. 577-584. URL: https://moluch.ru/archive/496/108829/ (Дата обращения: 01.11.2024).

Прошина Л.М. Ретроспективный анализ развития субъект-субъектных отношений в педагогических системах // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=12546. (Дата обращения: 01.11.2024).

Регель О.В. Роль преподавателя в становлении субъектности обучающихся вуза // Молодой ученый. 2019. № 31 (269). С. 119-122. URL: https://moluch.ru/archive/269/61915/ (Дата обращения: 01.11.2024).

Сергеева А. Д. Особенности субъект-субъектного взаимодействия членов педагогического коллектива // Молодой ученый. 2016. № 1 (105). С. 756-758; URL: https://moluch.ru/archive/105/25016/ (Дата обращения: 01.11.2024).

Слепухина Г.В., Петушкова О.Г. Исследование образа субъектов образовательного процесса в аспекте нравственного воспитания старшеклассников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23772. (Дата обращения: 01.11.2024).

Тараканова Л.А. Нравственно-правовые дилеммы как средство формирования у будущих педагогов опыта в предупреждении и разрешении педагогических конфликтов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2024. №. 3. С. 29–33.

Тащева А.И., Гриднева С.В., Арпентьева М.Р. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения подготовки педагогов в инновационной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 57-65. http://doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_57_65

Чернявская А.П. Партнерская позиция как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе // Ярославский педагогический вестник: ЯГПУ им. КД. Ушинского. 2007. № 3. С. 3-8.

Юртаева Т.Б. Развитие нравственно-правовой культуры студента в культурно-образовательном пространстве // Материалы I Международной научной конференции «Проблемы и перспективы развития образования» (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. 2. Пермь: Меркурий, 2011. С. 158-161. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/332/ (Дата обращения: 01.11.2024).

Bonkalo T.I., Shmeleva S.V., Nazarenko V.V., Karpov V.Yu., Logachev N.V., Kumanceva E.S. Activating model of professional training of persons with disabilities as competitive specialists in higher education establishment // Laplage em Revista, 2021. Vol. 7, №3A. P. 235-244.

Bonkalo T.I., Logachev N.V., Shmeleva S.V. Formation of a professional and informational culture of future lawyers as a Condition for solving the problems of digitalization of legal professions, In: Modern Global Economic System: Evolution Development vs. Revolutionary Leap Cep. Institute of Scientific Communications Conference Cham, 2021. P. 1318-1327.

References

Borisova N.R., Garifyanov E.I. Moral and legal regulation of educational relations in the field of professional education *Baltiyskiy gumanitarnuy zhurnal = Baltic Humanitarian Journal.* 2017. Vol. 6. No. 3 (20). Pp. 340–345 (In Russ).

Zhukova A.M., Fetisov A.S. Modeling the content of the formation of the professional and moral position of future teachers in the educational environment of the university *Obrazovanie I obshestvo = Education and Society*. 2024. No. 2 (145). Pp. 83-90. (In Russ).

Ignatovich V.K., Chigantseva O.A. Professional readiness of future teachers to implement subject-subject interactions with students: the essence of the phenomenon and ways of formation *Pedagogika vchera, segodnya, zavtra = Pedagogy yesterday, today, tomorrow.* 2018. Vol. 1., No. 1. Pp. 24–42. (In Russ).

Krolevetskaya E.N. Polysubject interaction as a basis for professional training of future teachers at the university *Sovremennue naukoemkie tehnologii = Modern science-intensive technologies*. 2022. No. 12-2. Pp. 347-352. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39483 (Date of application: 01.11.2024) (In Russ).

Peshkov R.O. Modern issues of goals and objectives of state policy in the field of education and science *Molodoy uchenuy = Young scientist*. 2023. No. 49 (496). Pp. 577-584. URL: https://moluch.ru/archive/496/108829/ (Date of application: 01.11.2024) (In Russ).

Proshina L.M. Retrospective analysis of the development of subject-subject relations in pedagogical systems *Sovremennue problemu nauki I obrazovaniya = Modern problems of science and education*. 2014. No. 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=12546. (Date of application: 01.11.2024) (In Russ).

Regel O.V. The role of the teacher in the formation of the subjectivity of university students *Molodoy uchenuy = Young scientist.* 2019. No. 31 (269). Pp. 119-122. URL: https://moluch.ru/archive/269/61915/ (Date of application: 01.11.2024) (In Russ).

Sergeeva A. D. Features of subject-subject interaction of members of the teaching staff *Molodoy uchenuy = Young scientist*. 2016. No. 1 (105). Pp. 756-758. URL: https://moluch.ru/archive/105/25016/ (Date of application: 01.11.2024) (In Russ).

Slepukhina G.V., Petushkova O.G. Study of the image of subjects of the educational process in the aspect of moral education of high school students *Sovremennue problem nauki I obrazovaniya = Modern problems of science and education*. 2015. No. 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23772. (Date of application: 01.11.2024) (In Russ).

Tarakanova L.A. Moral and legal dilemmas as a means of forming future teachers' experience in preventing and resolving pedagogical conflicts. *Nauchnuy poisk: lichnost, obrazovanie, kul*tura = *Scientific search: personality, education, culture*. 2024. No. 3. Pp. 29–33. (In Russ).

Tashcheva A.I., Gridneva S.V., Arpentyeva M.R. Actual problems of psychological and pedagogical support for training teachers in an innovative educational environment *Yaroslavskiy pesagogicheskiy vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2023. No. 1 (130). Pp. 57 –65. (In Russ). http://doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_57_65.

Chernyavskaya A.P. Partnership position as a basis for organizing subject-subject interaction at school. *Yaroslavskiy pesagogicheskiy vestnik =Yaroslavl Pedagogical Bulletin: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky*. 2007. No. 3. Pp. 3–8. (In Russ).

Yurtaeva T.B. Development of moral and legal culture of students in the cultural and educational space *Materialu I Mezhdunaronoy nauchnoy konferencii «Problemu I perspektivu razvitiya obrazovaniya» = Proceedings of the I International Scientific Conference "Problems and Prospects of Education Development"* (Perm, April 2011). Vol. 2. Perm: Mercury, 2011. Pp. 158-161. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/332/ (Date of application: 01.11.2024) (In Russ).

Bonkalo T.I., Shmeleva S.V., Nazarenko V.V., Karpov V.Yu., Logachev N.V., Kumanceva E.S. Activating model of professional training of persons with disabilities as competitive specialists in higher education establishment. *Laplage em Revista.* 2021. Vol. 7, №3A. Pp. 235-244 (Eng).

Bonkalo T.I., Logachev N.V., Shmeleva S.V. Formation of a professional and informational culture of future lawyers as a Condition for solving the problems of digitalization of legal professions. In: Modern Global Economic System: Evolution Development vs. Revolutionary Leap Ser. Institute of Scientific Communications Conference Cham, 2021. Pp. 1318-1327 (Eng).

Статья поступила в редакцию 02.11.2024; одобрена после рецензирования 02.12.2024; принята к публикации 20.02.2025.

The article was submitted 02.11.2024; approved after reviewing 02.12.2024; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 22–26.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 22–26.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 796.01
ББК 74.3
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.4

Развитие силовых способностей сотрудников полиции средствами гиревого спорта

Антон Леонидович Колегов
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, Тюмень, Россия, mera_06@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-3742-6905

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что профессионально-служебная деятельность сотрудников полиции является неотъемлемой частью функционирования современного общества. Она непосредственно связана с пресечением правонарушений и преступлений, а также с силовым задержанием правонарушителей. Как известно, в последние годы наблюдается растущий интерес к разнообразным видам силового тренинга, среди которых особую нишу занимает работа с гирями. Методы и организация исследования включают в себя анализ существующих рекомендаций по применению средств, форм и методов тренировки с гирями, а также создание уникальных комплексов, адаптированных для различных уровней подготовленности занимающихся. Апробация данных комплексов проводилась на занятиях с сотрудниками, обучающихся по программам профессиональной подготовки полицейских в Тюменском институте повышения квалификации сотрудников МВД России. В ходе исследования были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. В процессе эксперимента каждая группа регулярно оценивалась на предмет прогресса, фиксировались динамика обучения и уровень совершенствования силовых способностей. Полученные результаты были обработаны при помощи t-критерия Стьюдента. Полученные в исследовании данные позволили сделать вывод о том, что использование средств гиревого спорта эффективно влияет на развитие силовых способностей сотрудников полиции.

Ключевые слова: физическая подготовка, гири, сотрудники полиции, профессиональная подготовка, силовые способности.

Для цитирования: Колегов А.Л. Развитие силовых способностей сотрудников полиции средствами гиревого спорта // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 22–26. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.4

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Development of police officers' strength abilities by means of kettlebell sport

Anton L. Kolegov
Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Tyumen, Russia, mera_06@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-3742-6905

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that the professional and service activities of police officers are an integral part of the functioning of modern society. It is directly related to the suppression of offenses and crimes, as well as to the forcible detention of offenders. As you know, in recent years there has been a growing interest in various types of strength training, among which kettlebell lifting occupies a special niche. The methods and organization of the study include an analysis of existing recommendations on the use of means, forms and methods of kettlebell training, as well as the creation of unique complexes adapted for different levels of fitness of those involved. The testing of these complexes was carried out in classes with employees enrolled in police training programs at the Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In the course of the study, two groups were formed: experimental and control. During the experiment, each group was regularly assessed for progress, the dynamics of learning and the level of improvement of strength abilities were recorded. The results were processed using the Student's t-test. The data obtained in the study led to the conclusion that the use of kettlebell lifting effectively affects the development of the strength abilities of police officers.

Keywords: physical training, kettlebells, police officers, professional training, strength abilities.

For citation: Kolegov A.L. Development of police officers' strength abilities by means of kettlebell sport. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 22–26. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.4

© Колегов А.Л., 2025

Актуальность. В своей профессиональной деятельности сотрудникам полиции для защиты прав и свобод гражданина нередко приходится применять физическую силу и специальные средства, а в экстренных ситуациях и огнестрельное оружие. В этой связи сотрудник полиции должен иметь необходимые профессиональные навыки и компетенции, способствующие эффективному выполнению служебных задач.

Как известно, совершенствование профессиональных навыков и компетенций сотрудников полиции, согласно нормативным документам, осуществляется в рамках профессионального обучения в образовательных организациях МВД России, а также в ходе занятий по профессиональной служебной и физической подготовке в органах и подразделениях МВД России. Профессиональная подготовка сотрудников полиции – это ключевая составляющая обеспечения правопорядка и безопасности в обществе. Данная подготовка охватывает не только физическую готовность, но и психологическую устойчивость, юридические знания, а также навыки коммуникации и разрешения конфликтов. Важным аспектом подготовки является изучение правовых основ, которые позволяют сотрудникам эффективно и законно выполнять свои обязанности.

Стоит отметить, что в ходе профессиональной подготовки сотрудников полиции большое внимание уделяется их физической готовности, а именно развитию и совершенствованию основных физических качеств сотрудника (ловкости, силы, выносливости), а также формированию навыков применения физической силы и служебно-прикладных боевых приемов борьбы, используемых при задержании правонарушителя. Известно, что любое силовое задержание невозможно провести эффективно без хорошо развитых силовых способностей сотрудника полиции.

В этой связи сила является одним из основополагающих физических качеств, необходимых для сотрудников полиции. В условиях, когда правоохранительные органы сталкиваются с различными видами преступной деятельности, способность физически противостоять правонарушителям может стать решающим фактором в обеспечении безопасности. Необходимо отметить, что сила не только позволяет задерживать агрессивных подозреваемых, но и помогает предотвращать возможные конфликты, поддерживая общественный порядок.

Сила – это способность преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных усилий [Зациорский, 1966, с. 11].

Силовая выносливость играет ключевую роль в различных видах физической активности, будь то спорт или повседневная жизнь. Этот компонент физической подготовленности позволяет человеку выполнять продолжительные усилия, сохраняя при этом высокую интенсивность работы мышц. В условиях усталости умение продолжать двигаться и мобилизовать свои ресурсы становится определяющим фактором успеха [Настуев, Черкесов, Канукоев, 2021, с. 192].

Силовые способности представляют собой одну из ключевых составляющих физической подготовленности полицейских, необходимую для эффективного выполнения разнообразных двигательных действий и решения профессиональных задач. Различают следующие виды силовых способностей и их соединение с другими двигательными способностями: собственно силовые; скоростно-силовые; силовая выносливость. Без достаточного уровня развития силовых способностей выполнение движений может быть затруднительным или даже травмоопасным [Филиппович, 2021, с. 353].

Для развития силовых способностей целесообразно комбинировать специальные тренировки, направленные на увеличение силы, и упражнения, которые способствуют повышению выносливости. Например, использование свободных весов в сочетании с высокими повторениями позволяет активировать мышечные группы, тренируя их не только на силу, но и на способность работать в условиях усталости. В программе тренировок следует учитывать индивидуальные цели, возраст и текущее состояние здоровья.

На сегодняшний день уровень развития физической силы у сотрудников полиции определяется исходя из выполнения ими контрольных упражнений на силу. Одним из таких контрольных упражнений является «Жим гири весом 24 кг».

Опыт работы в подготовке сотрудников полиции показывает, что большинство сотрудников, обучающихся по программам профессиональной подготовки, демонстрируют низкие результаты в жиме гири весом 24 кг. Данный факт обусловлен неэффективной организацией и подбором тренировочных средств, направленных на развитие силовой выносливости, либо их отсутствием.

В настоящее время в соответствии с образовательной программой период профессионального обучения, профессиональной подготовки сотрудников полиции составляет 3-4 месяца, а на изучение дисциплины «Физическая подготовка» отводится всего 68 часов практических занятий. За такой короткий период обучения практически невозможно довести силовые способности сотрудника до требуемого уровня, используя стандартные методики подготовки.

В этой связи возникает необходимость решения противоречия, возникшего между потребностью общества в физически подготовленных сотрудниках, способных эффективно выполнять возложенные на них оперативно-служебные задачи, связанные с применением физической силы и отсутствием обоснованных методик, направленных на ускоренное развитие силовой выносливости у сотрудников полиции.

Исследованием эффективности методик развития и

совершенствования силы и силовой выносливости занимались такие авторы, как А.В. Филиппович, В.А. Глубокий, которые в своей работе обосновывают высокую эффективность методики развития силовых способностей у курсантов вузов МВД России на основе использования упражнений с гирями в тренировочном процессе [Филиппович, Глубокий, 2022]. Авторы С.М. Струганов, В.А. Глубокий, рассматривают методику развития силы у курсантов образовательных организаций МВД России средствами силовой гимнастики, гиревого спорта и кроссфита [Глубокий, Струганов, 2020]. М.Б. Кузнецовым теоретически обоснована необходимость активного использования на занятиях с курсантами кроссфита, так как это позволяет быстро и эффективно развивать физические качества [Кузнецов, 2019].

На наш взгляд, одними из наиболее эффективных и доступных средств развития силы и силовой выносливости у сотрудников полиции являются упражнения с гирями.

Цель исследования – разработка и апробирование комплексов упражнений с гирями, направленных на развитие силовых способностей сотрудников полиции.

Задачи исследования:

1. Выявить основные подходы, средства и методики развития силовых способностей.

2. Разработать комплексы упражнений с гирями, направленные на ускоренное развитие силовой выносливости у сотрудников, обучающихся по программе профессиональной подготовки полицейских в системе занятий по физической подготовке.

3. Определить эффективность влияния комплекса упражнений с гирями на повышение показателей силовой выносливости у сотрудников, обучающихся по программе профессиональной подготовки полицейских в системе занятий по физической подготовке.

Для решения поставленных задач и достижения цели исследования нами были использованы: анализ литературных источников, тестирование, метод моделирования, метод математической статистики t-критерия Стьюдента, педагогический эксперимент.

Методы и организация исследования. В ходе анализа литературных источников, посвященных методикам использования упражнений с непредельными отягощениями, было выявлено, что применение непредельных отягощений способствует улучшению общей физической подготовленности, увеличению силы мышц и развитию силовой выносливости. В данном контексте важно учитывать индивидуальные особенности сотрудников, так как применение методик может способствовать достижению различных результатов в зависимости от уровня их физической подготовленности. Анализ видеоматериалов, демонстрирующих технику выполнения упражнений, способен внести значительный вклад в понимание правильного выполнения движений и избежание травм. Интеграция данных из литературы и практических видеоматериалов позволила нам сформировать тренировочные комплексы упражнений с гирями (таблица 1).

Таблица 1. Учебно-тренировочные комплексы упражнений с гирями направленные на развитие силовой выносливости сотрудников полиции (М.А. Зайцев)

Table 1. Educational and training sets of exercises with weights aimed at developing the strength endurance of police officers (M.A. Zaitsev)

Комплекс упражнений с гирями №1				
Наименование упражнения	Количество повторений	Количество подходов	Вес гири	Паузы отдыха (мин.)
Попеременное выжимание гирь правой и левой рукой	16 раз	3	16 кг	3 мин
Круговые движения с гирей вокруг правой и левой ноги с передачей из одной руки в другую	12 раз	4	16 кг	2 мин
Жим двух гирь двумя руками лежа	12 раз	4	8 кг	2.5 мин
Приседание с двумя гирями на плечах	10 раз	3	8 кг	3 мин
Прыжки с гирей в опущенных в низ руках	8 раз	3	8 кг	3 мин
Комплекс упражнений с гирями №2				
Наименование упражнения	Количество повторений	Количество подходов	Вес гири	Паузы отдыха (мин.)
Одновременное поднятие на грудь двух гирь двумя руками	18 раз	4	16 кг	3 мин
Поднимание гири из-за головы на вытянутые вверх руки	12 раз	3	8 кг	2 мин
В положение лежа перемещение гири на выпрямленных руках из-за головы к бедрам и обратно	12 раз	4	16 кг	3 мин
Приседание с гирями, поднятыми вверх на прямых руках	12 раз	4	8 кг	3 мин
Седы с гирей в сторону на правую и левую ногу	10 раз	3	8 кг	2.5 мин
Комплекс упражнений с гирями №3				
Наименование упражнения	Количество повторений	Количество подходов	Вес гири	Паузы отдыха (мин.)
Поднимание гири вверх из низкого седа	10 раз	4	16 кг	3 мин
Круговые движения гирей в правую и левую сторону вокруг туловища	12 раз	3	24 кг	2.5 мин
Маховые движения гирей перед собой	14 раз	4	16 кг	3 мин
Выпады в сторону с одновременным жимом гири двумя руками перед собой	10 раз	4	8 кг	2.5 мин
Попеременные выпады вперед с одновременным подъемом гири вверх	10 раз	4	8 кг	2.5 мин

Тренировочный процесс слушателей экспериментальной группы осуществлялся в рамках учебных занятий по физической подготовке, проводимых в соответствии с расписанием по 3 занятия в неделю продолжительностью 55-60 минут с учетом времени на разминку и заминку, период обучения составлял три месяца. Первую неделю слушатели тренировались, использовали комплекс упражнений №1, на второй неделе использовали комплекс упражнений №2 и на третьей неделе комплекс упражнений № 3, затем цикл повторялся. В паузах отдыха между подходами отслеживалась ЧСС. Слушатели контрольной группы занимались с той же периодичностью и продолжительностью, но без использования комплексов упражнений с гирями.

С целью выявления эффективности влияния комплексов упражнений с гирями на развитие силовой выносливости слушателей нами было проведено исследование, в котором принимали участие слушатели профессиональной подготовки, проходящие обучение в Тюменском институте повышения квалификации. В педагогическом эксперименте были задействованы слушатели мужского пола в возрасте от 20 до 25 лет. Эксперимент проводился с апреля по июнь 2024 г. Из испытуемых было сформировано две группы по 10 человек контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). Для выявления результатов об уровне физической подготовленности испытуемых нами было проведено тестирование в контрольном упражнении жим гири 24 кг, выполнение которого заключалось в поднятии гири на грудь так, чтобы гиря лежала на предплечье, а рука была прижата к туловищу. После этого необходимо было выжать гирю вверх над головой и зафиксировать на прямой руке. Затем снова опустить на грудь. Сделав максимальное количество повторений одной рукой испытуемый опускал гирю вниз, не ставя на помост, перекладывал ее в другую руку, после чего продолжал выполнять упражнение второй рукой до отказа. Результат определялся по сумме подъемов, выполненных каждой рукой. В исходном тестировании испытуемые экспериментальной и контрольной группы показали низкий уровень развития силовой выносливости. Об этом свидетельствуют полученные после количественного анализа при помощи метода математической статистики t-критерия Стьюдента данные. Так, в ходе обработки полученных результатов нами была выявлена величина t = 0,38. Данная величина при числе степеней свободы f = 10 (t<0,05) для 5 % уровня значимости (2,22) существенно меньше граничного значения данного в таблице t-критерия Стьюдента. Таким образом, полученные в исходном тестировании результаты показали, что группы достоверно не различаются по данным параметрам, следовательно, на данном этапе исследования группы однородны. Кроме того, при выявлении среднего значения полученных результатов в жиме гири контрольная группа показала 25,1± подъема, экспериментальная группа 24,9± подъемов.

После апробации с экспериментальной группой комплексов упражнений с гирями нами было проведено итоговое тестирование, направленное на выявление эффективности применения данных комплексов. В итоговом тестировании представители контрольной группы, тренировавшиеся по общепринятым методическим материалам, показали в среднем 30,5± подъемов гири, в свою очередь представители экспериментальной группы показали 39,5± подъемов гири. При количественном анализе полученных результатов величина t =4,87. Данная величина значительно превышает имеющееся граничное значение в таблице для 5 % уровня значимости (2,22) при числе степеней свободы f = 10 (t<0,05). Следовательно, различия между группами достоверны. Было выявлено, что экспериментальная группа показала более высокие результаты, чем контрольная группа (таблица 2).

Таблица 2. Результаты тестирования в контрольном упражнении «Жим гири весом 24 кг» в начале и в конце педагогического эксперимента

Table 2. Test results in the control exercise «24 kg kettlebell press» at the beginning and at the end of the pedagogical experiment

Контрольное упражнение	Жим гири весом 24 кг			
	Исходное тестирование		Заключительное тестирование	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
t	0,38		4,87	
Po	<0,05		<0,05	

Выводы. В результате исследования было выявлено, что существует множество методик, направленных на развитие силовой выносливости. Однако не все методики целесообразно применять в условиях короткого периода учебно-тренировочного процесса, так как они могут быть недостаточно эффективны. Разработанные в рамках исследования комплексы упражнений с гирями были апробированы на практических занятиях с сотрудниками полиции, где была выявлена высокая эффективность использования данных комплексов, способствующих развитию силовой выносливости сотрудников полиции. Слушатели экспериментальной группы в итоговом тестировании показали результаты на 29,51 % выше, чем представители контрольной группы. Таким образом, средства гиревого спорта необходимо более активно внедрять в процесс общефизической подготовки слушателей проходящих профессиональную подготовку по должности служащего «Полицейский».

Список источников

Глубокий В.А. Струганов С.М. Средства и методы развития силовых способностей у курсантов (слушателей) образовательной организации Министерства внутренних дел России // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. №4 (182). С. 105-108. https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.4.p105-109

Зайцев М.Ю. Занимайтесь гиревым спортом. Москва: Советский спорт, 1991. 48 с.

Зациорский В.М. Физические качества спортсмена. Москва: Физкультура и спорт, 1966. 200 с.

Кузнецов М.Б. Кроссфит как основа повышения силовой выносливости у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Наука-2020. 2019. №6 (31). С. 101-106.

Настуев Э.Б., Черкесов Р.М., Канукоев А.М. О необходимости формирования силовой выносливости у сотрудников органов внутренних дел // Журнал прикладных исследований. 2021. №5. С. 190-194. https:// doi.org/10.47576/2712-7516_2021_5_2_190

Филиппович В.А. Глубокий В.А. Служебно-прикладная физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел с использованием средств гиревого спорта // Научный компонент. 2022. №3 (15). С. 72-78. https://doi.org/10.51980/2686-939X_2022_3_78

Филиппович В.А., Глубокий В.А. Упражнения с гирями как средство физической подготовки курсантов образовательной организации Министерства внутренних дел Российской Федерации // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 8(198) С. 351-355. https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p351-355

References

Glubokiy V.A. Struganov S.M. Means and methods of developing strength abilities in cadets (students) of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta = Scientific notes of the P.F. Lesgaft University.* 2020. No. 4(182). Pp. 105–108. (In Russ.) https:// doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.4.p105-109

Zaitsev M.Y. Do kettlebell lifting. Moscow: Soviet Sport, 1991. 48 p. (In Russ.)

Zatsiorsky V.M. Physical qualities of an athlete. Moscow: Physical Education and Sport, 1966. 200 p. (In Russ.)

Kuznetsov M.B. Crossfit as a basis for increasing strength endurance in cadets and students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Nauka-2020 = Science 2020.* 2019. No. 6(31). Pp. 101–106. (In Russ.).

Nastuyev E.B., Cherkesov R.M., Kanukoyev A.M. On the need to develop strength endurance among employees of internal affairs bodies. *Zhurnal prikladnykh issledovaniy = Journal of Applied Research.* 2021. No. 5. Pp. 190–194. (In Russ.) https:// doi.org/10.47576/2712-7516_2021_5_2_190

Filippovich V.A., Glubokiy V.A. Service-applied physical training of employees of internal affairs bodies using kettlebell sport. *Nauchnyy komponent. 2022. = Scientific component.* 2022. No. 3(15). Pp. 72–78. (In Russ.) https://doi.org/ 10.51980/2686-939X_2022_3_78

Filippovich V.A., Glubokiy V.A. Exercises with weights as a means of physical training of cadets of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta = Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*. 2021. No. 8(198). Pp. 351–355. (In Russ.) https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p351-355

Статья поступила в редакцию 18.10.2024; одобрена после рецензирования 18.11.2024; принята к публикации 20.02.2025.

The article was submitted 18.10.2024; approved after reviewing 18.11.2024; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 27–31.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 27–31.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 378
ББК 74.58
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.5

Формирование профессиональной рефлексии у будущих менеджеров в сфере управления социальных и экономических систем

Дмитрий Владимирович Качалов
Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, Россия, lada7.54@mail.ru,
ORCID ID: 0000-0003-2857-9416

Аннотация. Реформирование системы образования обращено к переосмыслению существующих подходов к содержанию и структуре подготовки будущих специалистов. Этим обусловливается необходимость наряду с предоставлением знаний и умений направленность образовательного процесса на развитие личности студентов, ориентацию на развитие качеств, которые будут востребованы для осуществления профессиональной деятельности. В этом ключе обращается внимание на то, что профессиональная деятельность менеджера в сфере управления в социальных и экономических системах предъявляет высокие требования к способности устанавливать контакт с персоналом, владению такими важными профессиональными и личностными качествами, как координирование и регулирование своих действий, эффективной коммуникации, самореализации в профессиональной деятельности, способности получать необходимую информацию в ходе вербального и невербального общения.

Ключевые слова*:* рефлексия, профессиональная рефлексия, компоненты профессиональной рефлексии, рефлексивный практикум.

Для цитирования: Качалов Д.В. Формирование профессиональной рефлексии у будущих менеджеров в сфере управления социальных и экономических систем // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 27–31. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.5

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Formation of professional reflection in future managers in the field of management of social and economic systems

Dmitry V. Kachalov
Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg, Russia, lada7.54@mail.ru,
ORCID ID: 0000-0003-2857-9416

Abstract*.* The reform of the education system is aimed at rethinking existing approaches to the content and structure of training future specialists. This necessitates, along with the provision of knowledge and skills, the orientation of the educational process towards the development of students' personality, orientation towards the development of qualities that are required for professional activity. In this regard, attention is drawn to the fact that the professional activity of a manager in the field of management in social and economic systems places high demands on the ability to establish contact with staff, possess such important professional and personal qualities as coordinating and regulating their actions, effective communication, self-realization in professional activities, the ability to receive necessary information during verbal and non-verbal communication.

Keywords: reflection, professional reflection, components of professional reflection, reflective workshop.

For citation: Kachalov D.V. Formation of professional reflection in future managers in the field of management of social and economic systems. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 27–31. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.5

Актуальность. Необходимость формирования профессиональной рефлексии у будущих менеджеров в сфере управления в социальных и экономических системах обусловлена тем, что такие составляющие, как умение анализировать собственное поведение, способность обращать внимание на свои мысли, слова и поступки, которые характеризуют компетентного специалиста. Достижение сформированности профессиональной рефлексии студентов – будущих менеджеров как фактора успешности в про-

© Качалов Д.В., 2025

фессиональной деятельности возможно на основе рефлексивного практикума в специально-организованных педагогических условиях образовательного процесса вуза.

Если учесть, что профессиональные качества человека проецируются на то, что человек есть субъект профессиональной деятельности, то он на основе сформированной рефлексии способен адекватно оценивать свою работу, организовывать ее, следствием чего является достижение профессионального успеха.

В психологии профессионального развития рефлексия рассматривается как центральное профессионально важное качество личности, именно от рефлексии профессиональной зависит успешность овладения компетенциями профессиональной деятельности и ее выполнения [Пьянкова, 2008; Пьянкова, 2009, с. 23; Рукавишникова, 2000].

Внимание исследователей к проблеме профессиональной рефлексии обращено к различным направлениям: к пониманию рефлексии как механизма формирования профессионального мышления [Деркач, 2000]; исследователи связывают рефлексию с особенностями профессиональной деятельности, собственным опытом человека и отмечают, что профессиональная рефлексия означает соотнесение себя, возможностей своего «Я» с требованиями избранной профессии [Вульфов, Харькин, 1995; Вульфов, 1992].

Отмечая наличие насыщенного психологического фона, затрудняющего профессиональную деятельность, исследователи понимают профессиональную рефлексию как способность интегрировать имеющиеся теоретические знания и исследовательский подход для поиска оптимального решения неоднозначных профессионально практических задач и проблем [Любимова, 2000, с. 50].

Важно учитывать в контексте профессиональной рефлексии, что рефлексия дополняется и обогащается в процессе обратной связи, а это позволяет корректировать деятельность и общение, управлять своим поведением. Замечено, что самоанализ, основанный на обобщенных принципах самоанализа профессиональной деятельности, является важным условием развития профессиональной рефлексии как профессионально значимого качества личности [Вачков, 2000, с. 13].

В калейдоскопе исследований проблеме профессиональной рефлексии, определению ее существенного смысла, отводится значение, позиционирующее на данное качество как форму теоретической деятельности, как деятельности, направленной на осмысление своих собственных профессиональных действий и убеждений [Метаева, 2006].

С точки зрения механизмов профессионального самосовершенствования профессиональная рефлексия выступает как самостоятельная актуализация профессионала; осознание аналитической позиции по отношению к себе и профессиональной деятельности [Рукавишникова, 2000].

С позиции профессионального становления профессиональная рефлексия рассматривается, исходя из трех проекций:

1) как процесс осмысления собственной профессиональной деятельности, целенаправленное изучение своих личностных и профессиональных качеств;

2) как объективная оценка своих возможностей;

3) как непрерывный самоконтроль и анализ поведения, на основе которого формируется адекватная профессиональная самооценка, формируется позитивная профессиональная Я-концепция, профессиональное самосознание [Седанкина, 2009].

Итак, феномен понятия профессиональная рефлексия заключен в понимании ее как личностного динамического качества, определяющего успешность профессиональной деятельности.

Наше исследование сосредоточено на выявлении сущности профессиональной рефлексии будущих менеджеров в сфере управления социальных и экономических систем. Единство понимания данного феномена заключено в единении мнений исследователей в том, что профессиональная рефлексия это самосознание, позволяющее ставить цели профессиональной деятельности, находить адекватные способы их достижения, осуществлять проектирование собственного профессионального роста.

Так, В.В. Стеценко наделяет профессиональную рефлексию сущностью профессиональной деятельности, обосновывая тем, что профессиональная рефлексия связана с профессиональным самосознанием, аналитическими умениями, профессиональным общением, самообразовательной деятельностью, творчеством [Стеценко, 2016, с. 105].

О.Е. Лисова доказывает значимость профессиональной рефлексии менеджеров в управлении социальными и экономическими системами тем, что профессиональную рефлексию можно определить важностью рефлексивной позиции по отношению к собственной деятельности, а это, как указывает автор, способствует недопущению профессиональной деформации [Лисова, 2011, с. 195].

Итак, профессиональная рефлексия понимается нами как интегральное качество личности, предусматривающее процесс осмысления собственной профессиональной деятельности, целенаправленное изучение своих личностных и профессиональных качеств, осуществление объективной оценки своих возможностей, самоконтроля и анализа поведения, способствующих становлению позитивной профессиональной Я-концепции.

Анализ результатов исследования. Формирование профессиональной рефлексии будущих менеджеров в сфере управления социальных и экономических систем связано с расширением теоретических

знаний, формированием установок на вхождение в рефлексивную позицию относительно своего «Я», формированием рефлексивного сознания студентами посредством решения конкретных профессиональных проблем.

Образовательная практика в качестве средств формирования профессиональной рефлексии у будущих менеджеров в сфере управления социальными и экономическими системами обращена нами к решению ситуативных задач, ситуаций содержательно наполненных рефлексивным содержанием, использованию рефлексивных методов.

В качестве организационно-формирующего средства мы используем рефлексивный практикум.

Практикум (если это форма организации процесса обучения) предполагает овладение практическими умениями и навыками в активной учебно-познавательной или исследовательской деятельности. В этом аспекте рефлексивный практикум направлен на осмысление будущей профессиональной деятельности, самоактуализацию и самореализацию студентов.

Рефлексивный практикум в процессно-деятельностном формате представляется через определение цели, осмысление предложенной рефлексивной ситуации, практико-ориентированный подход к поиску путей рефлексивного осмысления, осмысление студентами своего отношения к профессионально-трудовым функциям избранной профессии.

Рефлексивный практикум как условие формирования профессиональной рефлексии у будущих менеджеров в сфере управления в социальных и экономических системах в нашем исследовании выполняет следующие функции:

Ценностно-ориентирующая функция рефлексивного практикума заключается в организации сотрудничества, активного взаимодействия в интеракциях «преподаватель – студенты, студент», «студенты – студенты», в процессе которого формируется готовность к пониманию и принятию других, сотрудничеству с ними, при котором будущие менеджеры соотносят свои ценности с ценностями других, формируется готовность к ценностному самоопределению в профессионально-познавательной и будущей профессиональной деятельности.

2. *Профессионально-адаптирующая функция* рефлексивного практикума заключается в оптимизации взаимодействия будущих менеджеров с профессиональной деятельностью и профессиональной средой, в овладении таких профессиональных качеств, как тактичность, требовательность к себе и другим, умение достигать близости с персоналом, творческий подход к работе [Кузнецов, 1991, с. 64].

3. *Практико-ориентированная функция* заключается в применении рефлексивного опыта на практике путем включения студентов в активную деятельность рефлексивно содержательного характера. Данная функция способствует развитию творческой активности и рефлексии.

Выполняя данную функцию, рефлексивный практикум развивает у студентов внутреннюю мотивацию учения, так как для них создаются условия и возможности свободного выбора способов решения конкретной проблемы, будущие менеджеры ощущают собственную компетентность, переживают собственную автономию [Калугина, Стожко, 2011, с. 86].

4. *Прогностическая функция* обеспечивает внесение корректив в поведение будущего менеджера на основе сложного анализа профессиональной деятельности, уточняются качественные характеристики рефлексивного практикума и предполагают сохранение, поддержание и развитие сформированной рефлексивной позиции.

Функциональная характеристика рефлексивного практикума обеспечивает профессионализацию и влияет на продуктивность мышления, что обуславливает эффективность функционирования основных компонентов профессиональной рефлексии как части профессионализма [Калугина, Стожко, 2011, с. 89].

Структурно и содержательно рефлексивный практикум включает:

– *перспективный блок* (размышления о ходе будущей профессиональной деятельности, планирование и выбор наиболее эффективных способов ее осуществления, прогнозирование результатов);

– *блок ситуативной рефлексии* (в предложенных ситуациях будущие менеджеры в сфере управления социальных и экономических систем оценивают и анализируют поведение «действующего персонажа» ситуации, формулируют и моделируют свое поведение в подобной ситуации, определяют пути решения проблемы, строят модель самоконтроля за своим поведением в реальной ситуации);

– *ретроспективный блок* (анализ поведения и событий, происходивших в прошлом).

В каждом из блоков рефлексивного практикума отрабатывается техника «Рефлексия на себя» (осознание своих личностных особенностей и оптимизация отношения к себе), рефлексия общения (осознание себя в профессиональном общении), рефлексия операциональная (осознание себя в будущей профессиональной деятельности), рефлексия эмоционального состояния, рефлексия стрессоустойчивости.

При введении рефлексивного практикума учитывались общедидактические основы формирования знаний о рефлексии, профессиональной рефлексии, а также занятия строились в практико-ориентированном формате, раскрывающем виды профессиональной рефлексии в конкретной профессиональной деятельности будущего менеджера в социальных и экономических системах: оценка производственной ситуации, оценка поведения персонала,

анализ производственных проблем, принятие решении на основе рефлексии, выбор стратегии и тактики организационного поведения, организации и функционирования организационной культуры, оценка и объяснение своего служебного положения.

Содержательно-дидактическое наполнение, деятельностное включение студентов в пространство рефлексивного практикума обращено к студенту как субъекту будущей профессиональной деятельности.

В этом аспекте технологические акценты организации рефлексивной деятельности направлены на то, чтобы способствовать саморефлексии студентов, анализировать знания о профессиональной рефлексии. Например, проводится занятие «Рефлексия “Здесь и теперь”», цель которого отработка навыка рефлексии. После сообщения информации о понятии рефлексия, профессиональная рефлексия студентам предлагается охарактеризовать в форме зарисовки свое положение в группе, как к каждому из них относятся другие. Затем осмысление студентами, что значит отрефлексировать «пережить», «пропустить через свой внутренний мир», «оценить».

Вводятся занятия «Мое профессиональное кредо в будущей профессии», на которых студентам необходимо создать образ, символ своей будущей профессиональной деятельности. Важное значение на занятиях рефлексивного практикума отводилось коммуникативной рефлексии. Например, рефлексируются навыки быстрого реагирования при вступлении в диалог, контакт с сотрудником, незнакомым человеком.

Осмысление студентами собственного сознания, своих действий доказывает продуктивность рефлексивных упражнений типа, развитие саморефлексии. Например, написать три варианта своего имени, описать ту сторону характера, которая соответствует имени. Рефлексивное занятие «Портрет моей будущей работы» связано с представлением студентов о том, как они видят свою профессиональную деятельность. Следует ответить на такие вопросы: как вы видите себя в профессиональном образе? Как ваша профессия вписывается в общую картину социума? и др.

Важным педагогическим формирующим эффектом в приведенных примерах является то, что результаты выполняемых элементов рефлексии позволяют точнее оценивать свое поведение и принимать более правильные решения.

В нашем исследовании реализация рефлексивного практикума осуществляется в формате организационно-педагогических условий. Одно из них – дидактическое сопровождение.

Дидактическое сопровождение процесса формирования профессиональной рефлексии будущих менеджеров в сфере управления социальных и экономических систем основано на теоретическом насыщении студентов по темам, раскрывающих понятие рефлексии, роли рефлексии в профессиональной деятельности. Обязательным является выполнение задания, проецирующие теоретические знания на практический выход через задание соотнесения рефлексивного разрыва естественного действия [Обухов, 2017, с. 43] с теоретическими понятиями.

Второе организационно-педагогическое условие – *методическое обеспечение* процесса формирования профессиональной рефлексии будущих менеджеров в сфере управления социальных и экономических систем, которое содержит банк методических материалов, например, техники рефлексивного преодоления проблемной ситуации, рефлексивные методики модели профессионального поведения, техники рефлексии профессионального общения и др. Предусматривается комплектование видеотеки, фильмов, которые «подвергаются» анализу и поиску путей разрешений рефлексивных дефицитов.

Третье условие – *использование приемов направленного воздействия*, инициирующих готовность к рефлексивному позиционированию, построению и корректировке своего поведения, рефлексии перспектив будущего, создание ситуаций, усиливающих акцент на отдельном аспекте рефлексивно-профессионального действия.

Главная задача организационно - педагогических условий – организация особой среды, погружение в специальное образовательное пространство, процессуально насыщенное рефлексивным содержанием, в котором демонстрируются образцы поведения и его рефлексивный анализ.

Выводы. В результате апробации в образовательном процессе вуза рефлексивного практикума как самостоятельного учебного занятия будущие менеджеры не только знакомятся с различного рода приемами рефлексивно анализа, они овладевают опытом рефлексивного позиционирования к своей будущей профессиональной деятельности.

Организация рефлексивного практикума, направленного на формирование профессиональной рефлексии у студентов – будущих менеджеров в сфере управления в социальных и экономических системах, показала его эффективность: студенты приобрели умения анализировать и решать задачи, требующие рефлексии, значительно показан рост знаниевого, деятельностного аспектов профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейшей разработки исследования. Изучив организацию и применение рефлексивного практикума в формировании профессиональной рефлексии у будущих менеджеров, отметим, что в перспективе следует обратиться к методологическим основаниям развития других аспектов формирования данного качества личности.

Список источников

Вачков И. В. Структура профессионального самосознания учителя // Школьный психолог. 2000. № 3,5. С. 13-17.

Вульфов Б. З. Социальный педагог в системе общественного воспитания (школьников) // Педагогика. 1992. № 5. С. 49-54.

Вульфов Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. Москва, 1995.

Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Москва: РАГС, 2000. 536 с.

Калугина И. Ю. Стожко Н. Ю. Практико-ориентированная технология подготовки специалистов в области товароведения и питания // Интеграция науки, образования и производства – стратегия развития инновационной экономики : материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2011. С. 86-89.

Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1991. 76 с.

Лисова О. Е. Личностные качества сотрудников МВД России как объект социально-профессиональной рефлексии и общественного мнения // Вестник университета. 2011. № 5. С. 192-196.

Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. 2000. № 1. С. 48-56.

Метаева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. Дисс. ... д-ра пед. наук : Екатеринбург, 2006. 357 с.

Обухов А. С. Модернизация педагогического образования на основе идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 41-60.

Пьянкова Г. С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2008. 260 с.

Пьянкова Г. С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2009. 276 с.

Рукавишникова Е. Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа. Дисс. .... канд. психол. наук : Ставрополь, 2000. 170 с.

Седанкина Т. Е. Развитие способности будущих офицеров к профессиональной рефлексии в процессе психолого-педагогической подготовки. Дисс. ... канд. пед. наук : Казань, 2009. 160 с.

Стеценко В. В. Психологический особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: рефлексивный аспект // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2016. № 1. С. 104-107.

References

Vachkov I. V. The structure of professional self-awareness of a teacher. *Shkol'nyj psiholog = A school psychologist*. 2000. No. 3,5. Pp. 13-17. (In Russ).

Vulfov B. Z. Social pedagogue in the system of public education (schoolchildren). *Pedagogika = Pedagogy*. 1992. No. 5. Pp. 49 -54. (In Russ).

Vulfov B. Z., Kharkov V. N. Pedagogy of reflection. Moscow, 1995. (In Russ).

Derkach A. A. Acmeology: personal and professional development of a person. Moscow: RAGS, 2000. 536 p. (In Russ).

Kalugina I. Y. Stozhko N. Y. Practice-oriented technology of training specialists in the field of commodity science and nutrition. In: Integration of science, education and production-a strategy for the development of an innovative economy : materials of the International Scientific and Practical Conference. Yekaterinburg : Publishing House of USUE, 2011. Pp. 86-89. (In Russ).

Kuznetsov P. S. Adaptation as a function of personality development. Saratov: Saratov University Publishing House, 1991. 76 p. (In Russ).

Lisova O. E. Personal qualities of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia as an object of socio-professional reflection and public opinion. *Vestnik universiteta = Bulletin of the University.* 2011. No. 5. Pp. 192-196. (In Russ).

Lyubimova G. Y. From freshman to graduate: problems of professional and personal self-determination of psychology students. *Vestnik MGU. Ser.14. Psihologiya = Bulletin of Moscow State University. Ser.14. Psychology.* 2000. No. 1. Pp. 48-56. (In Russ).

Metaeva V. A. The development of professional reflection in postgraduate education: methodology, theory, practice. PhD thesis (Pedagogy). Yekaterinburg, 2006. 357 p. (In Russ).

Obukhov A. S. Modernization of pedagogical education based on the ideas of cultural and historical psychology by L.S. Vygotsky. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of modern education.* 2017. No. 4. Pp. 41-60. (In Russ).

Pyankova G. S. Reflection in the structure of integral individuality of a professional: monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after. V.P. Astafieva, 2008. 260 p. (In Russ).

Pyankova G. S. The development of professional reflection : a textbook. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after. V.P. Astafieva, 2009. 276 p. (In Russ).

Rukavishnikova E. E. Formation of professional reflection among medical college students. PhD thesis (Psychology). Stavropol, 2000. 170 p. (In Russ).

Sedankina, I. E. The development of the ability of future officers to professional reflection in the process of psychological and pedagogical training. PhD thesis (Pedagogy). Kazan, 2009. 160 p. (In Russ).

Stetsenko V. V. Psychological features of professional activity of employees of internal affairs bodies: a reflexive aspect. *Vestnik Taganrogskogo instituta im. A.P. Chekhova = Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov*. 2016. No. 1. Pp. 104-107. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 20.02.2024; одобрена после рецензирования 20.03.2024; принята к публикации 20.02.2025.

The article was submitted 20.02.2024; approved after reviewing 20.03.2024; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 32–39.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 32–39.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 378:001.891 (597)
ББК 74.58(5В)
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.6

Определение системы научно-исследовательских компетенций студентов педагогических вузов во Вьетнаме

Фан Чунг Киен[1], Нго Тхи Чанг[2], Май Куок Кхань[3], Фам Зыонг Хонг Нгок[4]
[1]Ханойский столичный университет, Ханой, Вьетнам, ptkien@daihocthudo.edu.vn, ORCID ID: 0000-0002-1429-4295
[2]Ханойский педагогический университет 2, Винь Фук, Вьетнам, ngothitrang@hpu2.edu.vn
[3]Ханойский педагогический университет, Ханой, Вьетнам, khanhmq@hnue.edu.vn, ORCID ID: 0009-0001-6470-4694
[4]Институт иностранных языков при Ханойском государственном университете, Ханой, Вьетнам, ngocpdh@vnu.edu.vn, ORCID ID: 0009-0009-6935-1734

Аннотация. В статье рассматривается система научно-исследовательских компетенций студентов педагогических вузов Вьетнама. Разработка системы компетенций поможет четко сформулировать содержание и методы подготовки студентов, ориентированных на научно-исследовательскую деятельность в учебных заведениях, а также внесет коррективы в требования к выпускникам образовательных программ по педагогическим специальностям. Результаты данного исследования были получены с использованием анализа и синтеза, анализа учебной продукции, наблюдения и др. Исследование проводилось в трех ведущих педагогических университетах Вьетнама и включало анализ особенностей учебного процесса и научно-исследовательской деятельности студентов-педагогов. На основе этих данных была сформулирована система научно-исследовательских компетенций студентов, что позволило четко и детально определить их научный потенциал.

Ключевые слова: научно-исследовательские компетенции, система научно-исследовательских компетенций, студенты педагогических вузов, научно-исследовательские компетенции студентов педагогических вузов.

Для цитирования: Фан Чунг Киен, Нго Тхи Чанг, Май Куок Кхань, Фам Зыонг Хонг Нгок. Определение системы научно-исследовательских компетенций студентов педагогических вузов во Вьетнаме // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 32–39. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.6

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Determining the scientific research capacity system of students of pedagogical universities in Vietnam

Phan Trung Kien[1], Ngo Thi Trang[2], Mai Quoc Khanh[3], Pham Duong Hong Ngoc[4]
[1]Hanoi Metropolitan University, Hanoi, Vietnam, ptkien@daihocthudo.edu.vn, ORCID ID: 0000-0002-1429-4295
[2]Hanoi Pedagogical University 2, Vinh Phuc, Vietnam, ngothitrang@hpu2.edu.vn
[3]Hanoi National University of Education, Hanoi, Vietnam, khanhmq@hnue.edu.vn, ORCID ID: 0009-0001-6470-4694
[4]University of Languages and International Studies – Vietnam National University, Hanoi, Vietnam, ngocpdh@vnu.edu.vn, ORCID ID: 0009-0009-6935-1734

Abstract. The article examines the system of scientific research competencies of students of pedagogical universities in Vietnam. The definition of this system of competencies will help to clearly formulate the content and methods of training students focused on scientific research activities in educational institutions, and will also make adjustments to the requirements for graduates of educational programs in

© Фан Чунг Киен, Нго Тхи Чанг, Май Куок Кхань, Фам Зыонг Хонг Нгок, 2025

pedagogical specialties. The results of this study were obtained using methods such as analysis, theoretical synthesis, product analysis, observation, and others. The research was conducted at three leading pedagogical universities in Vietnam and included an analysis of the characteristics of the educational process and the research activities of student teachers. Based on this data, a system of students' research competencies was formulated, allowing for a clear and detailed determination of their scientific potential.

Keywords: scientific research competencies, system of scientific research competencies, students of pedagogical universities, scientific research competencies of students of pedagogical universities.

For citation: Phan Trung Kien, Ngo Thi Trang, Mai Quoc Khanh, Pham Duong Hong Ngoc. Determining the scientific research capacity system of students of pedagogical universities in Vietnam. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 32–39. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.6

Актуальность. Потребность в подготовке высококвалифицированных кадров во Вьетнаме в настоящее время ставит перед высшим образованием в целом, а перед педагогическими университетами в частности, важную задачу – связать образовательный процесс с научными исследованиями, сделав исследовательскую деятельность неотъемлемой частью обучения по всем дисциплинам. Это не только стимулирует научные исследования и применение их результатов, но и способствует повышению качества образования, репутации и статуса самих педагогических вузов.

В целях повышения качества подготовки учителей в педагогических вузах в контексте фундаментальных и комплексных образовательных реформ, в соответствии с Постановлением 29-NQ/TW [Communist Party of Vietnam, 2013] и реализацией общеобразовательной программы 2018 года [Ministry of Education, 2018], были установлены требования к будущим педагогам. Они должны уметь направлять учащихся к самостоятельному обучению, самоисследованию, развитию критического мышления и решению проблем. Поэтому будущим учителям необходимо обладать педагогическим мышлением, уметь анализировать, синтезировать, оценивать информацию, а также гибко и творчески решать задачи.

Одной из ключевых причин этих изменений является Четвёртая промышленная революция (Индустрия 4.0), которая предоставляет студентам педагогических вузов новые возможности и инструменты для профессионального развития. Однако вместе с этим перед будущими педагогами встают серьёзные вызовы, связанные с технологическими навыками и инфраструктурой. В связи с этим студентам необходимо регулярно обновлять знания и применять передовые методы для развития своих компетенций и адаптации к изменениям в сфере образования.

Научные исследования в педагогических вузах одновременно отвечают требованиям инноваций и международной интеграции, что важно для оценки качества подготовки педагогов на национальном, региональном и мировом уровнях. Они способствуют формированию и развитию кадров будущих преподавателей и исследователей, а также созданию динамичной, творческой и ответственной академической среды.

Кроме того, научные исследования играют ключевую роль в разработке более эффективных образовательных программ и стратегий развития педагогических вузов. Они помогают усовершенствовать меры финансовой поддержки, материально-техническую базу и систему стимулирования, основываясь на комплексном анализе сильных и слабых сторон, а также факторов, влияющих на научно-исследовательскую деятельность студентов.

В современном обществе роль учителя определяется не только как педагога, но и как социального и культурного деятеля, поставщика образовательных услуг, исследователя, а также обучающегося, который должен постоянно развивать свои профессиональные компетенции через исследовательскую деятельность, направленную на совершенствование образовательной практики. Однако в процессе обучения в педагогических университетах преподаватели и студенты чаще сосредотачиваются на формировании личностных качеств и профессиональных компетенций будущих педагогов, недооценивая развитие исследовательских навыков. Эта ситуация требует от педагогических вузов внесения изменений в образовательный процесс, уделяя особое внимание развитию способности к самообучению и самостоятельному исследованию. Важно определить систему специфических научно-исследовательских компетенций в области образования, чтобы обеспечить студентов необходимыми знаниями и навыками, помогающими им адаптироваться к изменяющимся требованиям профессиональной деятельности.

Методы и организация исследования. Для описания научно-исследовательских компетенций студентов педагогических вузов в качестве

основных методов используются анализ, теоретический синтез, исследование учебной продукции, наблюдение и др.

Прежде чем определить систему научно-исследовательского потенциала студентов, мы провели практические наблюдения и изучили продукты учебной деятельности, включая эссе, отчёты, темы научных исследований, диссертации и результаты обучения студентов в трёх педагогических университетах: Ханойском педагогическом университете, Ханойском педагогическом университете филиале 2 и Тхайнгуенском педагогическом университете.

Особенности учебной и исследовательской деятельности студентов педагогических вузов во Вьетнаме:

1. *Студенты педагогических вузов.* Согласно статье 59 Закона о высшем образовании: «Обучающиеся – это лица, проходящие обучение и занимающиеся научными исследованиями в высших учебных заведениях, включая студентов программ колледжей и программ бакалавриата» [Law No. 08/2012/QH13, 2012], [Law No. 34/2018/QH14, 2018]. Студент педагогического вуза – это лицо, проходящее обучение и научные исследования в рамках программ высшего образования в педагогических университетах.

Педагогическое образование предназначено для подготовки будущих преподавателей различных уровней образования, а педагогические университеты являются специализированными высшими учебными заведениями, ориентированными на подготовку учителей.

2. *Особенности учебной деятельности студентов педагогических вузов во Вьетнаме.* Исходя из социального статуса и роли взрослого человека, обучение студентов отличается от обучения школьников, что обусловлено различиями в мотивации, потребностях и специфике учебной деятельности.

Четко выраженные *цели обучения*: студенты, как правило, заинтересованы в учебных материалах, имеющих непосредственное отношение к их будущей профессии или к их жизненным целям. Конечная цель обучения студентов – овладение инструментами (в широком смысле, включая знания и технические решения), которые помогут им решать конкретные проблемы.

Обучение в стандартизированной *педагогической среде*: студенты обучаются в условиях профессиональной педагогической среды, получая знания о психологии, социальных аспектах, особенностях человеческого развития на разных возрастных этапах, а также развивают педагогические, коммуникативные и кооперативные навыки, что содействует их способности к самопознанию и успешному обучению.

Высокая степень *добровольности*: любое принуждение или административные меры неэффективны. Взрослый человек либо отказывается от обучения, либо проявляет пассивность в учебном процессе. Обучение происходит только тогда, когда человек чувствует в нем необходимость.

Самостоятельность в обучении: студенты подходят к учебному процессу самостоятельно. Они сами решают, какие темы изучать и какие методы наиболее подходят для их обучения.

Использование предыдущего *опыта*: студенты стремятся объединить новые знания с уже существующим опытом, чтобы разрабатывать более эффективные подходы к решению проблем.

Фокус на практике при решении задач, а не на теории: студенты предпочитают учебные программы, предлагающие конкретные решения, а не абстрактные теории.

Целенаправленный*, практический* характер обучения: взрослые учатся ради собственного интереса. Они предпочитают изучать те знания, которые можно немедленно применить в реальной жизни и профессиональной деятельности. Взрослые обучаются тому, что полезно в их повседневной жизни, например, воспитанию детей, уходу за семьей, чтению писем и рецептов, использованию удобрений или пестицидов, пониманию новейших производственных технологий, расчету бюджета, а также приобретению необходимых жизненных навыков.

3. *Особенности научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза.* Это целенаправленная деятельность студентов педагогического вуза, направленная на достижение нового объективного понимания в области образования, что помогает студентам эффективно применять полученные знания в процессе обучения на основе научных теорий и образовательной практики.

Научное исследование является как правом, так и обязанностью студентов, которые должны выполнять его для совершенствования своих научных знаний, методов обучения и мышления. Это помогает им лучше выявлять и решать проблемы, а также развивать навыки общения и коллективной работы. В частности, научные исследования приносят ценный опыт, поощрения и награды, что способствует повышению успеваемости студентов и подготовке их к будущей профессиональной деятельности.

Научное исследование – это деятельность, которая помогает студентам получить более полное представление о реальной образовательной практике как в университете, так и в систе-

ме школьного образования, тем самым стимулируя их к поиску решений актуальных проблем.

Научные исследования требуют от студентов значительных временных, физических и финансовых затрат на поиск, изучение литературы, проведение полевых исследований, обследований, опросов и написание отчетов. Поэтому студенты должны обладать желанием, упорством и настойчивостью для проведения исследования в течение продолжительного времени. Они также должны владеть научными методами исследования, обеспечивающими надежность, объективность, честность и современность работы.

Научные исследования дают студентам возможность обучаться методам работы преподавателей, ученых, коллег и других заинтересованных сторон в академической среде, а также взаимодействовать с будущей профессиональной сферой. Это способствует формированию и развитию у студентов исследовательских навыков и качеств.

Научные исследования развивают у студентов активность, творческое мышление, инициативность, независимость и самостоятельность в выполнении учебно-исследовательских задач.

Результаты научных исследований студентов мотивируют не только их самих, но и других участников исследовательского процесса. Лучшие работы сохраняются в качестве справочного материала для других студентов и становятся ценным практическим источником для университета. Таким образом, студенческая научно-исследовательская деятельность вносит вклад в создание новых знаний и прикладных продуктов, которые могут быть использованы в учебных заведениях.

Студенты педагогического вуза часто сталкиваются с трудностями в научных исследованиях: недостаточным владением методами, низкой активностью и инициативностью, нехваткой исследовательских источников и слабыми исследовательскими навыками.

Научные исследования проводятся в различных формах и на регулярной основе в форме исследовательско-ориентированного обучения, семинаров, специализированных конференций. Это предоставляет студентам возможности накапливать опыт и осваивать исследовательские методы у более опытных коллег, а также участвовать в исследовательских проектах, выполняемых преподавателями.

Характеристики научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза заключаются в основных методологических установках:

Субъектом научно-исследовательской деятельности является студент педагогического вуза.

Цель научных исследований студентов – изучение и выявление существующих явлений в образовательной среде с использованием научных методов.

Результаты научных исследований должны способствовать учебным целям, проводиться под руководством преподавателей и ученых, помогать студентам развивать самостоятельность, способность решать проблемы, умение работать в коллективе, а также расширять их знания для решения актуальных образовательных ситуаций и подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов исследования. На основе анализа собранных данных можно сделать следующие выводы относительно научно-исследовательского потенциала вьетнамских студентов педагогических вузов, а также тех навыков и компетенций, которые необходимо сформировать и развить:

1. *Научно-исследовательская компетенция студентов педагогических вузов.* Это совокупность знаний, навыков и установок студентов педагогических вузов, формируемых и развиваемых в процессе обучения в педагогическом университете. Она позволяет студентам успешно организовывать и проводить исследовательскую деятельность в области педагогической практики в конкретных условиях.

Научно-исследовательская компетенция студентов педагогических вузов становится неотъемлемым качеством будущих педагогов, обеспечивая им возможность эффективно решать возникающие образовательные задачи. Эта компетенция интегрируется, переплетается и поддерживает другие компетенции в процессе учебно-исследовательской деятельности в педагогическом университете, способствуя повышению качества подготовки кадров, соответствующих современным требованиям к выпускникам педагогических вузов.

2. *Основания научно-исследовательской компетенции студентов педагогических вузов Вьетнама.* Во-первых, на основе требований к выпускникам программ подготовки учителей. Требования к выпускникам программ подготовки учителей представляют собой обязательства университета в отношении знаний, навыков, установок и поведения выпускников, соответствующих профессиональным требованиям для определённых должностей. Они также представляют собой обязательства каждого студента педагогического вуза в отношении его будущей профессиональной деятельности после окончания обучения.

Содержание требований к выпускникам про-

грамм подготовки учителей может варьироваться в зависимости от специальностей и университетов, но сохраняет единство в целях и ключевых компетенциях, которые выпускники должны освоить. Эти требования обеспечивают соответствие стандартам профессиональной деятельности учителей общеобразовательных школ.

Требования к выпускникам в части научно-исследовательской компетенции определяют на основе овладения студентами профессиональной компетентности, включающей: самооценку, проектирование инструментов оценки, самообучение и проведение научных исследований; базовые знания по методологии и научным исследованиям; навыки ориентации и организации исследовательской деятельности, а также осознание необходимости самосовершенствования для ведения преподавательской и научной деятельности в своей области [Ministry of Education, 2012].

Во-вторых, на основе профессионального стандарта учителей образовательных учреждений общего образования. «Профессиональный стандарт учителя общеобразовательной школы – это система качеств и компетенций, которые должен иметь учитель для выполнения задач обучения и воспитания учащихся в образовательных учреждениях общего образования» [Ministry of Education, 2018]. Действующий профессиональный стандарт учителя образовательных учреждений общего образования включает 5 стандартов и 15 критериев, среди которых научно-исследовательская компетенция присутствует и поддерживает различные критерии требований к выпускникам образовательных программ на разных уровнях. В частности, стандарт личностных качеств выражается в критериях, таких как способность к самообучению и саморазвитию. Стандарт профессионального развития отражается в способности учителя к самостоятельному исследованию, обновлению и совершенствованию своих профессиональных знаний, а также в умении поддерживать и наставлять коллег.

В-третьих, на основе анализа профессии методом DACUM (Developing A CurriculUM*)* [Robert E. Norton, 1997], основанном на описании и анализе конкретных трудовых функций учителя, представляется возможным определить основные задачи, конкретные виды деятельности, необходимые компетенции для их успешного выполнения, а также средства, с помощью которых учитель выполняет свою работу.

Таблица 1. Анализ научно-исследовательской компетенции учителя по методу DACUM
Table 1. Analysing teacher research competence using the DACUM method

Основные задачи	Конкретные работы	Необходимые компетенции	Средства реализации
Определение знаний и методов научного исследования	Обладание знаниями о научном исследовании и его методах	Различение и объяснение знаний и методов научного исследования	Справочные материалы, бумага, ручка, компьютер, анкеты, интервью, групповые задания
Выполнение этапов научного исследования	Обладание знаниями об этапах проведения, формах и структуре	Выполнение всех этапов исследования	Составление плана, определение и реализация этапов выполнения научного исследования
Применение качеств научного исследователя	Обладание позитивным, независимым и честным отношением к научному исследованию	Увлеченность, честность и ответственность в научных исследованиях	Справочные материалы, компьютер, исследовательские условия и другие средства

3. *Система специфических научно-исследовательских компетенций студентов педагогического вуза.* Основываясь на анализе особенностей научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза и критериях для определения системы их научно-исследовательских компетенций, в данной статье выделены специфические научно-исследовательские компетенции студентов педагогического вуза (таблица 2).

Эти компетенции оцениваются на основе критериев, показателей и конкретных доказательств, связанных с знаниями, навыками и отношением. В частности, критерии, касающиеся отношения студентов, включают самосознание, активность, инициативность, независимость, честность, порядочность, ответственность, настойчивость, волю, стремление к знаниям, серьезность, сотрудничество и увлеченность исследовательской деятельностью.

Определение конкретных исследовательских компетенций является основой для обновления методов оценки и контроля научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза. В таблице 3 представлена иллюстрация оценки научно-исследовательских заданий студентов на основе критериев, направленных на развитие девяти исследовательских компетенций.

Таблица 2. Система научно-исследовательских компетенций студентов педагогического вуза
Table 2. System of research competences of students of pedagogical university

№	Стандарт	Критерии	Показатели	Доказательства
1	Компетенция выявления и определения научно-исследовательской проблемы	- выявление проблемы исследования, - определение проблемы исследования	- анализ проблем в образовательной практике, - объяснение существующих противоречий, - распознавание проблем, - определение противоречий в образовательной практике, - выявление взаимосвязей проблем в образовательной практике	- выбор исследовательской проблемы в научных заданиях, курсовых и дипломных работах
2	Компетенция определения названия научного исследования	- определение научно и практически значимого названия исследования, - научное формулирование названия темы	- анализ роли определения названия научного исследования, - описание требований к формулировке названия научного исследования, - обобщение содержания исследования, лаконичная формулировка названия, - оценка названия исследования	- определение и научная формулировка названия исследования
3	Компетенция сбора, анализа и систематизации информации для исследования	- определение достоверных источников информации, - обобщение информации для решения исследовательской проблемы	- обоснование роли информации и исследовательских данных, - доказательство взаимосвязи информации и данных, - умелый сбор и обработка информации, - систематизация данных, - оценка информации и данных	- собранная информация объективна, достоверна и научно обоснована
4	Компетенция составления научного исследования	- описание структуры и логики построения научного исследования	- описание требований к структуре исследования, - анализ этапов разработки научного исследования, - определение требований к структуре исследования, - написание всех разделов научного исследования четко и правильно, - оценка структуры научного исследования	- полная, четкая и логически выстроенная структура научного исследования
5	Компетенция разработки исследовательских инструментов	- перечисление типов исследовательских инструментов, - оценка исследовательских инструментов	- объяснение значимости, - анализ различных исследовательских инструментов, - определение роли исследовательских инструментов, - создание исследовательских инструментов для объективной оценки, - оценка исследовательских инструментов	- проектирование исследовательских инструментов
6	Компетенция выполнения научного исследования	- определение способов решения исследовательской проблемы, - применение правильных методов исследования для решения задач	- описание роли этапов научного исследования, - описание этапов научного исследования, - определение роли этапов исследования, - выполнение всех этапов исследования и гибкое применение методов, - оценка и корректировка этапов исследования	- выполнение научного исследования логично, систематично и научно
7	Компетенция сбора, обработки и анализа данных	- использование методов обработки и анализа данных, - обоснование выбора выборки для исследования	- обобщение методов обработки и анализа данных, - описание процесса сбора, обработки и анализа данных, - определение роли обработки и анализа данных, - владение методами обработки и анализа данных, - оценка и корректировка процесса обработки данных	- анкеты соответствуют объекту исследования, объективны и научно обоснованы, - обработанные данные достоверны, логичны и объективны
8	Компетенция написания научного отчета	- ясное научное изложение, - логичная структура отчета	- анализ роли написания научного отчета, - обобщение методов написания научного отчета, - определение роли научного отчета, - написание отчета в соответствии с научными стандартами, - оценка научного отчета	- отчет соответствует требованиям по содержанию и оформлению
9	Компетенция защиты научного исследования	- четкое представление результатов исследования, - обоснование выводов и предложений исследования	- описание требований к защите научного исследования, - обобщение методов защиты, - определение требований к защите перед комиссией, - представление исследования четко, кратко, убедительно и привлекательно, - оценка и корректировка защиты научного исследования	- четкое и аргументированное представление результатов исследования

Таблица 3. Оценочный лист по критериям (Rubric)
Table 3. Evaluation sheet by criteria (Rubric)

Критерии	Качество выполнения научно-исследовательских заданий				Оценка	Весовой коэффициент
	Неудовлетворительно (1 балл)	Удовлетворительно (2 балла)	Хорошо (3 балла)	Отлично (4 балла)		
Название темы	Название темы не отражает содержание исследуемой проблемы	Название темы отражает содержание проблемы, но нечетко. Формулировка громоздкая	Название темы четко отражает содержание проблемы, но формулировка громоздкая	Название темы четко отражает содержание проблемы. Формулировка лаконична		2
Обоснование выбора темы	Не представлено обоснование актуальности исследования	Представлен 1 аргумент в пользу актуальности исследования	Представлены 2 аргумента в пользу актуальности исследования	Представлены не менее 3 аргументов в пользу актуальности исследования		2
Цель исследования	Цель исследования не определена	Цель определена, но неверно сформулирована	Цель сформулирована правильно	Цель сформулирована правильно, четко указаны как непосредственная, так и косвенная цели		2
Задачи исследования	Задачи исследования не определены	Определена только одна задача исследования	Определены большинство задач исследования	Определены все задачи исследования		2
Объект и предмет исследования	Не определены объект и предмет исследования	Определены объект и предмет исследования, но неверно	Определен либо объект, либо предмет исследования	Объект и предмет исследования определены правильно		2
Методы исследования	Методы исследования не определены	Определены несколько методов, частично соответствующих цели исследования	Определены все необходимые методы, но их роль в исследовании не раскрыта	Определены все необходимые методы, четко раскрыта их роль в исследовании		2
Научная гипотеза	Научная гипотеза не сформулирована	Гипотеза сформулирована, но с нарушением структуры и не соответствует теме исследования	Гипотеза соответствует структуре, но не соответствует теме исследования	Гипотеза сформулирована правильно, соответствует теме исследования		2
Структура работы	Структура не определена или не соответствует теме	Определены главы. Их содержание соответствует теме исследования	Определены главы. Их содержание соответствует теме исследования. Также определены основные разделы в каждой главе	Определены главы, основные разделы и подразделы в каждой главе		2
Список литературы	Отсутствует список литературы	Указано от 1 до 10 источников, связанных с темой исследования	Указано 10 и более источников, но список не оформлен по единому стандарту	Указано 10 и более источников, оформленных по единому стандарту		2
План исследования	План исследования отсутствует	План исследования есть, но не охватывает все задачи исследования.	План охватывает большинство задач, но не включает все элементы (задачи, исполнители, сроки, ожидаемые результаты)	План полностью охватывает все задачи исследования и включает все необходимые элементы (задачи, исполнители, сроки, ожидаемые результаты)		2

Мы рассмотрели особенности научно-исследовательской деятельности педагога, обоснованы критерии для определения научно-исследовательских компетенций в сфере образования, а также разработана система из специфических научно-исследовательских компетенций студентов педагогического вуза с конкретными критериями, показателями и доказательствами.

На основе этого можно выявить аспекты, которые необходимо дополнить и скорректировать в учебных программах для соответствия современным профессиональным стандартам в педагогических университетах. Это также открывает перспективы для дальнейших обсуждений, связанных со следующими актуальными вопросами:

Основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при развитии научно-исследовательских компетенций, связаны с тем, как учебное время влияет на время, отведенное на исследования, какие именно научно-исследовательские компетенции студентов остаются слабо развитыми, какие существуют ресурсы для исследований, уровень владения иностранными языками и использование информационных технологий в научной деятельности. Не менее важно выявить факторы, влияющие на научно-исследовательские компетенции студентов педагогического вуза, а также наличие различий в исследовательских компетенциях студентов различных направлений подготовки.

Выводы. Определение необходимых научно-исследовательских компетенций в сфере образования у студентов педагогических вузов позволит эффективно ориентировать разработку содержания учебных программ, интеграцию исследовательских методов преподавания, а также модернизацию процедур оценки и контроля на основе четких стандартов, критериев, показателей и доказательств. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества профессионального образования и соответствию современным требованиям образовательных реформ.

Список источников

Буй Минь Дук (главный редактор). Развитие профессиональных способностей студентов педагогических вузов. Ханой: Издательство Ханойского национального университета образования, 2017.

Коммунистическая партия Вьетнама (КПВ), Резолюция № 29-NQ/TW от 4 ноября 2013 г. «О фундаментальных и всесторонних инновациях в образовании и обучении, отвечающих требованиям индустриализации и модернизации в контексте социалистической рыночной экономики и международной интеграции», 2013 г. URL: https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Thuong-mai/Nghi-quyet-29-NQ-TW-nam-2013-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc-dao-tao-hoi-nhap-quoc-te-212441.aspx (Дата обращения: 18.02.2025).

Министерство образования и профессиональной подготовки. Положение о научно-исследовательской деятельности студентов в университетах, изданное в соответствии с циркуляром № 19/2012/TT-BGDDT от 1 июня 2012 года Министра образования и обучения, 2012 г. URL: https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-19-2012-TT-BGDDT-hoat-dong-nghien-cuu-khoa-hoc-cua-sinh-vien-dai-hoc-140338.aspx (Дата обращения: 18.02.2025).

Министерство образования и профессиональной подготовки (2018). Циркуляр № 20/2018/TT-BGDDT от 22 августа 2018 г., регламентирующий профессиональные стандарты для учителей общеобразовательных учреждений, 2018 г. URL: https://moet.gov.vn/van-ban/vanban/Pages/chi-tiet-van-ban.aspx?ItemID=1290 (Дата обращения: 18.02.2025).

Министерство образования и профессиональной подготовки. Циркуляр № 32/2018/TT-BGDDT от 26 декабря 2018 г. об обнародовании Программы общего образования, 2018 г. URL: https://moet.gov.vn/content/vanban/Lists/VBPQ/Attachments/1301/TT%2032.2018%20CTGDPT.pdf (Дата обращения: 18.02.2025).

Закон № 08/2012/QH13 Закон о высшем образовании, 2012 г. URL: https://chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=163054 (Дата обращения: 18.02.2025).

Закон № 34/2018/QH14 О внесении изменений в ряд статей Закона о высшем образовании, 2018.

Coldwell M. Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach // Teaching and Teacher Education. 2017. № 61. P. 189–198.

Norton Robert E. Dacum Handbook. Colombus, 1997. 314 p.

References

Bui Minh Duc (editor). Developing vocational capacity for pedagogical students. Hanoi: Hanoi National University of Education Publishing House, 2017. (In Vietnamese).

Communist Party of Vietnam, Resolution No. 29-NQ/TW, dated November 4, 2013 “On fundamental and comprehensive innovation of education and training, meeting the requirements of industrialization and modernization in the context of a socialist-oriented market economy and international integration”, 2013. URL: https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Thuong-mai/Nghi-quyet-29-NQ-TW-nam-2013-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc-dao-tao-hoi-nhap-quoc-te-212441.aspx (Date of application: 18.02.2025) (In Vietnamese).

Ministry of Education and Training. Regulations on the Scientific Research Activities of Students at Universities, issued in accordance with the Circular No. 19/2012/TT-BGDDT dated 1 June 2012 of the Minister of Education and Training, 2012. URL: https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-19-2012-TT-BGDDT-hoat-dong-nghien-cuu-khoa-hoc-cua-sinh-vien-dai-hoc-140338.aspx (Date of application: 18.02.2025) (In Vietnamese).

Ministry of Education and Training (2018). Circular No. 20/2018/TT-BGDDT dated 22 August 2018, regulating the professional standards for teachers in general education institutions, 2018. URL: https://moet.gov.vn/van-ban/vanban/Pages/chi-tiet-van-ban.aspx?ItemID=1290 (Date of application: 18.02.2025) (In Vietnamese).

Ministry of Education and Training. Circular No. 32/2018/TT-BGDDT dated December 26, 2018 on promulgating the General Education Program, 2018. URL: https://moet.gov.vn/content/vanban/Lists/VBPQ/Attachments/1301/TT%2032.2018%20CTGDPT.pdf (Date of application: 18.02.2025) (In Vietnamese).

Law No. 08/2012/QH13 the Higher Education Act, 2012. https://chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=163054 (Date of application: 18.02.2025) (In Vietnamese).

Law No. 34/2018/QH14 On Amendments to Certain Articles of the Higher Education Act, 2018. URL: https://vanban.chinhphu.vn/?pageid=27160&docid=206102 (Date of application: 18.02.2025) (In Vietnamese).

Coldwell M. Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*. 2017. № 61. Pp. 189–198. (In Eng).

Norton Robert E. Dacum Handbook. Colombus, 1997. 316 p. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 19.02.2025; одобрена после рецензирования 19.03.2025; принята к публикации 20.03.2025.
The article was submitted 19.02.2025; approved after reviewing 19.03.2025; accepted for publication 20.03.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 40–45.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 40–45.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.015.31
ББК 88.840.302
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.7

Построение модели профессиональной устойчивости молодых педагогов

***Сергей Александрович Коноплев*[1,2]**
[1]Ивановский государственный университет, Иваново, Россия
[2]Гаврилово-Посадская СШ №2, Гаврилов Посад, Россия

Аннотация. Статья посвящена разработке модели профессиональной устойчивости молодых педагогов. В структуре профессиональной устойчивости выделены когнитивный мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. На основании экспертного опроса с использованием метода семантического дифференциала и факторного анализа выделены параметры каждого из компонентов (мотивация, адаптивность, самоэффективность, эмоциональнвй интеллект, контроль, саморегуляция, коммуникативность и проактивность), содержание которых раскрыто с учетом особенностей трудностей, вызовов и рисков в профессиональной деятельности молодых педагогов.

Ключевые слова: молодой педагог, профессиональная устойчивость, моделирование, компоненты.

Для цитирования: Коноплев С.А. Построение модели профессиональной устойчивости молодых педагогов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 40–45. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.7

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Building a model of professional resilience of novice teachers

***Sergey A. Konoplev*[1,2]**
[1] Ivanovo State University, Ivanovo, Russia
[2] Gavrilovo-Posad Secondary School No. 2, Gavrilov Posad, Russia

Abstract. The article is devoted to the development of the model of professional stability of young teachers. Cognitive, motivational-value, emotional-volitional and behavioural components are identified in the structure of professional resilience. Based on the expert survey using the method of semantic differential and factor analysis, the parameters of each of the components (motivation, adaptability, self-efficacy, emotional intelligence, control, self-regulation, communication and proactivity) are identified, the content of which is revealed taking into account the peculiarities of difficulties, challenges and risks in the professional activities of young teachers.

Keywords: novice teacher, professional resilience, modelling, components.

For citation: Konoplev S.A. Building a model of professional resilience of novice teachers. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 40–45. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.7

Актуальность. Сегодня особое внимание со стороны общества и государства уделяется системе образования как сквозному этапу для достижения национальных целей развития Российской Федерации, повышения уровня жизни населения нашей страны и ее конкурентоспособности на мировой арене.

В современных условиях модернизации российского образования остро стоит проблема сохранения и развития кадрового потенциала педагогических работников. В указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» одним из ключевых показателей является формирование современной системы профессионального развития педагогических работников. Необходимость постоянного повышения качества образования требует притока в систему молодых, энергичных, квалифицированных специалистов, способных к инновационной деятельности и непрерывному профессиональному развитию. Однако, как показывают исследования, молодые педагоги часто испытывают значительные трудности в период адаптации к профессиональной деятельности, что приводит к снижению профессиональной мотивации, эмоциональному выгоранию и, как следствие, к

© Коноплев С.А., 2025

уходу из профессии [Коноплев, 2022].

В этой связи особое внимание научного и профессионального педагогического сообщества привлекают исследования эффективных механизмов непрерывного профессионального развития и повышения квалификации начинающих педагогов, их профессиональной устойчивости, определяющей его способность успешно адаптироваться к профессиональной деятельности, преодолевать трудности, сохраняя при этом высокий уровень работоспособности, психологического благополучия и приверженности профессии.

Проблема профессиональной устойчивости молодых педагогов приобрела особую актуальность в контексте реализации Национального проекта «Образование» и других госпрограмм, направленных на повышение престижа педагогической профессии и привлечение молодых кадров в сферу образования.

Понятие «педагогическая устойчивость» является многогранным (Н.М. Борозинец, В.А. Кучер, М.А. Лазарев, О.В. Стукалова, Т.В. Темиров): это и внутренняя потребность педагога в профессиональной самореализации, и наличие позитивных установок и мотивации для осуществления педагогической деятельности, и осознанность педагогических действий, и уверенность в выборе профессионального пути, глубокая преданность педагогической профессии.

А.В. Савченков и Н.В. Уварина описывают педагогическую устойчивость как «интегративное качество личности, обеспечивающее способность педагога осуществлять профессиональную деятельность в течение длительного времени с высоким уровнем эмоциональной устойчивости, продуктивности и работоспособности, в динамично развивающихся и экстремальных ситуациях» [Савченков, 2019]. Педагогическая профессия относится к ряду наиболее эмоционально и интеллектуально напряженных и связана с большим количеством стресс-факторов (девиантное поведение учеников, недопонимание со стороны родителей и администрации школы, большой объем методической и документальной работы и т.д.). Профессиональная устойчивость позволяет минимизировать негативное влияние, успешно справляться с трудностями, оставаясь при этом в оптимальном психическом и физиологическом состоянии успешно и в течение длительного времени выполнять свою работу [Савченков, 2018].

М. Кюнтер с соавт. рассматривают профессиональную устойчивость как один из компонентов профессиональной компетентности педагога, включая устойчивую мотивацию к педагогической профессии, способность к саморегуляции и самосовершенствованию [Kunter, 2013].

По мнению Р. Деборы, важным фактором профессиональной устойчивости педагога является эмоциональная компетентность, основанная на развитии эмоционального интеллекта как способности распознавать и выражать эмоции, создавать позитивный эмоциональный фон, а также эффективно управлять собственными эмоциями и эмоциями других участников образовательного процесса [Debora, 2016].

Проблеме формирования профессиональной устойчивости педагогов посвящен ряд диссертационных исследований (В.В. Гузь, З.К. Каргиева, И.А. Клюшникова, В.Е. Пеньков, Л.Г. Яновская и др.). Стоит отметить, что в большинстве они посвящены изучению особенностей формирования профессиональной устойчивости будущих педагогов. При этом большинство исследователей сравнивают профессиональную устойчивость с важнейшими категориями стабильности, эффективности, надежности профессиональной деятельности педагога. Одним из характерных признаков устойчивости является способность системы к саморегуляции, адаптации, сохранению своих особенностей и возвращение системы в состояние равновесия.

В структуре профессиональной устойчивости педагога А.Н. Богачев выделяет мотивационный (мотивация к выполнению педагогической деятельности и ее осознанность, способность мотивировать обучающихся к активному участию в образовательном процессе); ценностный (принятие ценностей педагогической профессии и ориентацию на них в ходе ее осуществления); эмоциональный (эмоциональный интеллект будущих педагогов, их способность управлять своим эмоциональным состоянием, распознавать эмоции других участников образовательного процесса) [Богачев, 2020].

В.Е. Пеньков, изучая формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя, рассматривал ее как целостное качество, складывающееся из мотивационного, когнитивного (включающего предметные и психолого-педагогические знания, а также знание методов организации деятельности) и конативного компонентов (способности к саморегуляции, инициативности и педагогическому творчеству [Пеньков, 1997].

В.А. Кучер связывает выраженность профессиональной устойчивости с комплексом взаимосвязанных факторов, включающих личностные характеристики (профессионально значимые качества, темперамент, тип нервной системы), мотивационно-ценностные аспекты (профессиональная направленность, позитивное отношение к работе) и психофизиологические ресурсы (стрессоустойчивость, адаптивность, выносливость). Данные субъективные факторы, взаимообусловленные, оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной деятельности как на индивидуальном, так и на системном уровне [Кучер, 2011].

Изучая профессиональную устойчивость преподавателей высшей школы, Е.Н. Конюхова дает характеристику следующим компонентам профессиональной устойчивости:

– когнитивно-содержательный компонент: система знаний, умений и навыков, на основе которой форми-

руются личностные убеждения, педагогическая культура, мастерство, а также оценка своих профессиональных возможностей;

– эмоциональный компонент: отношение педагога к своей профессиональной деятельности, отсутствие эмоционального напряжения, регуляция эмоций;

– мотивационно-стимулирующий компонент: ценности и позитивное отношение к профессиональной деятельности, мотивы развития профессионально-значимых качеств, удовлетворенность профессиональной деятельностью;

– рефлексивно-регулятивный компонент: способность к рефлексии и к саморегуляции;

– поведенческий компонент: толерантность к неопределенности, умения творческого решения профессиональных задач, готовность к неопределенности [Конюхова, 2023].

Несмотря на высокий интерес ученых к проблеме профессиональной устойчивости, на сегодняшний день отсутствует ее структурно-содержательная модель применительно к молодому педагогу. Фокус внимания большинства исследователей обращен на особенности ее формирования у студентов – будущих учителей.

Цель статьи – представить модель профессиональной устойчивости молодого педагога.

Методы и организация исследования. В исследовании был использован метод семантического дифференциала. На основе анализа научной литературы, а также по результатам экспертного опроса были сформулированы 34 пары биполярных по содержанию утверждений (отражающих с одной стороны положительный аспект профессиональной устойчивости, а с другой – отрицательный), отражающие структуру профессиональной устойчивости молодого педагога.

Сформулированные пары были предложены для оценки группе экспертов из числа опытных педагогов. Опрос проводился в онлайн на платформе Яндекс. К опросу были привлечены эксперты, имеющие заслуги в сфере образования: Заслуженные учителя РФ, Почетные работники просвещения и воспитания, победители и финалисты всероссийских конкурсов «Флагманы образования» президентской платформы «Россия – страна возможностей», «Команда большой страны», «Воспитатель года России», лауреаты и призеры краевых и областных этапов конкурса «Учитель года России», «Лучшие учителя России», эксперты «Созвездия Флагманов образования», эксперты Российской академии образования и др. Всего в исследовании приняло участие 70 экспертов. Предполагалось, что мнения экспертов станут объективной оценкой профессиональной устойчивости молодого педагога и в дальнейшем, в ходе факторного анализа, позволят выделить ее структурные и содержательные компоненты. Анализ данных проводился с помощью статистического программного пакета IBM SPSS STATISTICS 26.

Анализ результатов исследования. Профессиональную устойчивость молодого педагога необходимо рассматривать как способность сохранять эффективность и работоспособность в условиях профессиональной деятельности, преодолевать трудности и стрессовые ситуации, а также адаптироваться к изменяющимся требованиям и условиям работы в образовательной среде. Это включает в себя умение планировать свою работу, взаимодействовать с участниками образовательных отношений, корректировать свои действия при необходимости, а также способность к саморегуляции и саморазвитию в профессиональной сфере.

По результатам экспертного опроса и последующего факторного анализа были выделены следующие параметры профессиональной устойчивости:

– *мотивация* (например, молодой педагог «I. постоянно повышает свою квалификацию и осваивает новые методики» / «II. не уделяет повышению квалификации достаточно внимания», «I. мотивирован и проявляет энтузиазм в работе» / «II. пассивен» и т д.);

– *контроль* (например, молодой педагог «I. строгий» / «II. либеральный», «I. избегает трудных ситуаций» / «II. убежден, что преодоление трудностей способствует его развитию»; «не всегда выполняющий обязательства» / «II. ответственный», «I. работа поглощает всё его время и внимание» / «II. стремится к балансу между работой и личной жизнью»);

– *адаптивность* (например, молодой педагог «I. предпочитает следовать установленным правилам» / «II. предлагает новые идеи и методы обучения», «I. самостоятельно ставит перед собой цели, выбирает пути их достижения» / «II. испытывает трудности с адаптацией»);

– *самоэффективность* (например, молодой педагог «I. обладает верой в свои силы» / «II. не уверен в собственных силах», «I. сомневается в себе и своих возможностях» / «II. уверен в своих способностях и знаниях»);

– *коммуникативность* (например, молодой педагог «I. испытывает сложности в общении» / «II. легко находит общий язык с учениками и коллегами»);

– *эмоциональный интеллект* (например, молодой педагог «I. понимает чувства и потребности учеников» / «II. сосредотачивается только на учебных задачах», «I. способен к эмпатии» / «II. не проявляет эмпатию»);

– *саморегуляция* (например, молодой педагог «I. испытывает трудности с саморегуляцией» / «II. умеет контролировать свои эмоции», «I. способен справляться со стрессом и сохранять работоспособность в сложных ситуациях» / «II. уязвим и легко поддается влиянию внешних факторов»);

– *проактивность* (например, молодой педагог «I. способен планировать свою работу и организовать учебный процесс / «II. испытывает трудности с самоорганизацией», «I. проявляет инициативу в работе / II. пассивен»).

На основании проведенного теоретического анализа и эмпирических исследований построена модель профессиональной устойчивости молодого педагога, включающая *мотивационно-ценностный, когнитивный, поведенческий и эмоционально-волевой компоненты,* обладающие взаимосвязанными и взаимообусловленными характеристиками (рисунок 1).

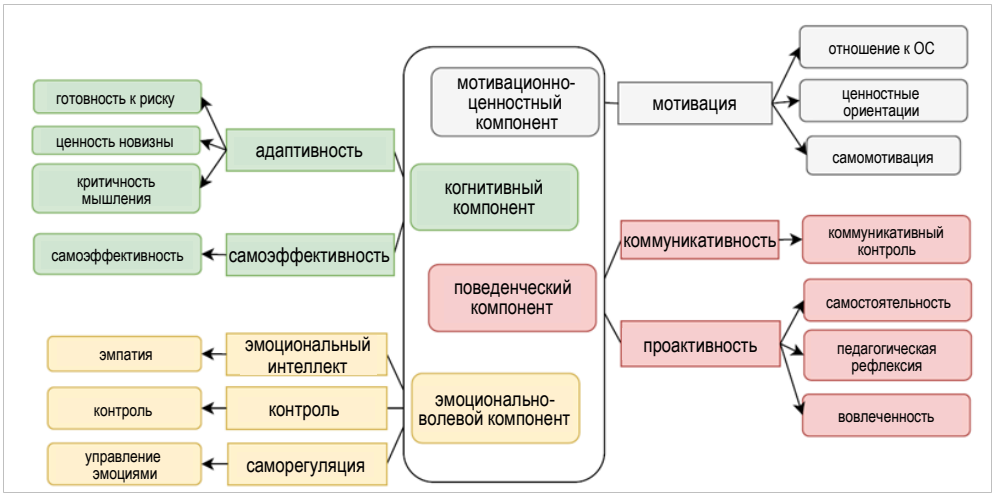


Рисунок 1. Модель профессиональной устойчивости молодого педагога
Figure 1. Model of professional sustainability of a young teacher

При построении структурно-содержательной модели профессиональной устойчивости молодого педагога выявленные параметры были систематизированы с учетом ее компонентов. Каждый параметр, в свою очередь, раскрывается через соответствующие критерии.

Когнитивный компонент профессиональной устойчивости молодого педагога представляет собой систему знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности в рамках профессионального стандарта педагога. Он предполагает способность педагога мыслить, анализировать педагогические ситуации, оценивать результаты своей работы и принимать обоснованные решения, способность к планированию и прогнозированию своей деятельности, что помогает педагогу адаптироваться к изменяющимся условиям и эффективно преодолевать профессиональные трудности. Когнитивный компонент характеризуется такими параметрами, как *адаптивность* и *самоэффективность*.

Адаптивность характеризует интеллектуальную гибкость к изменяющимся требованиям и условиям. Способность быстро адаптироваться требует от педагога гибкого применения имеющихся знаний и навыков. Согласно М. Мохаммади с соавт., профессиональная гибкость педагога проявляется в умении быстро адаптироваться к изменениям в образовательном процессе, учитывать индивидуальные особенности учеников, находить решения для инновационных задач и проявлять выдержку в сложных ситуациях [Mohammadi, 2016], а по оценкам Л.М. Митиной, она объединяет интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую гибкость [Митина, 2014].

Параметр адаптивность определяется готовностью к риску, критичностью мышления, а также ценностью новизны. Готовность к риску способствует восприятию изменений как возможности для роста и развития, а не как угрозы или препятствия. Критичность мышления позволяет анализировать и оценивать новую информацию, разрабатывать альтернативные решения и модели поведения в новых условиях. Ценность новизны заставляет педагога искать инновационные подходы, экспериментирует с ними в своей практике и пересматривать устаревшие методы, что обеспечивает его гибкость и эффективность в условиях постоянно меняющихся требований и потребностей учеников.

Самоэффективность учителя – это комплексная когнитивная оценка педагогом своей компетентности в осуществлении педагогической деятельности [Bandura,1997]. Бандура выделяет четыре источника самоэффективности: личный опыт успеха, викарный опыт (наблюдения за успехами других), вербальные убеждения (получение положительной обратной связи) и интерпретации эмоционального и физиологического состояния, где негативная интерпретация может снизить самоэффективность. Молодому педагогу по объективным причинам недостает личного опыта успешного выполнения профессиональных задач. В этой связи развитие самоэффективности является критически важным в формировании профессиональной устойчивости.

Эмоционально-волевой компонент профессиональной устойчивости включает в себя эмоциональный интеллект, контроль и саморегуляцию.

Эмоциональный интеллект, являясь одним из ключевых параметров профессиональной устойчивости молодого педагога, определяется как способность к осознанию, интерпретации, выражению и управлению собственными эмоциями, а также к распознаванию и адекватному реагированию на эмоциональные состояния других людей. Развитый эмоциональный интел-

лект – важный ресурс для эффективной адаптации к сложным и стрессовым ситуациям, способствующий построению эффективных межличностных отношений с учащимися, коллегами и родителями, профессиональной коммуникации, а также профилактике эмоционального выгорания.

Контроль – готовность влиять на происходящие события, вера в свою способность что-то изменить в ситуации, даже в условиях стресса и неопределенности. Контроль предполагает наличие убежденности в том, что, несмотря на отсутствие полной гарантии успеха, активная деятельность способна оказать существенное влияние на исход событий [Леонтьев, 2006].

Саморегуляция – это осознанный процесс управления деятельностью, поведением и эмоциями, необходимый для эффективной работы, психологического благополучия и адаптации в образовательной среде. Ключевым элементом является управление эмоциональным состоянием, позволяющее поддерживать продуктивные отношения и избегать выгорания. Педагог должен обладать способностью эффективно управлять своими эмоциональными состояниями, поддерживать позитивные межличностные отношения с коллегами и учениками, находить баланс между профессиональной и личной жизнью, а также активно использовать стратегии самопомощи и восстановления ресурсов.

Мотивационно-ценностный компонент главным образом характеризуется устойчивой мотивацией к осуществлению педагогической деятельности. Ее предиктором выступают ценностные ориентации педагога, направленные на заботу об окружающих, осознание важности педагогического труда, а также стремление к самореализации через профессиональный рост и достижение педагогических целей. Соответствие профессиональных задач личным ценностям педагога обуславливает повышение внутренней мотивации и удовлетворенности от выполняемой работы. Еще одним критерием мотивации к осуществлению педагогической деятельности выступает отношение к образовательной среде школы, которое проявляется в желании педагога работать в коллективе данной образовательной организации, разделяя его ценности и традиции. Важную роль также играет самомотивация педагога как внутреннее побуждение к эффективной работе, основанное на личных ценностях и целях.

Поведенческий компонент профессиональной устойчивости мы рассматриваем через призму коммуникативности и проактивности.

Коммуникативность в контексте профессиональной устойчивости молодого педагога представляет собой не просто навык передачи информации, а отражает умение устанавливать доверительные отношения с учениками, находить общий язык с родителями и эффективно взаимодействовать с коллегами, навыки групповой работы и командного взаимодействия. Взаимодействие с родителями, организованное на основе доверительного диалога и четкой коммуникации, позволяет создать эффективную систему поддержки ученика, учитывающую его индивидуальные потребности и особенности. Сотрудничество с коллегами, основанное на взаимном уважении и обмене опытом, обеспечивает возможность для профессионального роста и повышения качества образовательного процесса.

Проактивность, являясь параметром, характеризующим поведенческий компонент профессиональной устойчивости молодого педагога, выражается в его активной позиции по отношению к профессиональным задачам, способностью предвидения и предупреждения потенциальных проблем, а также инициативным поиском возможностей для улучшения качества обучения. Основными критериями, характеризующими проактивность, выступают: педагогическая рефлексия, позволяющая анализировать и совершенствовать собственную профессиональную деятельность; вовлеченность как убежденность педагога в ценности и осмысленности активного участия в своей работе [Леонтьев, 2006]; самостоятельность, проявляющаяся в способности к автономному принятию решений и реализации профессиональных задач. Эти критерии в совокупности демонстрируют способность педагога к инициативным действиям, профессиональному росту и поддержанию высокой эффективности педагогической деятельности.

Выводы. Профессиональная устойчивость молодого педагога является сложной многокомпонентной системой, параметры которой необходимо рассматривать интегрировано, и представляет собой совокупность свойств и качеств личности, позволяющих эффективно и уверенно решать педагогические задачи в течение длительного времени с минимальными ошибками. Основные компоненты профессиональной устойчивости: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и поведенческий. Развитие компонентов профессиональной устойчивости позволит молодому педагогу выработать собственную профессиональную позицию, взгляды и убеждения, поддержит стабильность личности, целостность, осознанную профессиональную направленность, педагогическую компетентность. Профессиональная устойчивость не является врожденным качеством, а формируется в процессе сознательной работы педагога над собой. Для развития профессиональной устойчивости молодому педагогу необходимо постоянно совершенствовать свои знания и навыки, развивать способность к самоанализу, работать над эмоциональной стабильностью, формировать устойчивую мотивацию к профессиональной деятельности, развивать волевые качества и умение принимать решения.

Список источников

Богачев А. Н. Формирование профессиональной устойчивости будущих педагогов в вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12, № 4(50). С. 51-61.

Коноплев С. А., Шмелева Е. А., Кольчугина Н. И. Наставничество в обеспечении профессиональной жизнестойкости молодых педагогов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 4(46). С. 34-41. https:// doi.org/10.54348/SciS.2022.4.7.

Конюхова Е. Н. Профессиональная устойчивость преподавателя вуза: проблемы и способы профилактики // Стратегия развития образования для будущего России: Материалы международной научно-практической конференции. Т.1. Владимир, 2023. С. 284-290.

Кучер В. А. Структура и функции профессиональной устойчивости офицеров внутренних войск российской федерации // Дискуссия. 2011. № 6. С. 70-73.

Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.

Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. 376 с.

Пеньков В. Е. Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Белгород, 1997. 20 с.

Пронина А. Н., Нехороших Н. А, Меренкова В. С. Управление профессиональным развитием молодых педагогов в общеобразовательном учреждении // Научный поиск. 2020. № 1(35).С. 6-9.

Савченков А.В., Уварина Н.В. Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10, № 1 (39). С. 61–69.

Савченков А. В., Уварина Н. В. Профессиональная устойчивость как ключевая «soft skills» педагога // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13, № 3. С. 375–382.

Шмелева Е. А. Акмеологические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей: монография. Шуя, 2008. 145 с.

Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman & Co, 1997. 604 p.

Debora R.R. Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence // Journal of Education & Social Policy. 2016. Vol. 3(4). P. 72-79.

Mohammadi M., Ahmadipour N., Kouhdasht R. N., Bordbar N. Flexibility of Iranian Teachers Teaching Methods and High School Students' Gains // Modern Applied Science. 2016. Vol. 10 (10). P. 48-54.

Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Ritcher D., Voss T., Hachfeld A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // Journal of Educational Psychology. 2013. Vol. 105(3). P. 805-820.

References

Bogachev A. N. Formation of professional stability of future teachers in higher education. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspect = Modern higher school: an innovative aspect*. 2020. Vol. 12, No. 4. Pp. 51-61. (In Russ).

Konoplev S. A., Shmeleva E. A., Kolchugina N. I. Mentoring in ensuring professional resilience of novice teachers. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2022. No. 4(46). Pp. 34-41. (In Russ). https://10.54348/SciS.2022.4.7.

Konyukhova E. N. Professional stability of a university teacher: problems and methods of prevention Education Development Strategy for the Future of Russia: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Vol. 1. Vladimir, 2023. Pp. 284-290. (In Russ).

Kucher V. A. Structure and functions of professional stability of officers of the internal troops of the Russian Federation. *Diskussiya = Discussion*. 2011. No. 6. Pp. 70-73. (In Russ).

Leontiev D. A., Rasskazova E. I. The resilience test. Moscow: Smysl, 2006. 63 p. (In Russ).

Mitina L. M. Psychology of personal and professional development of subjects of education. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. 376 p. (In Russ).

Penkov V. E. Formation of professional and personal stability of a future teacher in the process of studying at a university. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Belgorod, 1997. 20 p. (In Russ).

Pronina A. N. N., Nekhoroshikh N. A., Merenkova V. S. Management of professional development of young teachers in a general educational institution. *Nauchnyj poisk = Scientific Search.* 2020. No.1(35). Pp. 6-9. (In Russ).

Savchenkov A.V., Uvarina N.V. The formation of the professional identity of a future teacher in conditions of extreme pedagogy. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt =Modern higher school: an innovative aspect*. 2018. Vol. 10, No. 1(39). Pp. 61-69. (In Russ).

Savchenkov A.V., Uvarina N. V. Professional stability as a key "soft skills" of a teacher. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta= Bulletin of the Mari State University*. 2019. Vol. 13, No. 3. Pp. 375-382. (In Russ).

Shmeleva E. A. Akmeological aspects of professional training of future teachers: a monograph. Shuya, 2008. 145 p. (In Russ).

Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman & Co, 1997. 604 p. (In Eng).

Debora R. R. Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence. *Journal of Education & Social Policy*. 2016. Vol. 3(4). Pp. 72-79. (In Eng).

Mohammadi M., Ahmadipour N., Kouhdasht R. N., Bordbar N. Flexibility of Iranian Teachers Teaching Methods and High School Students' Gains. *Modern Applied Science*. 2016. Vol. 10 (10). Pp. 48-54. (In Eng).

Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Ritcher D., Voss T., Hachfeld A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*. 2013. Vol. 105(3). Pp. 805-820. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 15.04.2025; одобрена после рецензирования 24.04.2025; принята к публикации 25.04.2025.
The article was submitted 15.04.2025; approved after reviewing 24.04.2025; accepted for publication 25.04.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 46–51.
*Scientific search: personality, education, culture.*2025. No. 2. Pp. 46–51.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 378.147.88:159.9
ББК 74.580.2+88.52
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.8

Связь практической подготовки и саморегуляции произвольной активности студентов – будущих педагогов

Любовь Петровна Кислякова[1], Елена Александровна Шмелева[2], Ирина Алексеевна Сотова[3]
[1,2]Ивановский государственный университет, Шуя, Россия
[3]Ивановский государственный университет, Иваново, Россия
[1]popsfigu@mail.ru,ORCID ID: 0000-0001-9286-0355
[2]noc_shmeleva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-4698-5226
[3]irina_sota@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-5898-3765

Аннотация. В статье представлены результаты оценки взаимосвязи практической подготовки студентов – будущих педагогов и саморегуляции их произвольной активности. Участниками исследования были студенты направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в период их обучения в вузе с первого по пятый курс. В исследовании использовались опросник стилей саморегуляции произвольной активности (В.И. Моросанова), анализ продуктов деятельности студентов в разные периоды практик. Обосновано усиление функциональных элементов саморегуляции произвольной активности студентов в зависимости от успешности их практической деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, произвольная активность, студенты – будущие педагоги, практическая подготовка.

Для цитирования: Кислякова Л.П., Шмелева Е.А., Сотова И.А. Связь практической подготовки и саморегуляции произвольной активности студентов – будущих педагогов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 46–51. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.8

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Connection of practical training and self-regulation of arbitrary activity of students-future teachers

Lyubov P. Kislyakova[1], Elena A. Shmeleva[2], Irina A. Sotova[3]
[1,2]Ivanovo State University, Shuya, Russia
[3]Ivanovo State University, Ivanovo, Russia
[1]popsfigu@mail.ru,ORCID ID: 0000-0001-9286-0355
[2]noc_shmeleva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-4698-5226
[3]irina_sota@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-5898-3765

Abstract. The article presents the results of evaluation of the relationship between practical training of students – future teachers and self-regulation of their voluntary activity. The participants of the study were students of training direction 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles) in the period of their study from the first to the fifth year. The study used the questionnaire of styles of self-regulation of arbitrary activity (V.I. Morosanova), the analysis of students' activity products in different periods of practice. The strengthening of functional elements of self-regulation of students' arbitrary activity depending on the success of their practical activity was substantiated.

Keywords: self-regulation, arbitrary activity, students - future teachers, practical training.

For citation: Kislyakova L.P., Shmeleva E.A., Sotova I.A. Connection of practical training and self-regulation of arbitrary activity of students-future teachers. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 46–51. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.8

Актуальность. В жизни каждого человека важное место занимает саморегуляция произвольной активности. Как психологический процесс эта категория не является статичной, в течение всего периода жизни человека она подвержена изменениям.

В высшем образовании стоит задача – за период обучения сформировать у студентов на высоком уровне универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Образовательный процесс в вузе содержит различные виды активности:

© Кислякова Л.П., Шмелева Е.А., Сотова И.А., 2025

учебная контактная работа на лекционных, семинарских, лабораторных занятиях, освоение практик, самостоятельная работа по подготовке к аудиторным занятиям; воспитательная и социально-ориентированная деятельность и др. При этом успешность любого из процессов зависит от сформированности структурно полноценного регуляторного процесса. О.А. Конопкин утверждал, что совершенство функциональной структуры регуляторных процессов является исходно необходимой и весьма существенной предпосылкой деятельностного бытия во всем разнообразии его проявлений [Конопкин, 1995]. О.С. Тарбаева подтверждает, что саморегуляция является предиктором любой деятельности [Тарбаева, 2024]. В свою очередь, саморегуляция произвольной активности формируется при осуществлении различных видов активности. Обоснована взаимосвязь между академической успеваемостью студентов и показателями, определяющими саморегуляцию произвольной активности [Кислякова, 2023].

О.А. Конопкин отмечал, что формирование саморегуляции произвольной активности необходимо рассматривать как специальную педагогическую задачу, для решения которой необходимо использовать разные формы педагогического взаимодействия участников образовательного процесса [Конопкин, 1995]. В связи с этим в образовательном процессе необходимо использовать различные виды упражнений и заданий, способствующие формированию саморегуляции произвольной активности [Тарбаева, 2024].

Ю.Г. Татур одним из путей повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе указывал практическую поддержку теоретических знаний [Татур, 2004]. На прямую связь формирования компетенций и развития саморегуляции произвольной активности указывал Н.И. Байденко, отмечая, что формирование компетенций является динамичным, развивающимся процессом аккумуляции знаний, умений, навыков и применения их в профессиональной и сознательной деятельности [Байденко, 2006].

А.А. Вербицкий также утверждал, что для формирования компетенций необходимо вовлечение студентов в практическую деятельность, ситуационно максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности [Вербицкий, 2020]. На важность формирования способности у будущего учителя ориентироваться в многоплановой педагогической деятельности указывал Т.Н. Гутник [Гутник, 2021]. По мнению Э.С. Бадмаевой, содержание компетенций, формируемых у студента, позволяет определить образ будущего специалиста, что может быть взято за основу выбора методических компонентов образовательного процесса. Поэтому выстраивание образовательного процесса должно сочетать в себе получение знаний, подкрепленных практикой, связанной с их будущей профессиональной деятельностью [Бадмаева, 2013].

С.Н. Беликов подтвердил наличие прямой зависимости успешности образовательного процесса от выполняемых учебных заданий, причем последние, должны содержать когнитивную, развивающую и образовательную составляющие. При этом особую важность приобретает трансформация образовательного процесса от пассивности при получении знаний к вовлечению обучающихся в активную когнитивную деятельность с акцентом на использование итеративного (требующих регулярного обновления знаний, навыков, умений и опыта) метода обучения при выстраивании образовательного маршрута [Беликов, 2024].

В связи с этим актуальным направлением реализации возможностей компетентностного подхода в подготовке педагога является использование практической активности, и, в частности, учебных, исследовательских и производственных практик в развитии саморегуляции произвольной активности студентов.

Цель – обосновать связь практической подготовки и саморегуляции произвольной активности у студентов – будущих учителей.

Методы и организация исследования. Для выявления функциональных элементов (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов) и регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность), определяющих саморегуляцию произвольной активности у студентов – участников исследования на первом и пятом курсах использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» [Моросанова, 2004]. Для оценки успешности практической деятельности студентов проводился контент-анализ отчетов по выполнению заданий практик. Для выявления динамики развития и взаимосвязей между успешностью освоения практик и сформированностью саморегуляции произвольной активности студентов применялись статистические критерии Вилкоксона и Спирмена. Расчеты производились на базе пакета статистических программ SPSS 23. Исследование проводилось на базе Шуйского филиала ИвГУ. Участниками исследования являлись студенты направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) очной формы обучения в количестве 63 человек, в т.ч. 54% – девушки, 46% – юноши, в возрасте от 17 до 23 лет. Исследование проводилось в течение 5 лет.

Анализ результатов исследования. В ходе исследования была рассмотрена возможность использования специально организованной активности студентов, способствующей целенаправленному формированию саморегуляции произвольной активности. Решением данной задачи стало определение вида активности студентов; выявление соответствия содержания активности функциональным элементам саморегуляции произвольной активности. В качестве вида активности студентов была выбрана производственная практика студентов в образовательных организациях.

Образовательные программы направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) содержат практики по пяти модулям: психолого-педагогический, воспитательной деятельности, коммуникативный, предметно-методический, которые студенты – будущие учителя должны освоить за пятилетний период обучения в вузе. Освоение практик позволяет реализовать различные виды активности и сформировать ряд компетенций.

Целеполагание как деятельность, связанная с постановкой цели, задач, осуществляется при формировании компетенций по определению круга задач в рамках поставленной цели и выбора оптимальных способов их решения по проектированию диагностируемых целей совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся.

Разработка алгоритма действий при изменении обстоятельств, проявление гибкости связаны с умением использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, реализовывать учебные программ различных уровней, в т.ч. с использованием информационных технологий и цифрового обучения; обеспечивать формирование развивающей образовательной среды; анализировать изменения, происходящие в предметной области, и гибко реагировать на них.

Функциональный элемент саморегуляции «программирование» реализуется при развитии способности управлять временем, реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни при участии в разработке основных и дополнительных образовательных программ и отдельных их компонентов; при отборе и применении психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных) с учетом различного контингента обучающихся; при реализации образовательных программ различных уровней; при формировании развивающей образовательной среды, при проектировании содержания образовательных программ и их элементов, а также проектировании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся по учебным предметам.

Формирование компетенций по осуществлению контроля и оценки формирования результатов образования обучающихся; выявлению и корректировке трудностей в обучении; анализу изменений, происходящих в системе познания предметной области, – связано с развитием элемента саморегуляции – «оценка результатов деятельности».

Результаты диагностики саморегуляции у студентов первого и пятого курсов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Описательные статистики саморегуляции произвольной активности у студентов
Table 1. Descriptive statistics of self-regulation of arbitrary activity in students

Элементы саморегуляции	Min	Max	M	SD	As	Ex
1 курс						
Общий уровень	20	40	29,67	4,28	0,030	-0,045
Планирование	2	9	5,78	1,61	0,064	-0,369
Моделирование	1	9	5,25	1,79	-0,292	-0,078
Программирование	1	9	6,37	1,44	-0,741	1,653
Оценивание результатов	2	9	5,54	1,71	-0,120	-0,288
Гибкость	3	9	6,65	1,70	-0,514	-0,572
Самостоятельность	1	8	5,48	1,91	-0,372	-0,757
5 курс						
Общий уровень	25	42	36,03	3,28	-0,514	0,931
Планирование	3	9	7,23	1,44	-0,851	0,056
Моделирование	2	9	6,39	1,69	-0,281	-0,203
Программирование	4	9	7,47	1,14	-0,534	0,061
Оценивание результатов	3	9	6,65	1,26	-0,264	0,328
Гибкость	4	9	7,24	1,43	-0,649	-0,267
Самостоятельность	2	9	5,94	1,48	-0,449	0,235

В соответствии с методикой В.И. Моросановой уровням (таблица 2). элементы саморегуляции были распределены по

Таблица 2. Распределение по уровням функциональных элементов саморегуляции произвольной активности студентов
Table 2. Distribution by levels of functional elements of self-regulation of students' arbitrary activity

Курс	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень	Уровень
Первый	5,8	5,3	6,4	5,5	6,7	5,5	29,7	
								Низкий
	+	+	+	+	+	+	+	Средний
								Высокий
Пятый	7,3	6,4	7,5	6,7	7,2	5,9	36,3	
								Низкий
						+		Средний
	+	+	+	+	+		+	Высокий

У студентов первого курса функциональные элементы сформированы на среднем уровне. Студенты выпускного курса демонстрируют преимущественно высокий уровень саморегуляции произвольной активности (за исключением показателя «самостоятельность»).

Определение динамики изменения величины функциональных элементов саморегуляции произвольной активности у студентов пятого курса по сравнению с их показателями на первом курсе осуществлялось с применением статистического критерия Вилкоксона. Расчет критерия показал значимые различия ($p < 0,001$) по большинству элементов саморегуляции произвольной активности, за исключением элемента «самостоятельность» ($p = 0,77 > 0,05$).

В связи с этим можно утверждать положительную динамику развития саморегуляции произвольной активности у студентов-будущих учителей в период их обучения в вузе.

Задача по формированию компетенций у студентов при освоении практической деятельности по профилю подготовки решается при организации их произвольной активности посредством моделирования учебных заданий, которые были соотнесены с элементами саморегуляции произвольной активности (таблица 3).

Таблица 3. Соотнесение учебных заданий по практикам и элементов саморегуляции произвольной активности
Table 3. Correlation of practice learning tasks and elements of self-regulation of voluntary activity

Учебное задание	Функциональные элементы саморегуляции произвольной активности
Составление плана работы	Планирование, самостоятельность, гибкость
Поиск и отбор информационного материала	Моделирование, гибкость, самостоятельность
Проектирование видов деятельности (работы)	Программирование, самостоятельность, гибкость
Выполнение анализа выполненной работы	Оценивание результата, самостоятельность, гибкость
Внесение корректив в выполненную работу	Планирование, программирование, моделирование, гибкость, самостоятельность

Все задания по практикам соответствуют элементам саморегуляции произвольной активности [Конопкин, 1995, 2005; Моросанова, 2004, 2021]. Успешность в освоении практик студентами определялась посредством экспертного оценивания выполненных заданий, анализа аттестационных листов, входящих в комплект отчетной документации. Результаты диагностики освоения практик у студентов при их обучении на первом и пятом курсах представлены в таблице 4.

Таблица 4. Описательны статистики успешности освоения практик студентами
Table 4. Descriptive statistics of students' success in mastering practices

Учебные задания	Min	Max	M	SD	As	Ex
1 курс						
Составление плана работы	1	3	1,44	0,62	1,12	0,25
Поиск и отбор информационного материала	2	7	3,87	1,29	0,49	-0,36
Проектирование видов деятельности (работы)	3	8	5,39	1,15	0,05	-0,21
Выполнение анализа выполненной работы	1	6	3,39	1,21	0,36	-0,63
Внесение корректив в выполненную работу	1	7	3,03	1,20	0,88	1,06
Общая успешность	12	23	17,13	2,68	6,00	-0,54
5 курс						
Составление плана работы	2	5	3,66	0,83	0,18	-0,72
Поиск и отбор информационного материала	5	9	6,68	1,18	0,36	-0,74
Проектирование видов деятельности (работы)	8	15	11,60	1,89	0,37	-0,81
Выполнение анализа выполненной работы	4	9	6,77	1,03	0,10	0,02
Внесение корректив в выполненную работу	5	9	7,08	1,06	0,26	-0,75
Общая успешность	29	44	35,63	3,05	0,28	0,33

Расчет критерия Вилкоксона по результатам практической деятельности студентов на первом и пятом курсах показал значимые различия ($p < 0{,}001$) по всем учебным заданиям, подтвердив положительную динамику ее успешности у будущих педагогов к завершению обучения в вузе.

Корреляционный анализ по критерию Спирмена позволил выявить связи между успешностью практической подготовки и саморегуляцией произвольной активности студентов.

Таблица 5. Корреляционные связи между успешностью практической подготовки и саморегуляцией произвольной активности у студентов на выпускном курсе
Table 5. Correlations between success of practical training and self-regulation of arbitrary activity in students at the graduation course

Учебные задания по практикам / Элементы саморегуляции	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
Составление плана работы	0,596**	0,324*	0,101	0,098	0,193	0,164	0,395**
Поиск и отбор информационного материала	0,301*	0,498**	0,130	0,145	0,528**	0,293*	0,539**
Проектирование видов деятельности (работы)	0,288*	0,136	0,465**	0,086	0,356*	0,264*	0,460**
Выполнение анализа выполненной работы	0,172	0,062	0,166	0,576**	0,185	0,145	0,246
Внесение корректив в выполненную работу	0,266*	0,197	0,309*	0,308*	0,296*	0,199	0,289*
Общая успешность	0,322*	0,410**	0,639**	0,516**	0,486**	0,106	0,456**
Примечание: * - $p < 0{,}05$, ** - $p < 0{,}01$							

Выявлено наличие значимой корреляционной связи между отдельными показателями. Учебные задания на составление плана работы значимо связаны с функциональными элементами планирования, моделирования и общим уровнем саморегуляции. Поиск и работа с информацией значимо взаимосвязаны с планированием, моделированием, гибкостью, самостоятельностью и общим уровнем саморегуляции. Задание на проектирование проявило корреляты с планированием, программированием, гибкостью, самостоятельностью и общим уровнем саморегуляции. Анализ выполненной работы обнаружил только одну связь – с оцениванием результатов, а коррекция выполненного задания имеет связи с планированием, программированием, оцениванием результатов, гибкостью и общим уровнем саморегуляции.

Выводы. Подтверждено, что саморегуляция произвольной активности как всеобщая характеристика жизнедеятельности в период обучения студентов в вузе проявляет тенденцию к развитию. Общая успешность выполнения учебных заданий в период практической подготовки в вузе оказалась положительно взаимосвязана с большинством функциональных элементов саморегуляции произвольной активности студентов. Наличие таких связей указывает на возможность влияния специально организованной практической подготовки студентов на развитие у них саморегуляции произвольной активности. Актуализация обнаруженных связей в образовательном процессе обеспечивает более высокий уровень решения студентами сложных профессиональных задач, а использование в работе современных методов развития саморегуляции будет способствовать повышению эффективности учебной деятельности.

Список источников

Бадмаева Э. С. Контекстный подход в формировании профессиональной компетентности будущих математиков-программистов // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2013. №1. С. 64-68.

Байденко В. И. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING). Москва: Знание, 2006. 22 с.

Беликов С. Н. Совершенствование учебных задач как залог повышения качества профессиональной педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 6 (141). С. 71-80.

Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2020. 124 с.

Гутник Т. Н., Красноплахтова Л.И. Влияние профессиональных и личностных качеств педагога на эффективность педагогической деятельности // Институциональные тренды трансформации социально-экономической системы в условиях глобальной нестабильности: Материалы V международной научно-практической конференции. Краснодар: ФГБУ «Российское энергетическое агентство» Минэнерго России Краснодарский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2021. С. 146-150.

Кислякова Л. П., Миронова Т. И. Саморегуляция произвольной активности и академическая успеваемость студентов - будущих учителей // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. №4(50). С. 64-70. https://doi.org/10.54348/SciS.2023.4.9.

Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5-12.

Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Высшая школа экономики. 2005. Т.1. С. 27-42.

Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Москва: Психология, 2004.

Моросанова В. И. Развитие идей О.А. Конопкина в современных исследованиях осознанной саморегуляции в контексте актуальных задач образования // Вопросы психологии. 2021. № 34. С 265-272.

Тарбаева О. С. Особенности саморегуляции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2024. №2. С. 40-46.

Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов профессионального образования. Москва: Информ-М, 2004. 97 с.

Шабаловская М. В. Развитие в процессе профессиональной подготовки // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 5. С. 101-104.

References

Badmaeva E. S. Contextual approach to the formation of professional competence of future mathematicians-programmers. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo = Bulletin of BSU. Education. Personality. Society.* 2013. No. 1. Pp. 64-68. (In Russ).

Baydenko V. I. Bologna process: the search for commonality of European higher education systems (TUNING project). Moscow: Znanie, 2006. 22 p. (In Russ).

Belikov S. N. Improving educational tasks as a guarantee of improving the quality of professional pedagogical activity. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024. No. 6 (141). Pp. 71-80. (In Russ).

Verbitsky A. A. Personal and competence-based approaches in education: integration problems. Moscow: Logos, 2020. 124 p. (In Russ).

Gutnik T. N., Krasnoplakhtova L. I. The influence of professional and personal qualities of a teacher on the effectiveness of pedagogical activity. In: Institutional trends in the transformation of the socio-economic system in the context of global instability: Proceedings of the V international scientific and practical conference. Krasnodar: Federal State Budgetary Institution "Russian Energy Agency" of the Ministry of Energy of Russia Krasnodar Scientific and Technical Information Center - branch of the Federal State Budgetary Institution "REA" of the Ministry of Energy of Russia, 2021. Pp. 146-150. (In Russ).

Kislyakova L.P., Mironova T.I. Self-regulation of voluntary activity and academic performance of students – future teachers. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2023. No. 4. Pp. 64–70. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2023.4.9 (In Russ).

Konopkin O. A. Mental self-regulation of voluntary human activity (structural and functional aspect). *Voprosy psihologii = Questions of Psychology.* 1995. No. 1. Pp. 5-12. (In Russ).

Konopkin O. A. Structural-functional and substantive-psychological aspects of conscious self-regulation. *Psihologiya. Vysshaya shkola ekonomiki = Psychology. Higher School of Economics*. 2005. Vol. 1. Pp. 27-42. (In Russ).

Morosanova V. I. Questionnaire "Style of Self-Regulation of Behavior" (SSPM). Moscow: Psychology, 2004. (In Russ).

Morosanova V. I. Development of O. A. Konopkin's ideas in modern studies of conscious self-regulation in the context of current educational tasks. *Voprosy psihologii = Questions of Psychology.* 2021. No. 34. Pp. 265-272. (In Russ).

Tarbayeva O. S. Features of self-regulation of younger students with disabilities. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo = Bulletin of BSU. Education. Personality. Society.* 2024. No. 2. Pp. 40-46. (In Russ).

Tatur Yu. G. Competence-based approach in describing the results and designing standards of professional education. Moscow: Inform-M, 2004. 97 p. (In Russ).

Shabalovskaya M. V. Development in the process of professional training. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Buryat State University.* 2010. No.5. Pp. 101-104. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 09.04.2025; одобрена после рецензирования 24.04.2025; принята к публикации 25.04.2025.
The article was submitted 09.04.2025; approved after reviewing 24.04.2025; accepted for publication 25.04.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 52–59.
*Scientific search: personality, education, culture.*2025. No. 2. Pp. 52–59.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.9
ББК 88.8
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.9

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий в старшем подростковом возрасте

Елена Андреевна Шерешкова[1], Виктория Александровна Зарецкая[2]
[1,2] Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия
[1]elenashereshrjva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-9866-4830
[2]vikaceremsanova@gmail.com, ORCID ID: 0009-0004-4662-7818

Аннотация. В статье представлены результаты корреляционного исследования эмоционального интеллекта и копинг-стратегий в подростковом возрасте. Актуальность исследования определяется противоречием между большим числом стрессов в жизни подростков и отсутствием знаний о факторах, определяющих их копинг-стратегии. Понимание коррелят копинг-стратегий дает основания для планирования психолого-педагогической работы со школьниками, переживающими стрессовые ситуации. Методики исследования: Опросник эмоционального интеллекта, ЭмИн (Д. В. Люсин). Опросник по эмоциональному интеллекту, TEIQue-SF (А. А. Панкратова, Д.С. Корниенко). Опросник «Способы совладающего поведения, WCQ» (НИПНИ им. Бехтерева). Результаты исследования (n=128) показали, что подростки, способные понимать свои, чужие эмоции и управлять ими, в большей степени ориентированы на решение проблемы, и в меньшей степени – на избегание. Проведенное исследования доказывает необходимость развития эмоционального интеллекта в образовательной среде.

Ключевые слова: копинг-стратегии, подростки, эмоциональный интеллект, корреляция.
Для цитирования: Шерешкова Е.А., Зарецкая В.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий в старшем подростковом возрасте // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 52–59. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.9

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

The relationship of emotional intelligence and coping strategies in older adolescent children

Elena A. Shereshkova[1], Victoria A. Zaretskaya[2]
[1,2] Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia
[1]elenashereshrjva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-9866-4830
[2]vikaceremsanova@gmail.com, ORCID ID: 0009-0004-4662-7818

Abstract. The article presents the results of a correlation study of emotional intelligence and coping strategies in adolescence. There is a contradiction between the large number of stresses in the lives of adolescents and the lack of knowledge about the factors that determine their coping strategies. Understanding the correlates of coping strategies provides grounds for planning psychological and pedagogical work with schoolchildren experiencing stressful situations. Research methods: Emotional Intelligence Questionnaire, EmIn (D. V. Lyusin). Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-SF (A. A. Pankratova, D. S. Kornienko). Coping Behavior Methods Questionnaire, WCQ (Bechterev National Research Psychological Research Institute). The results of the study (n=128) showed that adolescents who are able to understand their own and other people's emotions, manage them are more focused on solving the

© Шерешкова Е.А., Зарецкая В.А., 2025

problem, and to a lesser extent - on avoidance. The conducted research proves the necessity to promote the development of emotional intelligence in the educational environment.

Keywords: coping strategies, teenagers, emotional intelligence, correlation.

For citation: Shereshkova E.A., Zaretskaya V.A. The relationship of emotional intelligence and coping strategies in older adolescent children. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 52–59. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.9

Актуальность. В современных реалиях стресс стал неотъемлемой частью жизни школьников, что негативно сказывается на их психическом и физическом здоровье. Постоянное напряжение, вызванное высокой учебной и внеурочной нагрузкой, проблемами в коммуникации со сверстниками и взрослыми, напряженностью в обществе, может приводить к дезадаптации. Особенно актуальна эта проблема становится в период сдачи экзаменов. А.Р. Батыршина и Т. М. Иванова пишут: «ОГЭ и ЕГЭ для школьников – это длительный стресс, ситуация подготовки к тестам, напряженное отношение взрослых к школьнику, физиологические изменения в организме ребенка – все способствует усилению нервно-психического напряжения (стресса) школьника» [Батыршина, Иванова, 2019, с. 25].

Перед психолого-педагогической наукой стоит проблема поиска условий преодоления стресса у школьников, одним из которых мы видим владение адаптивными копинг-стратегиями. Однако остается спорным вопрос коррелят копинг-стратегий, которые могли бы обеспечить понимание специфики образования копинга у школьников. Отдельные исследования последних лет С. А. Корзун, Е. С. Леонтьевой, Е. В. Сараевой, Г. А. Курмановой показывают наличие взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и копинг-стратегиями в юношеском возрасте. При этом исследования на подростках практически отсутствуют, хотя подростковый возраст является периодом становления копинг-стратегий и личности в целом [Корзун, 2012; Леонтьевой, Сараевой, 2020; Курмановой, 2013].

Цель эмпирического исследования – выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий в старшем подростковом возрасте. Теоретико-методологическую основу исследования составили теории эмоционального интеллекта зарубежных авторов (Дж. Майер, П. Сэловей, К. В. Петридес и Э. Фёрнхем) и отечественных (Д. В. Люсин, М. А. Манойлова); теории копинг-стратегий зарубежных авторов (Р. Лазарус и С. Фолкман, Дж. Амирхан) и отечественных (Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, Л. И. Анцыферова); компонентный и деятельностей подходы.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» ввели в психологию П. Сэловей и Дж. Майер, которые дали ему следующее определение: «Способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои собственные и других людей)» [Salovey, Mayer, 1999, с.102]. В своей модели Дж. Майер, П. Сэловей выделили четыре компонента эмоционального интеллекта, а именно: идентификация эмоций, эмоциональное содействие мышлению, понимание эмоций, управление эмоциями. Модель эмоционального интеллекта как личностной черты разработана К. В. Петридесом и А. Фернхемом и состоит из 15 граней (эмпатия, понимание эмоций, выражение эмоций, поддержание отношений, управление эмоциями, настойчивость, социальная осведомленность, самоуважение, черта оптимизма, черта счастья, регулирование эмоций, низкая импульсивность, управление стрессом, адаптивность, самомотивация), четырех факторов (эмоциональность, общительность, благополучие, самоконтроль) и глобального признака эмоционального интеллекта [Панкратова, Корниенко, Фетисова, 2021].

Д. В. Люсин разработал свою модель эмоционального интеллекта, который он рассматривает как способность понимать свои и чужие эмоции и управлять ими. Способность к пониманию эмоций проявляется в том, что человек может распознать эмоцию, установить факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека, может идентифицировать эмоцию. Способность к управлению эмоциями проявляется в том, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции, контролировать внешнее проявление эмоций, при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию [Люсин, 2006].

Согласно М.А. Манойловой, эмоциональный интеллект – это способность эмоционального понимания, познания своих состояний и партнеров по общению; управление своими действиями в направлении сознательно поставленной цели, регулируя внутренние состояния (желания, потребности); связано с переживанием значимости действующих на партнеров по

общению явлений и ситуаций [Манойлова, 2007]. Эмоциональный интеллект обеспечивает формирование эмоциональной компетентности личности, лежит в основе эмоциональной саморегуляции и обеспечивает эмоциональную ориентацию личности [Валиуллина, 2021].

Таким образом, под эмоциональным интеллектом мы будем понимать следующее: «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими» [Д. В. Люсин, 2006, с. 28], а также «личностная черта, включающая в себя самовоспринимаемые способности, связанные с эмоциями» [Панкратова, Корниенко, Фетисова, 2021, с. 138].

С точки зрения Р. Лазаруса, «копинг» понимается как динамический процесс, постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки управлять внутренними и (или) внешними требованиями, которые оцениваются как напрягающие или предвосхищающие ресурсы личности [Lazarus, 1966]. Авторы выделили типы копинг-стратегий: проблемно-ориентированный, субъективно-ориентированный. Дж. Амирхан выделял три группы копинг-стратегий: стратегия разрешения проблем, стратегия поиска социальной поддержки, стратегия избегания [Amirkhan, 1990].

В работах В.М. Ялтонского «coping» понимается как индивидуальный способ совладания субъекта с затруднительной ситуацией, в соответствии с ее значимостью в жизни индивида и его личностно-средовыми ресурсами, которые во многом определяют поведение человека [Ялтонский, 1995]. Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский рассматривают совладающее поведение как результат взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов (личностных ресурсов) [Сирота, Ялтонский, 1994]. Одним из характерных признаков успешной адаптации, совладания с конфликтной, кризисной ситуацией является уровень развития копинг-ресурсов. Неадекватный уровень развития ресурсов способствует формированию дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности.

Л. И. Анцыферова выделяет такие копинговые стратегии: преобразующие стратегии совладания, приемы приспособления, вспомогательные приемы самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий [Анцыферова, 1994].

Методы и организация исследования. Нами было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» Курганской области, МКОУ «Троицкая средняя общеобразовательная школа №50» и МКОУ «Троицкая Средняя общеобразовательная школа №5» Свердловской области, общий объем выборки составил 128 человек.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики.

Опросник эмоционального интеллекта, ЭмИн (Автор: Д. В. Люсин). *Цель:* исследование представлений человека о своем эмоциональном интеллекте.

Опросник по эмоциональному интеллекту, TEIQue-SF (Автор: К. Петридес, адаптация: А. А. Панкратова, Д. С. Корниенко). Цель: исследование эмоционального интеллекта.

Опросник «Способы совладающего поведения, WCQ» (Авторы: R. Lazarus, S. Folkman, адаптация: НИПНИ им. Бехтерева). Цель: исследование совладающего поведения.

Анализ результатов исследования. Эмпирические данные указывают на то, что у половины испытуемых (50%) межличностный эмоциональный интеллект находится на среднем уровне. Эти подростки вполне способны понимать эмоциональное состояние другого человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жесты и т.д.) и/или чувствовать интуитивно, а также способны вызывать эмоции у других людей. У пятой части испытуемых (20%) выявлен низкий уровень развития межличностного эмоционального интеллекта, что может свидетельствовать о недостаточном развитии способности к пониманию эмоций других людей. Каждый третий подросток (30%) имеет высокий уровень развития межличностного эмоционального интеллекта, это говорит о том, что эти подростки хорошо понимают эмоции других людей и могут вызывать их.

Чуть больше половины испытуемых (52,34%) по шкале внутриличностного эмоционального интеллекта имеют средние показатели. Это говорит о том, что подростки вполне способны осознавать свои эмоции, понимать причину их возникновения, а также есть потребность управлять своими эмоциями, держать их под контролем. У каждого четвертого подростка (24,22%) низкий или (23,44%) высокий уровни эмоционального интеллекта. Низкий уровень развития эмоционального интеллекта свидетельствует о недостаточном развитии способности понимать свои эмоции и управлять ими, следовательно, таким подросткам тяжело осознавать свои эмоции, причины их возникновения и трудно контролировать проявления своих эмоциональных реакций. Высокий же уровень развития эмоционального интеллекта говорит о хорошо развитой способности к пониманию и осознанию своих эмоций, а также об умении управлять ими.

Больше половины испытуемых (61,72%) по шкале «Понимание эмоций» имеют средний

уровень. Эти подростки вполне способны понимать и осознавать свои эмоции и эмоциональные реакции других, особых трудностей не испытывают. Однако практически у каждого пятого испытуемого (19,53%) выявлен низкий уровень развития по данной шкале, что говорит о трудностях в правильном распознавании своих и чужих эмоций, а также указывает на сложности понимания причин возникновения эмоций. Только незначительная часть (18,75%) испытуемых набрала по данной шкале высокие баллы.

По шкале «Управление эмоциями» больше половины испытуемых (61,72%) имеют средний уровень развития, что свидетельствует о достаточном умении управлять своими и чужими эмоциями, но могут быть затруднения. Каждый шестой испытуемый (16,4%) по данной шкале имеет низкий уровень развития, что говорит о трудностях контроля проявлений своих эмоциональных реакций. Каждый пятый испытуемый (21,88%) имеет высокий уровень развития по данной шкале.

Психодиагностика личностных черт, помогающих оперировать эмоциями, показала, что у 35,94% испытуемых общий показатель эмоционального интеллекта находится на среднем уровне. Эти подростки вполне умеют понимать свои эмоции и эмоции других, а также могут управлять ими, но периодически испытывают трудности. У трети испытуемых (34,37%) низкий или (29,69%) высокий уровень развития по данной шкале.

По шкале «Поддержание отношений» 39,84% подростков имеют средний уровень развития, что говорит о достаточно развитой способности к пониманию своих эмоций и управлению ими, а также им присуще такие личностные черты, как: преобладание оптимизма, счастье, низкая импульсивность, ассертивность. Чуть больше трети испытуемых (31,25%) имеют высокий уровень развития, что говорит о хорошо развитой способности к пониманию и управлению своими эмоциями, а также о вышеперечисленных личностных чертах. Практически у трети испытуемых (28,91%) низкий уровень развития поддержания отношений.

По шкале «Социальная компетентность» чуть менее половины испытуемых (43,75%) имеют высокий уровень развития, это говорит о способности к пониманию эмоций других и управлению ими, а также о личностной черте самоуважения. Соответственно, 35,94% испытуемых имеют средний уровень по данной шкале, следовательно, эти подростки испытывают в разной степени выраженные трудности в понимании эмоций других. Наиболее выраженные проблемы в данной области испытывает каждый пятый испытуемый (20,31%).

Результаты диагностики совладающего поведения представлены на рисунке 1.

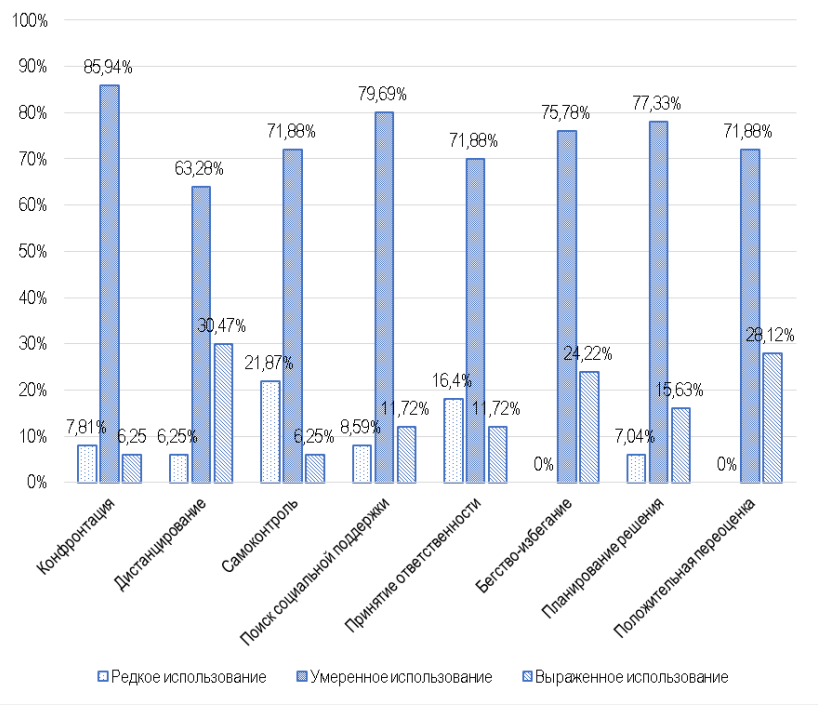


Рисунок 1. Распределение испытуемых по частоте использования копинг-стратегий, %
Figure 1. Distribution of subjects by frequency of use of coping strategies, %

Согласно результатам диагностики, большая часть испытуемых умеренно используют стратегию конфронтации в стрессовых ситуациях. Эти подростки в большинстве случаев предпринимают попытки разрешения проблемы за счет поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. У этой части подростков есть способность к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы, но есть риск перехода к выраженному использованию стратегии.

Больше половины испытуемых умеренно используют копинг-стратегию «Дистанцирование». Такой результат говорит о том, что подростки в стрессовых ситуациях предпочитают преодолевать негативные переживания за счет снижения значимости проблемы, но используют эту стратегию далеко не во всех стрессовых ситуациях. Каждый третий испытуемый часто использует данную копинг-стратегию. С одной стороны, это дает возможность активно противостоять трудностям, но с другой поведение нерационально обосновано и есть недостаточная целенаправленность. Часто могут использоваться такие приемы, как рационализация, переключение внимания, юмор, обесценивание и т. д.

По шкале «Самоконтроль» 71,88% испытуемых набрали средний балл, следовательно, они умеренно используют стратегию. Это значит, что большинство подростков при преодолении негативных переживаний в связи с проблемой целенаправленно подавляют и сдерживают эмоции, минимизируют их влияние на оценку ситуации, также им присущ высокий контроль поведения. С одной стороны, это позволяет избегать импульсивных поступков, преобладает рациональный подход, но с другой стороны есть вероятность трудностей в выражении переживаний, потребностей и побуждений, а также сверхконтроль поведения. Незначительная часть испытуемых часто использует данную стратегию, следовательно, у них может наблюдаться стремление скрывать свои переживания.

По шкале «Поиск социальной поддержки» у обучающихся преобладает умеренное использование стратегии. Такие результаты говорят о том, что большинство подростков предпринимают попытки разрешения проблемы за счет привлечения социальных ресурсов, эмоциональной и действенной поддержки, ориентации на взаимодействие с другими людьми, поиск совета. С одной стороны, использование внешних ресурсов для разрешения проблемы дает опору и поддержку, но с другой стороны, при частом использовании такой стратегии есть вероятность формирования зависимой позиции или чрезмерных ожиданий по отношению к людям.

По шкале «Принятие ответственности» значительно больше половины испытуемых набрали средний балл, следовательно, умеренно используют стратегию. Большинство подростков в трудной ситуации берут ответственность за свои действия на себя; у них есть стремление к пониманию связи между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение. У незначительной части испытуемых высокие баллы, что свидетельствует о том, что они склонны к неоправданной самокритике, переживаниям чувства вины и неудовлетворенности собой.

Значительно больше половины испытуемых умеренно используют стратегию «Бегство-избегание» в стрессовых ситуациях. Это говорит о том, что большинство подростков в трудной ситуации нередко пытаются преодолеть негативные переживания за счет реагирования по типу уклонения: отрицание проблемы, фантазирование, отвлечение и т.д. Часто использует стратегию каждый пятый испытуемый, это может говорить об отрицании либо полном игнорировании проблемы. С одной стороны, используя данную стратегию есть возможность быстро снизить эмоциональное напряжение, но с другой стороны – проблема остается нерешенной.

По шкале «Планирование решения проблемы» значительно больше половины обучающихся набрали средние баллы. Такие результаты говорят о том, что большинство подростков делают попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуаций и возможных вариантов поведения, а также разрабатывают стратегию разрешения проблемы. Данная стратегия рассматривается как адаптивная, способствует конструктивному разрешению проблем. Однако при частом использовании стратегии есть вероятность чрезмерной рациональности и недостаточной эмоциональности, что уже может наблюдаться у 15,63% испытуемых.

Значительно больше половины испытуемых в стрессовых ситуациях умеренно используют стратегию «Положительная переоценка». Исходя из результатов, можно сделать вывод о том, что большинство подростков в трудной ситуации пытаются преодолеть негативные переживания за счет ее положительного переосмысления. Часто используют стратегию 28,12% испытуемых, а это может говорить о недооценке личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод, что по всем шкалам у обучающихся преобладает умеренное использование стратегий. Если говорить о наиболее адаптивных копинг-стратегиях, то их умеренное использование является положительной стороной, но если говорить о неконструктив-

ных, например, о стратегии избегания, то это может негативно влиять на подростков в стрессовой ситуации.

Для выявления взаимосвязи эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у детей старшего подросткового возраста был применен коэффициент корреляции К. Пирсона. Результаты исследования корреляционных связей между показателями эмоционального интеллекта по методике Д. В. Люсина и копинг-стратегиями представлены в таблице 1.

Таблица 1. Корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта по методике Д. В. Люсина и копинг-стратегиями

Table 1. Correlation links between indicators of emotional intelligence according to the method of D. V. Lyusin and coping strategies

Копинг-стратегии	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МУ	ВП	ВУ	ВЭ
Конфронтация	-	-0,297**	-0,301**	-	-	-	-	-
Дистанцирование	-	-0,322**	-0,389**	-	-	-	-	-
Принятие ответственности	-	-	-0,305**	-	-0,308**	-	-	-0,338**
Бегство-избегание	-	-0,615**	-0,466**	-0,356**	-	-0,360**	-0,315**	-0,336**
Планирование решения	0,304**	0,308**	0,409**			0,372**	0,392**	
Положительная переоценка	0,477**	0,586**	0,652**	0,522**	0,442**	0,424**	0,511**	

Примечания: ** - p≤0,01, * - p≤0,05.
МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект (МП – понимание и МУ – управление чужими эмоциями); ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект (ВП – понимание и ВУ – управление своими эмоциями, ВЭ – контроль экспрессии); ПЭ – понимание эмоций, УЭ – управление эмоциями.

Проанализировав результаты, видно, что есть значимые корреляционные связи. Со стратегией «Конфронтация» и показателями внутриличностного эмоционального интеллекта и пониманием эмоций выявлены отрицательные корреляционные связи. Это говорит о том, что чем выше способность к пониманию своих и чужих эмоций, тем ниже частота использования стратегии конфронтации в стрессовых ситуациях, следовательно, реже вероятность импульсивного поведения, враждебности, трудностей планирования действий и прогнозирования их результата.

Со стратегией «Дистанцирование» и показателями внутриличностного эмоционального интеллекта и пониманием эмоций выявлены отрицательные корреляционные связи. Это говорит о том, что чем выше способность к пониманию своих и чужих эмоций, тем ниже частота использования стратегии дистанцирования в стрессовых ситуациях, следовательно, снижается вероятность преодоления негативных переживаний за счет снижения значимости проблемы.

Со стратегией «Принятие ответственности» выявлены отрицательные корреляционные связи с показателями эмоционального интеллекта «понимание эмоций», «управление чужими эмоциями» и «контроль экспрессии». Это говорит о том, что чем выше уровень развития понимания своих и чужих эмоций, лучше развита способность к управлению чужими эмоциями и к контролю экспрессии, тем ниже частота применения стратегии принятия ответственности в стрессовых ситуациях, следовательно, ниже вероятность принятия ответственности на себя за свои действия.

Со стратегией «Бегство-избегание» выявлены отрицательные корреляционные связи с показателями эмоционального интеллекта «внутриличностный эмоциональный интеллект», «понимание эмоций», «управление эмоциями», «понимание и управление своими эмоциями», «контроль экспрессии». Следовательно, чем выше уровень развития вышеперечисленных показателей эмоционального интеллекта, тем реже в стрессовых ситуациях обучающийся будет пытаться убежать от проблемы, не решая ее.

Со стратегий «Планирование решения» выявлены положительные корреляционные связи с показателями эмоционального интеллекта: «межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект», «понимание эмоций», «понимание и управление своими эмоциями». Такие результаты говорят о том, что чем выше уровень развития вышеперечисленных показателей эмоционального интеллекта, тем чаще в стрессовых ситуациях обучающийся будет использовать данную стратегию.

Со стратегией положительная переоценка выявлены положительные корреляционные связи практически со всеми показателями эмоционального интеллекта, за исключением контроля экспрессии. Следовательно, чем выше уровень развития показателей эмоционального интеллекта, тем чаще подросток в стрессовой ситуации будет использовать стратегию решения проблемой, которая является эффективной.

Результаты исследования корреляционных связей между показателями эмоционального интеллекта по методике К. Петридес и копинг-стратегиями представлены в таблице 2.

Таблица 2. Корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта по методике К. Петридес и копинг-стратегиями
Table 2. Correlation links between indicators of emotional intelligence according to the K. Petrides method and coping strategies

Копинг-стратегии	Общий показатель эмоционального интеллекта	Поддержание отношений
Конфронтация	-	-,330**
Дистанцирование	-	-0,298**
Принятие ответственности	-	-0,385**
Бегство-избегание	-0,399**	-0,551**
Планирование решения	0,615**	0,426**
Положительная переоценка	0,659**	0,620**
Примечание: ** - p≤0,01, * - p≤0,05		

Согласно полученным результатам, видно, что общий показатель эмоционального интеллекта отрицательно коррелирует со стратегиями «Бегство-избегание», т.е. чем выше уровень развития эмоционального интеллекта, тем ниже вероятность избегания проблемы. Также этот показатель положительно коррелирует со стратегиями «Планирование решения», «Положительная переоценка», т.е. чем выше уровень развития эмоционального интеллекта, тем выше вероятность нахождения положительных моментов в ситуации и стремление ее решить.

Показатель «Поддержание отношений» отрицательно коррелирует со стратегиями «Конфронтация», «Дистанцирование», «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», т.е. чем выше счастье, оптимизм, низкая импульсивность, ассертивность, тем реже используется импульсивность, враждебность в решении проблемы; приемы рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания; самокритика и самообвинение; отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения.

Таким образом, чем выше уровень внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, способности понимать свои и чужие эмоции и управлять ими, тем выше вероятность, что подросток в стрессовой ситуации выберет стратегию решения проблем и наоборот, если уровень эмоционального интеллекта низкий, то подросток с большей вероятностью выберет стратегию избегания.

Результаты исследования дают основания для формулирования рекомендаций по психолого-педагогической работе с подростками: учить распознавать и проговаривать свои эмоции; развивать способность понимать причины своих эмоций; учить осознавать свои потребности с опорой на эмоции; стимулировать отреагирование подростком своих эмоций; вооружать приемами управления своими эмоция; предлагать подросткам конструктивные образцы эмоционального выражения в стрессовых ситуациях.

Выводы. Таким образом, в ходе экспериментального исследования можно сделать следующие выводы: уровень развития эмоционального интеллекта у старших подростков преимущественно средний; в стрессовых ситуациях большинство подростков умеренно используют различные копинг-стратегии; между уровнем развития эмоционального интеллекта и копинг-стратегиями существует взаимосвязь.

Список источников

Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3-18.

Батыршина А.Р., Иванова Т.И. Динамика стресса учащихся в условиях подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ: постановка проблемы // Гуманизация образования. 2019. №6. С. 134.

Валиуллина Е.В. Эмпатия как компонент эмоциональною интеллекта в аспекте ассертивности личности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. №3(51). С. 95-98.

Корзун С.А. Эмоциональный интеллект как ресурс совладающего поведения студентов педагогического вуза // Медико-социальная экология личности: состояние и перспективы: Материалы X Международной конференции. Минск, 6-7 апр. 2012 г. Минск: Изд. центр БГУ, 2012. С. 61-64.

Курманова Г.А. Роль эмоционального интеллекта в выборе стратегий совладающего поведения подростков // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. №5. С. 3.

Леонтьева Е.С. Сараева Е.В. Взаимосвязь копинг-стратегий и эмоционального интеллекта у студентов

технических специальностей // Форум молодёжной науки. 2020. №2. С. 99-100.

Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: Опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. №4. С. 6.

Манойлова М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта — МЭИ // Педагогическая диагностика. 2007. №3. С. 95-109.

Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели и теста Мэйера-Сэловея -Карузо // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. №3. С. 55.

Панкратова Л.А., Корниенко Д.С., Фетисова А.В. Русскоязычная адаптация краткой версии опросника TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) К. Петридеса и А. Фсрнхема // Вопросы психологии. 2021. № 67(1). С. 133-144.

Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 1994. № 1. С. 63-74.

Ялтонский В.М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией. Дисс. ... д-ра мед. наук. Санкт-Петербург, 1995. 398 с.

Amirkhan J. A Factor Analytically Derived Measure of Coping: The Coping Strategy Indicator Journal of Personality and Social Psychology // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59, No. 5. P. 1066-1074 https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066

Lazarus R.S. Psyhological stress and the coping process. McGraw-Hill, 1966. 257 p.

Mayer J. D., Caruso D. R., & Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. Emotion Review, 2016. 8(4). P. 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, cognition and personality. 1999. Vol. 9. P. 185-211.

References

Antsyferova L.I. Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense. *Psikhologicheskiy zhurnal = Psychological journal*. 1994. Vol. 15, No. 1. Pp. 3-18. (In Russ).

Batyrshina A. R., Ivanova T. I. Dynamics of students' stress in the context of preparation and passing the OGE and USE: problem statement. *Gumanizatsiya obrazovaniya = Humanization of education*. 2019. No. 6. Pp. 134. (In Russ).

Valiullina E.V. Empathy as a component of emotional intelligence in the aspect of personality assertiveness. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2021. No. 3 (51). Pp. 95-98. (In Russ).

Korzun S. A. Emotional intelligence as a resource for coping behavior of students of a pedagogical university. In: Medical and social ecology of personality: state and prospects: Materials of the X International Conference. Minsk, 2012. Pp. 61-64. (In Russ).

Kurmanova G. A. The role of emotional intelligence in the choice of coping strategies of adolescents. *Fundamental'nyye i prikladnyye issledovaniya: problemy i rezul'taty = Fundamental and applied research: problems and results*. 2013. No. 5. P. 3. (In Russ).

Leontyeva E. S. Saraeva E. V. The relationship between coping strategies and emotional intelligence in students of technical specialties. *Forum molodozhnoy nauki = Forum of youth science*. 2020. No. 2. Pp. 99-100. (In Russ).

Lyusin D. V. New method for measuring emotional intelligence: EmIn questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological diagnostics*. 2006. No. 4. P. 6. (In Russ).

Manoylova M.A. Author's method of diagnosing emotional intelligence – MEI. *Pedagogicheskaya diagnostika = Pedagogical diagnostics*. 2007. No. 3. Pp. 95-109. (In Russ).

Pankratova A. A. Emotional intelligence: on the possibility of improving the Mayer-Salovey-Caruso model and test. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya = Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2010. No. 3. Pp. 55. (In Russ).

Pankratova L. A., Kornienko D. S., Fetisova A. V. Russian-language adaptation of the short version of the TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) by K. Petrides and A. Fsrnhem. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. 2021. No. 67(1). Pp. 133-144. (In Russ).

Sirota N.A., Yaltonsky V.M. Coping behavior and psychoprophylaxis of psychosocial disorders in adolescents. *Obozreniye psikhiatrii i meditsinskoy psikhologii imeni V.M. Bekhtereva = Review of Psychiatry and Medical Psychology named after V.M. Bekhterev*. 1994. No. 1. Pp. 63-74. (In Russ).

Yaltonskiy V.M. Coping behavior of healthy people and drug addicts: PhD thesis (Medicine). St. Petersburg, 1995. 398 p. (In Russ).

Amirkhan J. A Factor Analytically Derived Measure of Coping: The Coping Strategy Indicator Journal of Personality and Social Psychology. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1990. Vol. 59, No. 5. Pp. 1066-1074. (In Eng). https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066

Lazarus R. S. Psyhological stress and the coping process. McGraw-Hill, 1966. 257 p. (In Eng).

Mayer J. D., Caruso D. R., & Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. Emotion Review, 2016. 8(4). Pp. 290-300. (In Eng). https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 1999. Vol. 9. Pp. 185-211. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 20.02.2024; одобрена после рецензирования 20.03.2024; принята к публикации 20.02.2025.

The article was submitted 20.02.2024; approved after reviewing 20.03.2024; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 60–66.
*Scientific search: personality, education, culture.*2025. No. 2. Pp. 60–66.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.015.3
ББК 88.6
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.10

Особенности статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов с разным уровнем развития технических способностей

Марина Александровна Кудака[1], Ирина Зосимовна Медведева[2]
[1,2] Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия
[1]makudaka@chsu.ru, ORCID ID: 0000-0003-0352-390X
[2]miz@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов в зависимости от уровня развития их технических способностей. Дан обзор зарубежных и отечественных источников по исследуемой проблематике. Было выявлено, что в условиях стремительного развития технологий возрастает необходимость формирования профессиональной идентичности в старших классах. В исследовании использовались следующие диагностические методики: «Тест на техническое понимание» (Дж. Беннет), «Опросник изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) и «Опросник профессиональной идентичности человека» (Л.Б. Шнейдер). В качестве испытуемых выступили обучающиеся средних общеобразовательных школ профильных классов с углубленным изучением физико-математического профиля. В рамках исследования у испытуемых определялась выраженность уровней развития технических способностей и статусов профессиональной идентичности. Было выявлено, что для обучающихся профильных классов характерно в большей степени наличие высокого уровня развития технических способностей и адекватных статусов профессиональной идентичности. При этом старшеклассники с высоким уровнем развития технических способностей чаще готовы самостоятельно совершить осознанный выбор профессии, чем прислушиваться к мнению со стороны.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профильное обучение, технические способности.

Для цитирования: Кудака М.А., Медведева И.З. Особенности статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов с разным уровнем развития технических способностей // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 60–66. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.10

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Features of professional identity statuses in students of specialised (technological) classes with different levels of technical abilities

Marina A. Kudaka[1], Irina Z. Medvedeva[2]
[1,2] Cherepovets State University, Cherepovets, Russia
[1]makudaka@chsu.ru, ORCID ID: 0000-0003-0352-390X
[2]miz@mail.ru

Abstract. The article examines the characteristics of the formation of professional identity statuses among students in specialized (technological) classes, depending on the level of their technical abilities. A review of both foreign and domestic sources on the researched topic is provided. It has been identified that, in the context of rapid technological advancement, the necessity of forming professional identity in high school has become increasingly critical. The study employed the following diagnostic methods: the “Mechanical Comprehension Test” (J. Bennett), the “Questionnaire for Studying Professional Identity Status” (A.A. Azbel, A.G. Gretsov), and the “Human Professional Identity Questionnaire” (L.B. Schneider). The participants were students from secondary general education schools with specialized classes focused on advanced studies in the physics and mathematics profile. The study identified the degrees of technical ability growth and the statuses of professional identity in the participants. It was revealed that students in specialized classes are more likely to show high levels of technical ability development and appropriate professional identity statuses. Additionally, high school students with advanced technical abilities are more inclined to make conscious career choices independently rather than relying on external opinions.

© Кудака М.А., Медведева И.З., 2025

Keywords: professional identity, specialised education, technical abilities.

For citation: Kudaka M.A., Medvedeva I.Z. Features of professional identity statuses in students of specialised (technological) classes with different levels of technical abilities. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 60–66. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.10

Актуальность. В современном постоянно меняющемся мире проблема формирования профессионального самоопределения старшеклассников, переживающих кризис профессиональной идентичности и выбора профессии, все чаще и чаще становится предметом исследования. Сформированная профессиональная идентичность свидетельствует о принятии решения своего будущего профессионального пути. Именно в школьном возрасте начинают формироваться основные идентификационные характеристики, которые определяют принадлежность человека к определенной профессии. По нашему мнению, одним из условий сформированности профессиональной идентичности является высокий уровень развития технических способностей.

Профессиональная идентичность обучающихся школ становилась объектом исследования многих современных авторов. Эти исследователи (А. А. Азбель, Ю. Ю. Александрова, И. Р. Гайнутдинова, В. Е. Минеев, А. Т. Фаритов и др.) в качестве исследуемой выборки выбирали старшеклассников педагогических, медицинских, экологических профильных классов [Азбель, 2004; Минеев, Федотов, Ахмеджанов, 2018; Шнейдер, 2007]. При этом сегодня в условиях санкционной политики и импортозамещения в России требуется большое количество специалистов технических специальностей. Для обеспечения технического суверенитета нашей страны необходимо развитие информационных технологий, машиностроения, инженерии, робототехники и других технических сфер, а значит и повышение уровня технических способностей школьников как необходимое условие экономического роста. Именно поэтому внимание к формированию профессиональной идентичности старшеклассников особенно важно в контексте развития технических способностей у обучающихся профильных (технологических) классов, потенциально способных в будущем стать техническими специалистами.

Выбор профессии является одним из важнейших жизненных решений молодого поколения перед окончанием школы. У школьников практически отсутствует опыт какой-либо профессиональной деятельности. Старшеклассники вынуждены делать выбор на основании своих интересов и собственного представления об особенностях и требованиях той или иной профессии. Кроме этого, постоянно меняющаяся сфера труда существенно осложняет данный выбор. Исследователи Е.В. Мухачёва и З.В. Трефилова отмечают, что обучающиеся старших классов, несмотря на то, что уже более внимательны и устойчивы в своих предпочтениям и ценностных ориентациях, тем не менее часто проявляют интерес то к одной, то к другой профессии. Авторы говорят о том, что необходимо формирование мотивов выбора профессии и определение склонностей к отдельным направлениям и видам деятельности, которые смогли бы стать будущей профессией обучающегося [Мухачёва, Трефилова, 2019]. Поэтому проблема развития профессиональной идентичности является достаточно актуальной и на сегодняшний день. Ее изучением занимались как зарубежные авторы (Д.Е. Сьюпер, Дж. Холланд, М. Аргайл, Дж. Сонenфилд, Дж. Марсия, В.Э. Монсон и М.Дж. Бибеу, С.Дж. Тома. Г.Б. Форсайт и др.) [Грязнова, Гончарук, Блохина, 2019], так и отечественные исследователи (Л.Б. Шнейдер, В.С. Мухина, В.В. Шпалинский, Э.Ф. Зеер, Е.П. Ермолаева, М.М. Абдуллаева, Ю.П. Поваренков и др.) [Азбель, 2004; Шнейдер, 2007].

Профессиональная идентичность представляет собой совокупность характеристик, которые помогают индивиду ориентироваться в профессиональном поле и реализовывать личный профессиональный потенциал [Грязнова, Гончарук, Блохина, 2019]. На профессиональную идентичность, которая начинает формироваться со школьного возраста, оказывают влияние разнообразные факторы: система ценностных ориентаций, индивидуальные особенности, личные профессиональные планы, собственные способности, воздействие семьи, сверстников, учителей и др. [Климов, 2004].

Кроме важности исследования профессиональной идентичности старшеклассников как таковой, необходимо сфокусировать внимание на ее развитие в профильных (технологических) классах. Профильное обучение – это система специализированной подготовки обучающихся в рамках определенного учебного плана, в котором происходит углубленное изучение тех или иных предметов [Минеев, Федотов, Ахмеджанов, 2018]. С учетом скорости развития науки с точки зрения технического прогресса, с каждым годом возрастает актуальность развития технических способностей подрастающего поколения [Фаритов, 2021].

По мнению современных исследователей, развитие технических способностей обучающихся связано с технологическим профилем обучения. Так, по мнению Ю.В. Акуловой и В.Ф. Глушкова, структура, содержание и методы обучения профильных (технологических) классов способствуют развитию технических способностей обучающихся [Акулова, Глушков, 2010].

Изучением технических способностей занимались отечественные исследователи: В.Ю. Шурыгин, А.В. Дерягин, А.С. Чухро, И.С. Якиманская,

Е.В. Белоногова, Л.А. Герасимова, Дж. Беннет и др. [Шурыгин, Дерягин, 2013]. При этом в научной литературе отсутствует единый подход к данному определению. В нашей работе мы приняли за основу определение В.Ю. Шурыгина и А.В. Дерягина, которые понимают под техническими способностями «взаимосвязанные и проявляющиеся независимо друг от друга качества к пониманию вопросов, связанных с техникой, к изготовлению технических устройств, к техническому изобретательству» [Шурыгин, Дерягин, 2013]. Авторы отмечают, что данные способности проявляются непосредственно в работе с техникой или его частями.

Таким образом, теоретический анализ позволил определить, что в современных исследованиях недостаточно изучена взаимосвязь технических способностей и профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов.

Основная цель данной статьи – выявить особенности формирования статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов с разным уровнем развития технических способностей.

Исследовательские задачи:

1. Выявить уровни развития технических способностей у обучающихся профильных (технологических) классов.

2. Определить выраженность статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов.

3. Выявить особенности статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов с разным уровнем развития технических способностей.

Методы и организация исследования. Для решения поставленных задач использовались следующие методики:

1. Методика «Тест на техническое понимание» (Дж. Беннет) [Резапкина, 2008].

2. Методика «Опросник изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) [Грецов, Азбель, 2012].

3. Методика «Опросник профессиональной идентичности человека» (Л.Б. Шнейдер) [Шнейдер, 2007].

Эмпирическую базу исследования составили обучающиеся 10 и 11 классов средних общеобразовательных школ г. Апатиты, г. Балаково, г. Волхов, г. Кировск, г. Череповец в количестве 200 человек. Все респонденты обучаются в классах с углубленным изучением физико-математического профиля.

Для определения различий был использован математико-статистический метод обработки полученных данных – критерий φ* – угловое преобразование Фишера.

Анализ результатов исследования. Для решения первой экспериментальной задачи – выявления уровней развития технических способностей у обучающихся профильных (технологических) классов было проведено исследование с использованием методики «Тест на техническое понимание» (Дж. Беннет) [Резапкина, 2008]. Данная диагностика позволяет определить уровень развития технических способностей детей подросткового, юношеского возраста и взрослых.

В таблице 1 представлены результаты диагностики выраженности уровней развития технических способностей обучающихся профильных (технологических) классов (по методике Дж. Беннета).

Таблица 1. Выраженность уровней развития технических способностей обучающихся профильных (технологических) классов

Table 1. The severity of the levels of development of technical abilities of students of specialized (technological) classes

Уровень развития технических способностей	Количество	%
Высокий	149	74,5
Средний	21	10,5
Низкий	30	15,0
Итого	200	100,0

Преимущественное большинство обучающихся профильных (технологических) классов находятся на высоком уровне развития технических способностей (74,5%). По нашему мнению, это может быть обусловлено тем, что в рамках общеобразовательной программы во всех школах РФ уделяют особое внимание обучению работы с цифрами и формулами, а математика является обязательным школьным предметом для сдачи Единого государственного экзамена. Кроме этого, наличие специальной программы с уклоном на глубокое изучение технических предметов безусловно способствует развитию технических способностей старшеклассников.

Наличие незначительной выраженности среднего уровня развития технических способностей обучающихся профильных (технологических) классов (10,5%) может быть объяснено тем, что у данных испытуемых развитие технических способностей еще находится в процессе формирования и необходимо время для их совершенствования.

Необходимо отметить наличие в профильных (технологических) классах обучающихся с низким уровнем развития технических способностей (15%). Мы предполагаем, что выявленную особенность мож-

но объяснить тем, что старшеклассники, выбирающие технологический профиль обучения, порой под влиянием авторитетов (родителей, одноклассников), не всегда обладают соответствующим уровнем развития технических способностей.

Таким образом, наличие высокоразвитых технических способностей у обучающихся профильных (технологических) классов может быть объяснено технологическим профилем обучения. Наличие среднего и низкого уровней развития технических способностей может быть связано с многоступенчатым процессом развития технических способностей, на который влияет множество условий, в т.ч. индивидуальные особенности обучающихся, их интересы и профессиональные намерения.

Для решения второй экспериментальной задачи – определение выраженности статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов, было проведено исследование с использованием двух методик: опросник А.А. Азбель, А.Г. Грецов [Грецов, Азбель, 2012] и опросник Л.Б. Шнейдер [Шнейдер, 2007]. Обе методики основываются на модели идентичности Дж. Марсиа, который выделил четыре статуса идентичности: неопределенная (диффузная), преждевременная (псевдоидентичность), мораторий (кризис идентичности) и актуальная, сформированная (зрелая) идентичность. Согласно А.А. Азбель, нормативными (адекватными) статусами профессиональной идентичности для старшеклассников являются статусы сформированной профессиональной идентичности и мораторий. Соответственно, к неадекватным статусам относятся неопределенная и навязанная профессиональная идентичность [Азбель, 2004].

Первоначальные данные о статусе профессиональной идентичности были получены с помощью опросников изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецов [Грецов, Азбель, 2012] и Л.Б. Шнейдер [Шнейдер, 2007]. Поскольку анализ полученных данных по двум методикам показал у некоторых испытуемых разные статусы профессиональной идентичности, то мы дополнили исследование мнением классных руководителей, применив экспертную оценку.

Исходя из полученных данных на основании трех методик исследования (опросник А.А. Азбель, А.Г. Грецов, методика Л.Б. Шнейдер и экспертная оценка) было выделено среднеарифметическое значение статусов профессиональной идентичности обучающихся профильных (технологических) классов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Выраженность уровней статусов профессиональной идентичности обучающихся профильных (технологических) классов (%)

Table 2. The severity of the levels of professional identity statuses of students of specialized (technological) classes (%)

Методики	Неадекватные статусы			Адекватные статусы		
	Неопределенная	Навязанная	Всего	Мораторий	Сформированная	Всего
Методика А.А. Азбель А.Г. Грецов	16,0	3,0	19,0	46,0	35,0	81,0
Методика Л.Б. Шнейдер	20,5	0,0	20,5	44,0	35,5	79,5
Экспертная оценка	18,5	3,0	21,5	43,5	35,0	78,5
Среднее значение	18,3	2,0	20,3	44,5	35,2	79,7

Выявленные средние арифметические показатели из таблицы 2 свидетельствуют о том, что преимущественное большинство обучающихся профильных (технологических) классов имеют адекватный статус профессиональной идентичности (79,7%).

Мораторий как статус профессиональной идентичности является для обучающихся профильных (технологических) классов доминирующим (44,5%). По мнению А.А. Азбель, статус профессиональной идентичности мораторий является нормативным кризисом выбора своей будущей профессий, некий перебор профессионально значимых альтернатив, интересов, целей и ценностей [Азбель, 2004]. Л.Б. Шнейдер отмечает, что при наличии у человека статуса профессиональной идентичности мораторий он находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты [Шнейдер, 2007].

Кроме того, средние арифметические показатели, отраженные в таблице 2, свидетельствуют, что у обучающихся профильных (технологических) классов вторую по численности группу составляют старшеклассники со сформированным статусом профессиональной идентичности (35,2%). Такие испытуемые, как считает А.А. Азбель, уже приняли решение о своем дальнейшем профессиональном развитии [Азбель, 2004]. По мнению Л.Б. Шнейдер, сформированной профессиональной идентичностью обладает человек, который сформировал определенные цели и переживает их как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство осмысленности жизни в профессиональном плане [Шнейдер, 2007].

Кроме этого, результаты, представленные в таблице 2, свидетельствуют о наличии у 20,3% испытуемых неадекватных статусов профессиональной идентичности.

Неопределенный статус профессиональной идентичности, который наблюдается у 18,3% испытуемых

профильных (технологических) классов, по мнению А.А. Азбель, характерен для учащихся, которые привыкли жить текущими желаниями и недостаточно сознают важность выбора будущей профессии [Азбель, 2004]. Л.Б. Шнейдер характеризует неопределенный статус профессиональной идентичности как отсутствие у людей прочных профессиональных целей и попытки их сформировать [Шнейдер, 2007].

Юноши и девушки с навязанным статусом профессиональной идентичности (исследование показало наличие данного показателя у 2% испытуемых), по мнению А.А. Азбель, выбрали свой профессиональный путь не благодаря самостоятельным размышлениям, а прислушавшись к мнению авторитетов. При этом нет гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. Поэтому такой выбор в дальнейшем вполне может привести к разочарованию [Азбель, 2004]. Л.Б. Шнейдер считает, что навязанный статус профессиональной идентичности характерен для тех, кто посвящен в профессию другими людьми, вследствие чего, хотя профессиональные опыт и общение субъектом приобретаются, они довольно низкого качества [Шнейдер, 2007].

Таким образом, полученные результаты показали, что у обучающихся профильных (технологических) классов адекватный статус профессиональной идентичности является доминирующим. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что старшеклассники профильных (технологических) классов, как правило, уже имеют представления о мире технических профессий благодаря технологическому профилю обучения, прохождению различных профориентационных мероприятий и знакомству с представителями рабочих профессий.

При этом важно отметить, что существенная доля обучающихся профильных (технологических) классов имеют неадекватный статус профессиональной идентичности. По нашему мнению, это может говорить о многообразии факторов, влияющих на формирование профессиональной идентичности и способствующих осознанию старшеклассникам важности выбора профессии.

Для решения третьей экспериментальной задачи – выявление особенностей формирования статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов с разным уровнем развития технических способностей мы взяли результаты выраженности уровня развития технических способностей у обучающихся профильных (технологических) классов и соотнесли их с экспертными оценками статусов профессиональной идентичности. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Выраженность сформированности статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов с разным уровнем развития технических способностей

Table 3. The severity of the formation of professional identity statuses among students of specialized (technological) classes with different levels of development of technical abilities

Уровень развития технических способностей	Неопределенная		Навязанная		Мораторий		Сформированная		Итого	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Высокий	28	14,0	2	1,0	65	32,5	54	27,0	149	74,5
Средний	4	2,0	2	1,0	8	4,0	7	3,5	21	10,5
Низкий	5	2,5	2	1,0	14	7,0	9	4,5	30	15,0
Итого	37	18,5	6	3,0	87	43,5	70	35,0	200	100,0

Анализируя результаты таблицы 3, можно говорить о том, что обучающимся профильных (технологических) классов с высоким уровнем развития технических способностей наиболее свойственны адекватные статусы профессиональной идентичности (59,5%): 32,5% испытуемых имеют статус профессиональной идентичности мораторий и 27,0% испытуемых имеют сформированный статус профессиональной идентичности. Это может быть связано с тем, что обучающиеся, которые имеют высокие способности к пониманию и рассуждению, анализу и синтезу, чаще склоны искать альтернативные варианты своего дальнейшего профессионального развития. Кроме этого, данные старшеклассники могут проявлять больший интерес к своей учебной сфере, что способствует более осознанному и целенаправленному выбору профессии.

Для старшеклассников со средним уровнем развития технических способностей также характерно доминирование адекватных статусов профессиональной идентичности (7,5%): 4,0% испытуемых имеют статус профессиональной идентичности мораторий и у 3,5% испытуемых выявлен сформированный статус профессиональной идентичности. Это может быть связано с тем, что, несмотря на средний уровень технических способностей, эти учащиеся всё равно получают значительное количество специализированных знаний и навыков в профильных классах, что помогает им лучше ориентироваться в своей будущей профессиональной сфере. Дополнительную роль могут играть поддержка со стороны преподавателей и родителей, а также личная мотивация к достижению успеха в выбранной области. Эти факторы способствуют формированию более четких профессиональных целей и стратегии их достижения, что отражается в преобладании адекватных статусов профессиональной идентичности.

Похожую тенденцию имеют и старшеклассники с низким уровнем развития технических способностей. У 11,5% обучающихся профильных (технологических) классов с низким уровнем развития технических способностей выражен адекватный статус профессио-

нальной идентичности: 7,0% испытуемых имеют статус профессиональной идентичности мораторий и 4,5% испытуемых имеют сформированный статус профессиональной идентичности.

При этом стоит отметить, что у обучающихся с высоким уровнем развития технических способностей 14,0% имеют неопределенный статус профессиональной идентичности. По нашему мнению, выявленная особенность может свидетельствовать об интенсивном протекании «кризиса» профессионального самоопределения и необходимости оказания профориентационной помощи этим старшеклассникам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на уровень развития технических способностей, у обучающихся профильных (технологических) классов доминирующими являются адекватные статусы профессиональной идентичности. Это может быть объяснено рядом факторов: качественное профильное образование, которое включает в себя не только технические, но и общеразвивающие дисциплины, способствует всестороннему развитию личности. В таких классах часто применяются инновационные методы обучения и проекты, направленные на практическое применение знаний, что стимулирует учеников к осознанному выбору будущей профессии. Также важную роль играет поддержка со стороны преподавателей и родителей, а также наличие профессионально ориентированной среды, которая мотивирует учеников к самоопределению и развитию профессиональных интересов.

Для выявления различий сформированности технических способностей у обучающихся профильных (технологических) классов с различным статусом профессиональной идентичности использовался критерий углового преобразования Фишера.

Данный коэффициент позволил сделать следующие выводы. Между высоким уровнем развития технических способностей у испытуемых с неопределенным статусом профессиональной идентичности и высоким уровнем развития технических способностей у испытуемых с навязанным статусом профессиональной идентичности есть статистически значимые различия ($\varphi^* = 2{,}002$ при $p \leq 0{,}05$). Это говорит о том, что обучающиеся профильных классов с высоким уровнем развития технических способностей в большей степени склонны откладывать выбор своего будущего профессионального направления нежели прислушиваться к мнению близких авторитетов.

Между высоким уровнем развития технических способностей у испытуемых со статусом мораторий и высоким уровнем развития технических способностей у испытуемых с навязанным статусом профессиональной идентичности есть статистически значимые различия ($\varphi^* = 2{,}030$ при $p \leq 0{,}05$). Это свидетельствует о том, что обучающиеся профильных классов, обладающие высокими техническими способностями, также больше склоны самостоятельно размышлять о возможных вариантах своей профессии вместо того, чтобы принимать позицию извне.

Между высоким уровнем развития технических способностей у испытуемых со сформированным статусом профессиональной идентичности и высоким уровнем развития технических способностей у испытуемых с навязанным статусом профессиональной идентичности есть статистически значимые различия ($\varphi^* = 2{,}149$ при $p \leq 0{,}05$). Данный результат свидетельствует о том, что старшеклассники с высокими техническими способностями чаще принимают решение самостоятельно и стараются избегать навязанного мнения со стороны.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования по выявлению особенностей формирования статусов профессиональной идентичности у обучающихся профильных (технологических) классов с разным уровнем развития технических способностей, можно сделать следующие выводы:

Большинство обучающихся профильных (технологических) классов имеют высокий уровень развития технических способностей, что, по нашему мнению, может быть связано с технологическим профилем обучения. Наличие среднего и низкого уровней развития технических способностей можно объяснить тем, что выбор профильного обучения не всегда основан на изначально высоких технических способностях, а может быть обусловлен интересом к техническим направлениям или желанием родителей и окружения. Также возможно, что некоторые ученики только начинают развивать свои технические навыки, и их уровень способностей еще не достиг высокого уровня. Не стоит исключать и влияние внешних факторов, таких как качество преподавания и доступность ресурсов для развития технических компетенций.

Значительная часть обучающихся профильных (технологических) классов имеют адекватные статусы профессиональной идентичности. Таким образом, большая часть старшеклассников либо осознанно размышляют о своем профессиональном будущем, либо уже сделали свой профессиональный выбор. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что старшеклассники профильных классов, как правило, уже имеют представления о мире технических профессий благодаря технологическому профилю обучения, прохождению различных профориентационных мероприятий и знакомству с представителями рабочих профессий. При этом, наличие неадекватных статусов профессиональной идентичности может быть связано с тем, что старшеклассники сталкиваются с множеством возможностей, открывающимся в мире профессий для современной молодежи. Наличие разнообразия профессий может затруднять процесс формирования профессиональной идентичности у некоторых обучающихся.

Обучающиеся профильных (технологических) классов с высоким уровнем развития технических

способностей чаще готовы самостоятельно выбирать свой профессиональный путь, чем прислушиваться к мнению со стороны. Данная особенность может быть связана с тем, что в условиях развития информационных технологий у обучающихся с высоким уровнем развития технических способностей появляется все больше новых возможностей увидеть разные точки зрения на ту или иную профессию и самостоятельно поразмышлять над выбором профессии.

Полученные нами результаты могут быть учтены при дальнейшем формировании программы развития технических способностей у обучающихся профильных (технологических) классов.

Список источников

Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников. Дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2004. 219 с.

Акулова Ю.В., Глушков В.Ф. Техническое творчество учащихся профильных классов при обучении физике в образовательной системе «Школа технический вуз» // *Мир науки, культуры, образования*. 2010. №3. С. 163-166.

Грецов А. Г., Азбель А. А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 208 с.

Грязнова Е.В., Гончарук А.Г., Блохина М.А. Проблема определения понятия «профессиональная идентичность» в психологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 323–325.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.

Минеев В. Е., Федотов А. С., Ахмеджанов Р. Р. Профильные классы как одна из эффективных форм профориентации подростков // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №4 (32). С. 70–75.

Мухачёва Е. В., Трефилова З. В. К проблеме осознанности профессионального самоопределения школьников // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2019. № 1 (58). С. 108–113.

Резапкина Г. В. Комплексная диагностика общих способностей подростков в условиях профильного обучения. Методическая копилка // Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог». 2008. №13. URL: https:// psy.1sept.ru/article.php?ID=200801209 (Дата обращения: 11.04.2024).

Фаритов А. Т. Методы диагностики уровня сформированности инженерной компетенции обучающихся основного общего образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2021. № 1. С. 73–77.

Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2007. 124 с.

Шурыгин В. Ю., Дерягин А. В. Развитие технических способностей одаренных детей во внеклассной работе // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: www.science-education.ru/108-8773 (Дата обращения: 11.04.2024).

References

Azbel A. A. Features of the Formation of Professional Identity Statuses in High School Students. PhD thesis (*Psychology)*. St. Petersburg, 2004. 219 p. (In Russ).

Akulova Yu.V., Glushkov V.F. Technical creativity of students of specialized classes in teaching physics in the educational system “School technical university”. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The world of science, culture, education*. 2010. No. 3. Pp. 163-166. (In Russ).

Gretsov, A. G., Azbel, A. A. Psychological Tests for High School Students and College Students. St. Petersburg: Piter, 2012. 208 p. (In Russ).

Gryaznova E.V., Goncharuk A.G., Blokhina M.A. The problem of defining the concept of “professional identity” in psychology. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimut of scientific research: pedagogy and psychology*. 2019. Vol. 8. No. 3 (28). Pp. 323-325. (In Russ).

Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: teaching aid. Moscow: Publishing center “Academy”, 2004. 304 p. (In Russ).

Mineev V. E., Fedotov A. S., Akhmedzhanov R. R. Specialized classes as one of the effective forms of vocational guidance for adolescents. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Vocational education in Russia and abroad*. 2018. No.4 (32). Pp. 70-75. (In Russ).

Mukhacheva E. V., Trefilova Z. V. On the problem of awareness of professional self-determination of schoolchildren. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii = Information and communication technologies in pedagogical education*. 2019. No. 1 (58). Pp. 108-113. (In Russ).

Rezapkina G. V. Comprehensive diagnostics of the general abilities of adolescents in the context of specialized education. *Bibliotechka “Pervogo sentyabrya”, seriya “Shkol'nyy psikholog” = Methodical piggy bank library “The first of September”, series “School psychologist”*. 2008. No. 13. URL: https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200801209 (Date of application: 04.11.2024). (In Russ).

Faritov A. T. Methods of diagnostics of the level of formation of engineering competence of students of basic general education. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki = Scientific review. Pedagogical sciences*. 2021. No. 1. Pp. 73-77. (In Russ).

Shneider, L. B. Personal, Gender, and Professional Identity: Theory and Diagnostic Methods. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. 2007. 124 p. (In Russ).

Shurygin V. Yu., Deryagin A.V. Development of technical abilities of gifted children in extracurricular activities / V.Yu. Shurygin, A.V. Deryagin. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*. 2013. No. 2. URL: www.science-education.ru/108-8773 (Date of application: 04.11.2024). (In Russ).

Статья поступила в редакцию 29.05.2024; одобрена после рецензирования 28.06.2024; принята к публикации 20.02.2025.

The article was submitted 29.05.2024; approved after reviewing 28.06.2024; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 67–72.
*Scientific search: personality, education, culture.*2025. No. 2. Pp. 67–72.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.015.3, 159.9.07
ББК 88.6
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.11

Взаимосвязь жизнестойкости с индивидуально-психологическими особенностями студентов колледжа

Ксения Александровна Виноградова[1], Татьяна Вячеславовна Карасёва[2]
[1,2] Ивановский государственный университет, Иваново, Россия
[1]kksenia4242@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0003-2536-5746
[2]akmecentr@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-0708-7423

Аннотация. В статье представлены результаты двух исследований по определению взаимосвязи между жизнестойкостью и индивидуально-психологическими особенностями у студентов колледжа. Рассматриваются результаты исследования взаимосвязи жизнестойкости с самооценкой и саморегуляцией поведения, а также с тревожностью и спонтанностью личности. Выявлена корреляционная взаимосвязь между компонентами жизнестойкости и общим уровнем самооценки, стилями саморегуляции поведения. Обнаружена взаимосвязь компонентов жизнестойкости с тревожностью и спонтанностью. Сформулирована практическая значимость исследования жизнестойкости студентов колледжа.

Ключевые слова: жизнестойкость, индивидуально-психологические особенности личности, студенты колледжа, старшие подростки, самооценка, саморегуляция поведения, тревожность, спонтанность личности.

Для цитирования: Виноградова К.А., Карасёва Т.В. Взаимосвязь жизнестойкости с индивидуально-психологическими особенностями студентов колледжа // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 67–72. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.11

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

The relationship of hardiness with the individual psychological characteristics of college students

Ksenia A. Vinogradova[1], Tatyana V. Karaseva[2]
[1,2]Ivanovo State University, Ivanovo, Russia
[1]kksenia4242@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0003-2536-5746
[2]akmecentr@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-0708-7423

Abstract. The article presents the results of two studies to determine the relationship between hardiness and individual psychological characteristics in older adolescents. The article considers the results of a study of the relationship of hardiness with self-esteem and self-regulation of behavior, as well as with anxiety and spontaneity of personality. A correlation has been revealed between the components of hardiness and the general level of self-esteem, styles of self-regulation of behavior. The interrelation of hardiness components with anxiety and spontaneity was found. The practical significance of the study of the hardiness of older adolescents is formulated.

Keywords: hardiness, individual psychological characteristics, college students, older adolescents, self-esteem, self-regulation of behavior, anxiety, spontaneity of personality.

For citation: Vinogradova K.A., Karaseva T.V. The relationship of hardiness with the individual psychological characteristics of college students. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 67–72. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.11

Актуальность. Подростковый возраст характеризуется существенными изменениями в психоэмоциональной сфере и личностном развитии человека. В это время психологические особенности подростков, такие как гибкость мышления, увлечённость и активность, способствуют лёгкому обучению и развитию

© Виноградова К.А., Карасёва Т.В., 2025

жизнестойких качеств. Жизнь современного человека сопряжена с множеством стрессогенных факторов, имеющих социоэкономическую, информационную и культурную природу. Одним из качеств, которыми должен обладать человек, способный их преодолеть, является жизнестойкость [Виноградова, 2024].

Жизнестойкость – это комплексная система, позволяющая личности справляться с трудными и стрессовыми жизненными ситуациями, не теряя при этом внутренней устойчивости и сохраняя успешность в деятельности. Жизнестойкость представляет собой одну из важнейших составляющих личности индивида, она охраняет человека от негативных факторов среды, способствующих дезинтеграции в социуме, формирует внутри личности порядок и равновесие, позволяет сохранять высокую работоспособность и психическое здоровье. Жизнестойкость как черта определяется и формируется за счет смысловой регуляции личности, адекватности самооценки, уровня развития волевых качеств, высокого уровня социальной компетентности и развития коммуникативных навыков.

Исследование понятия «жизнестойкость» показало, что этот термин можно рассматривать как комплексное психологическое качество личности, которое формируется благодаря активному взаимодействию с жизненными обстоятельствами и является важной личностной чертой для современных подростков. Развитие жизнестойкости особенно важно для старших подростков-студентов колледжа, так как они сталкиваются с множеством вызовов и проблем, требующих от них способности быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Обучение новым навыкам и развитие жизнестойких качеств поможет подросткам стать более уверенными в себе, способными противостоять трудностям и достигать успеха в жизни. Это также способствует формированию адекватной самооценки и развитию эмоционального интеллекта, что является основой для гармоничного развития личности.

Жизнестойкость студентов колледжа в контексте её взаимосвязи с индивидуально-психологическими особенностями вызывает у нас особый исследовательский интерес, т.к. позволяет отследить характерные для этой группы обучающихся особенности, с учётом их возраста подростков. Это, в свою очередь, станет определяющим для создания программы психолого-педагогического сопровождения развития жизнестойкости на этапе среднего профессионального образования. Большинство студентов первых курсов колледжа относятся к старшим подросткам, что необходимо учитывать в психологической работе с ними. Здесь мы опираемся на возрастную периодизацию Д.Б. Эльконина, который разделял подростковый возраст на младший (12-14 лет) и старший (15-16 лет) [Эльконин, 2007].

В исследовании Е.В. Гришиной было выявлено, что «старшим подросткам присуще конструктивное самоутверждение, умение решать проблемы, склонность к обоснованному риску, в спонтанном проявлении своих способностей, творчестве» [Гришина, 2021]. В свою очередь Н.В. Быстрова и Т.С. Мамонтова выявили «следующие значимые для высокого уровня жизнестойкости характеристики личности подростка: стиль объяснения успехов и неудач, самоуважение, чувство юмора, эмпатия, мотивация к успеху и темперамент» [Быстрова, Мамонтова, 2021]. Анализируя показатели жизнестойкости у подростков, Е.А. Сорокоумова отмечает, что «подростков отличает сниженная вовлеченность в жизнь и чувства контроля над ней и в то же время более высокое стремление к риску и извлечению жизненного опыта из любых ситуаций» [Сорокоумова, 2018].

Жизнестойкость влияет на способность подростков справляться со стрессом, адаптироваться к трудным жизненным ситуациям и достигать успеха. Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлечённость, контроль и принятие риска [Леонтьев, Рассказова, 2006]. Вовлечённость связана с навыками саморегуляции и смыслами, контроль – с самооценкой и самоуважением, а принятие риска – со смелостью и уверенностью в социальных контактах. Подростковый возраст характеризуется активным развитием самосознания, поиском идентичности и становлением личности. Это время, когда формируются индивидуальные ценности, убеждения и способы реагирования на стресс. Поэтому понимание и учёт индивидуально-психологических особенностей подростков необходимы для разработки эффективных стратегий поддержки и развития их жизнестойкости.

Жизнестойкость является важным качеством личности подростков, которое помогает им преодолевать трудности и адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам. Она включает в себя такие компоненты, как уверенность в себе, способность к самоконтролю, оптимизм и умение находить смысл в трудных ситуациях. Развитие жизнестойкости у подростков способствует повышению их самооценки, улучшению эмоционального состояния и укреплению межличностных отношений. Для развития жизнестойкости у подростков необходимо создавать благоприятные условия в семье и образовательном учреждении, поддерживать их интересы и помогать им развивать навыки саморегуляции и преодоления трудностей [Рокицкая, Одинцова, 2023].

Категория жизнестойкости, применительно к старшим подросткам-студентам колледжа, на наш взгляд, должна рассматриваться как интегративное свойство личности, включающее вовлечённость, контроль и принятие риска старших подростков как активных субъектов успешного обучения, социальной адаптации и конструктивного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Вместе с тем, по утверждению Н.Н. Мозговой, Н.Г. Манвелян и

С.А. Костенко, изучение «связей между жизнестойкостью и другими личностными особенностями человека дают возможность продуктивному преодолению стресса, актуализации разных стратегий поведения студента», а практическое изучение жизнестойкости студентов поможет им «преодолеть ситуации неопределённости, повысить возможности социальной адаптации через работу в групповых психологических мероприятиях или индивидуальных консультациях по вопросам проявления жизнестойкости, защиты личных границ в кризисных ситуациях» [Мозговая, Манвелян, Костенко, 2020].

Ранее нами было отмечено: «жизнестойкость является важнейшим свойством личности, позволяющим наиболее эффективно адаптироваться в трудных жизненных ситуациях. Поскольку мы живём в постоянно изменяющихся условиях, такой навык представляется крайне необходимым» [Корягина, 2023]. Гибкость мышления, увлечённость и активность подростков позволяют им легко обучаться и развивать в себе качества, необходимые для успешного преодоления трудностей и достижения жизненных целей, иначе говоря, развивать жизнестойкость студентов колледжа.

Нами было проведено исследование по оценке взаимосвязи жизнестойкости с индивидуально-психологическими особенностями личности студентов первых курсов ОГБПОУ «Ивановский энергетический колледж» и колледжа при Ивановском филиале ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова». Выборку составили 111 человек в возрасте от 15 до 16 лет.

Методики исследования. В процессе исследования были использованы следующие методики:

– тест жизнестойкости С. Мадди (полный вариант) в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой;

– опросник «Изучение общей самооценки» Г.И. Казанцевой;

– опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» В.И. Моросановой;

– «Индивидуально-типологический опросник» (ИДТО) Л.Н. Собчик.

Обработка результатов исследования. Результаты исследования были обработаны с использованием компьютерной программы IBM SPSS Statistics 20 для статистического анализа данных. Для выявления взаимосвязей использовался корреляционный анализ по Пирсону.

Результаты эмпирического исследования. Нами определено, что существует взаимосвязь между развитием компонентов жизнестойкости (по методике С. Мадди) и уровнем развития самооценки студентов колледжа (по опроснику В.И. Моросановой) (таблица 1). В таблицах 1 и 2 обозначены значимые корреляции с достоверностью $p \leq 0{,}01$.

Первокурсники колледжа с высоким уровнем жизнестойкости имеют высокий уровень общей самооценки ($r=0{,}868$; $p \leq 0{,}01$). Жизнестойкость связана с уверенностью в себе и своих способностях, она помогает проявлять подросткам настойчивость и выдержку в сложных жизненных ситуациях. Жизнестойкие студенты эффективнее справляются со стрессом, что положительно сказывается на их жизнестойкости и снижает риск развития социальной дезадаптации.

Учащиеся с высоким уровнем вовлеченности имеют адекватную положительную самооценку ($r=0{,}834$; $p \leq 0{,}01$). Она, в свою очередь, также влияет на успешность преодоления стрессовых ситуаций. Вместе с тем, благодаря контролю ($r=0{,}826$; $p \leq 0{,}01$), студенты чувствуют в себе возможность влиять на результат собственных действий. Это проявляется в контроле своих действий и эмоций в учебной и межличностной сфере. Обнаруженную взаимосвязь с принятием риска ($r=0{,}711$; $p \leq 0{,}01$) можно объяснить тем, что первокурсники любой опыт расценивают как овладение знаниями, необходимыми для саморазвития: не бояться делать ошибки и извлекать из них уроки.

Таблица 1. Взаимосвязь между компонентами жизнестойкости студентов колледжа и общем уровнем самооценки

Table 1. The relationship between the components of college students' hardiness and the overall level of self-esteem

Компоненты жизнестойкости	Коэффициент корреляции с общим уровнем самооценки
Вовлеченность	0,834
Контроль	0,826
Принятие риска	0,711
Жизнестойкость	0,868

Таким образом, благодаря жизнестойкости у старших подростков выстраивается адекватное представление как об окружающем мире, так и о самих себе как студентах колледжа. Вместе с тем самооценка также является и детерминантой всех компонентов жизнестойкости, находясь с ней в прямой взаимосвязи. Развитие уровня жизнестойкости может положительно сказываться на представлениях студентов о себе, что будет способствовать наилучшему преодолению трудных ситуаций в учебной деятельности.

Анализ взаимосвязи между компонентами жизнестойкости по методике С. Мадди и стилями саморегуляции поведения по методике В.И. Моросановой дал следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2. Взаимосвязь между компонентами жизнестойкости и стилями саморегуляции поведения студентов колледжа

Table 2. The relationship between the components of hardiness and the styles of self-regulation of college students' behavior

Компоненты саморегуляции поведения	Компоненты жизнестойкости	Коэффициент корреляции
Планирование	Вовлеченность	0,584
	Контроль	0,655
	Принятие риска	0,415
	Жизнестойкость	0,619
Моделирование	Вовлеченность	0,417
	Принятие риска	0,433
	Жизнестойкость	0,407
Программирование	Вовлеченность	0,581
	Контроль	0,512
	Принятие риска	0,599
	Жизнестойкость	0,604
Оценивание результатов	Значимых корреляций не выявлено	
Гибкость	Вовлеченность	0,570
	Контроль	0,499
	Принятие риска	0,528
	Жизнестойкость	0,577
Самостоятельность	Значимых корреляций не выявлено	
Общий уровень саморегуляции	Вовлеченность	0,686
	Контроль	0,635
	Принятие риска	0,628
	Жизнестойкость	0,706

Общий уровень саморегуляции взаимосвязан с жизнестойкостью личности ($r=0,706$; $p\leq0,01$) и её структурными компонентами. Мы можем говорить о связи, указывающей на сформированность суждений студентов об окружающем мире и осознание рисков в случае несоответствия данных суждений действительности. Это позволяет старшим подросткам легче переживать трудные жизненные ситуации.

Такие показатели общего уровня саморегуляции поведения, как планирование ($r=0,619$; $p\leq0,01$), программирование ($r=0,604$; $p\leq0,01$) и гибкость ($r=0,577$; $p\leq0,01$), взаимосвязаны с общим уровнем жизнестойкости и всеми её компонентами. Ввиду этого мы можем обозначить прямую взаимосвязь жизнестойкости с умением ставить перед собой цели, составлять алгоритм их достижения, а также вовремя вносить изменения в эту систему, исходя из актуальных условий и потребностей. Следование указанным этапам деятельности формирует жизнестойкость личности, и именно жизнестойкая личность способна реализовывать их. Более развитые представления человека о себе и об окружающих способствуют более лёгкой адаптации в социуме. Возможность старших подростков, приспосабливаться к общепринятым нормам, является основой в выстраивании здоровых и крепких отношений в своем окружении.

Среди компонентов жизнестойкости не выявлено корреляционной взаимосвязи между контролем и моделированием, однако с вовлеченностью ($r=0,417$; $p\leq0,01$), принятием риска ($r=0,433$; $p\leq0,01$) и общем уровнем жизнестойкости ($r=0,407$; $p\leq0,01$) такая связь есть. Это может говорить о том, что наличие способности личности самостоятельно влиять на принятые решения в структуре жизнестойкости не влияет на уровень развития представлений о внешних и внутренних значимых условиях для достижения цели. Знания о способах достижения цели не всегда позволяют ощущать себя способным повлиять на осуществление задуманного.

Интересно заметить, что нами не выявлены корреляции между жизнестойкостью и оцениванием результатов деятельности, а также самостоятельностью личности. Оценка испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения, а также независимость в организации активности и способность самостоятельно планировать свою деятельность и поведение не связаны с какими-либо компонентами жизнестойкости личности. Отсутствие данной взаимосвязи говорит об острой необходимости развития данных компонентов в структуре саморегуляции поведения в процессе формирования жизнестойкости.

Кроме того, нами была выявлена взаимосвязь между жизнестойкостью и такими индивидуально-психологическими свойствами личности как тревожность и спонтанность.

Согласно результатам диагностики по методике «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик, жизнестойкость имеет обратную корреляционную взаимосвязь с уровнем тревожности ($r= -0,247$; $p\leq0,05$) (таблица 3). Такой же тип корреляции мы обнаруживаем между тревожностью и всеми компонентов жизнестойкости: вовлечённостью ($r=-0,488$; $p\leq0,01$), контролем ($r=-0,443$; $p\leq0,01$) и принятием риска ($r=-0,563$; $p\leq0,01$). Также мы выявили прямую корреляцию спонтанности личности с вовлечённостью ($r=0,406$; $p\leq0,01$), контролем ($r=0,426$; $p\leq0,01$) и принятием риска ($r=0,427$; $p\leq0,01$).

Таблица 3. Взаимосвязь жизнестойкости студентов колледжа с уровнем тревожности и спонтанности личности
Table 3. The relationship between the hardiness of college students and the level of anxiety and spontaneity of personality

Жизнестойкость	Индивидуально-личностное свойство	Коэффициент корреляции	Достоверность
Общая жизнестойкость	Тревожность	-0,247	p≤0,05
	Спонтанность	Не выявлена	
Вовлечённость	Тревожность	-0,488	p≤0,01
	Спонтанность	0,406	p≤0,01
Контроль	Тревожность	-0,443	p≤0,01
	Спонтанность	0,426	p≤0,01
Принятие риска	Тревожность	-0,563	p≤0,01
	Спонтанность	0,427	p≤0,01

Жизнестойкость и её компоненты связаны с тревожностью личности. На фоне повышенной тревожности может развиваться нерешительность, гиперответственность, формируется внутренняя потребность соответствовать установкам окружения. Всё это мешает развитию жизнестойких черт, а в особенности осложняет развитие компонента «принятие риска».

Спонтанность, в свою очередь, наоборот, способствует развитию жизнестойких черт и примерно одинаково взаимосвязана с каждой из них. Тем не менее сама по себе она не является определяющей для развития жизнестойкости студентов колледжа в целом.

Выводы. Вопрос о развитии жизнестойкости у студентов колледжа остаётся актуальным. Личность в старшем подростковом возрасте находится в непростом периоде. У подростков часто наблюдаются смена настроения, принципиальность, противоречивость. У них возникает желание соответствовать общепризнанным ожиданиям людей из окружения и особенно взрослых. Непризнание авторитетов и возведение кумиров, эгоистичность в подростковом периоде стоит в одном ряду с такими понятиями, как преданность и самопожертвование. Грубость, словесная враждебность и беззастенчивость может совмещаться с ранимостью. Для них усиливается значительность оценки остальными их внешности, возможностей, выносливости, знаний и все это на фоне их общей, излишней самоуверенности. Тем не менее подростковый возраст остаётся одним из наиболее благоприятных периодов для развития жизнестойкости. Жизнестойкость служит важным ресурсом, обеспечивающим физическое и психологическое благополучие студентов, успешную адаптацию к сложным жизненным обстоятельствам и реализацию внутриличностного потенциала в обществе.

Развитие жизнестойкости у студентов колледжа важно и для успешного обучения. Во-первых, благодаря ей происходит более эффективная адаптация к новым условиям обучения. Колледж предлагает студентам другие академические требования (в отличие от школы), методы обучения и взаимодействие с преподавателями и однокурсниками. Жизнестойкость помогает студентам успешно адаптироваться к этим изменениям. Во-вторых, жизнестойкость способствует овладению новой социальной ролью. Став студентами, молодые люди сталкиваются с новыми обязанностями и ответственностью. Жизнестойкость помогает им успешно справиться с этой ролью и развить необходимые навыки**.**

Жизнестойкость играет важную роль в возможности студента справляться со стрессом. Обучение в колледже может быть связано со стрессом, вызванным экзаменами, практиками и защитой выпускных работ. Жизнестойкость помогает студентам научиться управлять стрессом и преодолевать его. Вместе с тем она влияет на развитие личностных ресурсов. Студенты с высоким уровнем жизнестойкости обладают внутренними ресурсами, которые помогают им справляться с трудностями и поддерживать собственное психологическое здоровье. Также немаловажной является роль жизнестойкости в преодолении трудных жизненных ситуаций. В процессе обучения студенты могут столкнуться с различными трудными ситуациями, такими как конфликты с преподавателями или однокурсниками, финансовые трудности или проблемы со здоровьем. Жизнестойкость помогает им конструктивно выходить из этих ситуаций и продолжать двигаться вперёд.

Практическая значимость исследования жизнестойкости студентов колледжа заключается в изучении психологических коррелятов жизнестойкости, которые позволяют дополнить существующие формы психологической работы с подростками новыми эффективными методиками, такими как тренинги, семинары и спецкурсы, которые способствуют развитию и совершенствованию жизнестойких черт личности подростка, формированию уверенности в собственных способностях и возможностях, развитию личностных качеств и обучению конструктивным способам совладания с жизненными трудностями. Полученные данные позволяют выявить неадаптивные личностные черты подростков и помочь педагогам-психологам корректировать «слабые стороны», развивать недостающие индивидуально-личностные качества и стимулировать студентов к применению более эффективных копинг-стратегий.

Наш опыт практической работы в Центре социальной адаптации выпускников на базе ОГКОУ Ивановского специального (коррекционного) детского дома «Радуга» в рамках развития жизнестойкости показывает эффективность проведения тренингов и семинаров по развитию навыков саморегуляции, управления стрессом и эмоциями у студентов колледжа, а также организации групповых дискуссий

и обсуждений для формирования навыков принятия решений и преодоления трудностей. Вместе с тем эффективной формой работы является разработка индивидуальных планов развития выпускников и помощь студентам в их реализации. При поддержке благотворительных фондов становится возможной организация встреч с успешными людьми, которые делятся своим опытом преодоления трудностей и достижения целей. Подобные мероприятия проводятся и в колледжах, где обучаются выпускники. Традиционно они пользуются популярностью среди студентов и являются интересными для широкого круга участников.

Таким образом, диагностика жизнестойкости и её целенаправленное развитие у студентов колледжа в процессе психолого-педагогического сопровождения способствует их успешной адаптации, овладению новой социальной ролью, преодолению стресса и трудностей, а также сохранению психологического здоровья и благополучия.

Список источников

Быстрова Н. В., Мамонтова Т. С. Влияние уровня жизнестойкости подростков на степень выраженности личностных качеств // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. №8-2 (110). С. 141-147.

Виноградова К. А. Характеристика жизнестойкости подростков 16-17 лет // Психологическая безопасность и жизнестойкость в помогающем социуме: Сборник материалов Всероссийской конференции с международным участием, Иваново - Шуя, 18–19 октября 2024 года. Шуя: Ивановский государственный университет, 2024. С. 129-132.

Гришина Е. В. Особенности жизнестойкости подростков // Молодой ученый. 2021. № 41 (383). С. 288-290. URL: https://moluch.ru/archive/383/84428/ (Дата обращения: 22.12.2024).

Корягина К. А. Жизнестойкость школьников-подростков // Научно-исследовательская деятельность в классическом университете - 2023: традиции и инновации: материалы Международного научно-практического фестиваля, Иваново, 10–28 апреля 2023 года. Иваново: Ивановский государственный университет, 2023. С. 273-279.

Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.

Мозговая Н. Н., Манвелян Н. Г., Костенко С. А. Функция границы личности, жизнестойкости у студентов с разным локусом-контроля // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. С. 297-301.

Рокицкая Ю.А., Одинцова О.Д. Жизнестойкость в факторной структуре личностных черт подростков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. №8 (222). С. 436-442.

Сорокоумова Е. А. Исследование жизнестойкости как свойства личности современных подростков // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. 2018. №3 (12). С. 70-76.

Шмелева Е.А., Меерсон А.-Л.С., Кисляков П.А., Константинова Н.П. Учебно-профессиональная жизнестойкость и способы совладания, обеспечивающие субъективное благополучие студентов – будущих социальных работников // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 3. С. 10–15. https://doi.org/10.54348/SciS.2023.3.2

Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Эльконина Б. Д.; 4-е изд. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 194 с.

References

Bystrova N. V., Mamontova T. S. The influence of the level of resilience of adolescents on the degree of expression of personal qualities. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Scientific Research Journal*. 2021. No. 8-2 (110). Pp. 141-147. (In Russ).

Vinogradova K. A. Characteristics of the hardiness of adolescents aged 16-17. In: Psychological safety and resilience in a helping society: Proceedings of the All-Russian Conference with international participation, Ivanovo - Shuya, October 18-19, 2024. Shuya: Ivanovo State University, 2024. Pp. 129-132 (In Russ).

Grishina E. V. Features of adolescent hardiness. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*. 2021. No. 41 (383). Pp. 288-290. URL: https://moluch.ru/archive/383/84428/ (Date of application: 22.12.2024) (In Russ).

Koryagina K. A. Hardiness of adolescent schoolchildren. In: Research activities at the classical University - 2023: traditions and innovations: materials of the International Scientific and Practical Festival, Ivanovo, April 10-28, 2023. Ivanovo: Ivanovo State University, 2023. Pp. 273-279 (In Russ).

Leontiev D. A., Rasskazova E. I. Test of resilience. Moscow: Smysl, 2006. 63 p. (In Russ).

Mozgovaya N. N., Manvelyan N. G., Kostenko S. A. The function of personality boundaries and resilience in students with different locus of control. *Проблемы современного педагогического образования = Problems of modern teacher education*. 2020. No. 68-4. Pp. 297-301. (In Russ).

Rokitskaya Yu. A., Odintsova O. D. Viability in a factor structure personality characteristics of adolescents. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta = Scientific notes of the University named after P.F. Lesgaft.* 2023. No. 8 (222). Pp. 436-442. (In Russ).

Sorokoumova E. A. Investigation of vitality as a personality of modern adolescents. *Kollekciya gumanitarnyh issledovanij. Elektronnyj nauchnyj zhurnal = The Collection of Humanitarian Researches. Electronic scientific journal*. 2018. No. 3 (12). Pp. 70 -76. (In Russ).

Shmeleva E.A., Meerson A.-L.S., Kislyakov P.A., Konstantinova N.P. Academical and professional hardiness and coping methods that ensure the subjective well-being of students-future social workers. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2023. No. 3. Pp. 10–15. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2023.3.2

Elkonin D. B. Child psychology: textbook. handbook for university students. studies. establishments / Edited by Elkonin B. D.; 4th ed. Moscow: Publishing Center “Academy”, 2007. 194 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 27.12.2024; одобрена после рецензирования 27.01.2025; принята к публикации 20.02.2025.
The article was submitted 27.12.2024; approved after reviewing 27.01.2025; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 73–78.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 73–78.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 7.01
ББК 87.8
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.12

София как творчество

Надежда Павловна Крохина[1], Людмила Викторовна Ершова[2]
[1,2]Ивановский государственный университет, Шуя, Россия
[1]nadin.kro@mail.ru
[2]ershova_l@bk.ru

Аннотация. Работа продолжает заявленное в ряде наших работ исследование связей поэзии Серебряного века, в частности, творчества К.Д.Бальмонта с русской религиозной философией, духовными исканиями Серебряного века. Речь идёт о верности Бальмонта соловьёвским заветам русского символизма – мир как всеединство, Бальмонтовские «Сонеты солнца, мёда и луны» соотносятся со «Смыслом творчества» Н.А.Бердяева. Эти пересечения заявляют себя в мистериальных мотивах божественной воли – творящего огня, мирового причастия, вещего поэта как преемника божественного творчества. В этом аспекте акцент переносится на творчество Бальмонта 1910-1920-х гг. Делается вывод о связи поэзии Бальмонта с духовными исканиями русской мысли Серебряного века и о рождении в России нового культурного типа с его вселенским чувством.

Ключевые слова: София, творчество, творение, космос, мотив «творящего Огня», всеединство.

Для цитирования: Крохина Н.П., Ершова Л.В. София как творчество // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 73–78. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.12

CULTUROLOGY

Original article

Sofia as creativity

Nadezhda P. Krokhina[1], Lyudmila V. Ershova[2]
[1,2]Ivanovo State University, Shuya, Russia
[1]nadin.kro@mail.ru
[2]ershova_l@bk.ru

Abstract. The work continues the research stated in a number of our works on the connections of poetry of the Silver Age, in particular, the work of K.D. Balmont with Russian religious philosophy, the spiritual quest of the Silver Age. It is about Balmont's loyalty to the Solovyov precepts of Russian symbolism – the world as a unity, Balmont's "Sonnets of the Sun, Honey and Moon" correlate with the "Meaning of creativity" by N.A.Berdyaev. These intersections declare themselves in the mystical motives of the divine will – the creative fire, the world communion, the prophetic poet as the successor of divine creativity. In this aspect, the emphasis is shifted to Balmont's work of the 1910s and 1920s. The conclusion is made about the connection of Balmont's poetry with the spiritual quest of Russian thought of the Silver Age and about the birth of a new cultural type in Russia with its universal feeling.

Keywords: Sofia, creativity, creation, cosmos, the motif of the "creative Fire", unity.

For citation: Krokhina N.P., Ershova L.V. Sofia as creativity. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 73–78. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.12

Актуальность исследования. Данная работа продолжает заявленное в ряде наших работ исследование связей поэзии Серебряного века, в частности, творчества К.Д.Бальмонта с русской религиозной философией, духовными исканиями Серебряного века. Речь идёт о верности Бальмонта соловьёвским заветам русского символизма – мир как всеединство, Бальмонтовские «Сонеты солнца, мёда и луны» соотносятся со «Смыслом творчества» Н.А. Бердяева. Эти пересечения заявляют себя в мистериальных мотивах божественной воли – творящего огня, мирового причастия, вещего поэта как преемника божественного творчества. В этом аспекте акцент переносится на творчество Бальмонта 1910-1920-х гг.

© Крохина Н.П., Ершова Л.В., 2025

Методы и организация исследования. Важнейшими методами исследования являются сравнительный и герменевтический. От анализа мифологемы Софии, заявленное в ряде наших монографий, статей и ставшее предметом исследования в докторской диссертации, мы переходим к типологии мифопоэтики Серебряного века (апокалиптика А. Блока, космогония К.Д. Бальмонта), сопоставляя философию творчества Н.А. Бердяева с творчеством Бальмонта 1910-1920-х гг.

Результаты исследования. Важнейший подход к пониманию апофатической и многозначной мифологемы Софии – понимание Софии как творчества, божественного-космического-человеческого.

Человек – «творящей матери наследник», как писал Вяч. Иванов, призванный к преображению мира [Иванов, 1995, с. 85]. Мимесис – первичная эстетическая категория древних греков: художник в своём творчестве подражает космическому творчеству матери-природы. В Ветхом Завете Премудрость – «художница всего» (Кн. премудр. Сол.7,21). Как подчёркивал П.А. Флоренский, София – прежде всего «художество в смысле зиждительной способности, воплощение идеального замысла в конкретном мире» [Флоренский, 1999, с. 253], мудрый, идеальный замысел каждого предмета и существа (его энтелехия). София – откровение о творении. В христианской традиции София, Премудрость Божия – важнейшее среди имен, означающих модус присутствия Творца в сотворенном мире, художница этого творения, связующее начало, прежде всего соотносимое с художественным творчеством. Мир для великих каппадокийцев – совершенное творение, единое гармоническое целое, на всём лежит печать предвечного Божественного замысла. «Мир есть художественное произведение… Через него познаётся премудрость его Творца» (свт. Василий Великий) [Василий Великий, свт., 1991, с. 66]. Понимание мира как совершенного художественного произведения пройдёт через всю историю европейской эстетической мысли, восходя к античному мимесису, продолжаясь в неоплатонизме и византийской эстетике, эстетике итальянского Возрождения и Шеллинга, порождая ницшеанское понимание мира как эстетического феномена.

Художники и мыслители русского религиозного возрождения рубежа XIX-XX веков стремились к примирению высших достижений новоевропейской культуры с христианским откровением, стремились к жизненно-действенному христианству. Эти поиски синтеза отражала многоликая теологема Софии – идеальная основа мира, открытая уже древнегреческим мыслителям, божественный замысел творения в христианской традиции и различные аспекты космической, становящейся Софии – всеединство, связанное с мировой душой и Вечной женственностью, языком символа и мифа, красота, намекающая на связь всего со всем, творческая мощь природы и человека, способная преображать мир и осуществить чаемую полноту бытия. Уже для романтиков мир не только сотворён, он непрестанно творится и требует творческой активности человека.

Философия творчества – итог Нового времени, создавшего великое искусство. В творческом дерзновении, порыве, восхождении – смысл человеческой жизни, по Н.А. Бердяеву: «Человек призван быть свободным и дерзновенным творцом» [Бердяев, 2011, с. 108]. Творческое призвание – знак Богоподобия человека: «Идея творчества возможна лишь потому, что есть Творец… природа человека – образ и подобие Творца, т.е. творческая природа» [Там же, с. 134-135]. Опираясь на опыт немецкой мистики (прежде всего Я. Бёме, Ф. Баадер), Бердяев сближает полярности: Бога и человека, микро и макрокосм и формулирует важнейшую идею эпохи символизма и русского космизма, восходящую к немецкой мистике – немецкому ренессансу конца XVIII в.: «человек призван к царственной и творческой роли в мире, к продолжению творения» [Там же, с. 81]. Мировой процесс – не безличная и пассивная эманация и эволюция, а «продолжающееся творение» [Там же, с. 144], вечно продолжающийся творческий процесс. Задача творчества – преображение мира. Человек должен преодолеть «мир»: его неподлинное состояние вражды, разъединённости, тяжести. «Природа должна быть очеловечена, освобождена, оживлена и одухотворена человеком. Только человек может расколдовать и оживить природу» [Там же, с. 79], творить космос, пронизанный красотой, любовью и гармонией. «Космос творится, он не дан, а задан» [Там же, с. 149]. Творческий акт имеет «универсальное, космическое значение.., раскрывает бытие» [Там же, с. 163]. В творческом экстазе побеждается тяжесть мира. Таким образом, творчество «создаёт иной мир, продолжает дело творения» [Там же, с. 108].

И в более поздних работах Н.А.Бердяев подчёркивал, «космос должен быть еще создан, он явится как преображение мира… Всякая красота в этом мире, красота человека, природы, произведения искусства есть частичное преображение мира, творческий порыв к иному миру» [Бердяев, 2003, с. 489]. Этот творимый человеческим духом космос и является источни-

ком христианского космотеизма. Человек в русском космизме становится активным проводником софийной основы мира, божественного замысла творения, сотворцом Богу, соучастником творения, теургом, способным к преображению мира. София космическая достигает своего наиболее полного проявления в человеке – с его самосознанием, свободной волей, творческой энергией и способностью к созидательному преображению мира. Человек в русском космизме – «устроитель и организатор вселенной» [Соловьёв, 2000, с. 203]. Культура рубежа XIX-XX веков стремится к антропокосмизму, переходит к космическому мироощущению. «Центральной идеей модерна является идея необходимости создания "художественно творимой жизни", тотального преобразования жизни средствами искусства, наделения окружающей среды, организованной по законам художественного произведения, жизнестроительной активностью» [Бердяев, 2011]. София собирает и устрояет мир. Потому символисты и заговорили о творчестве жизни, об энергии творчества, превышающей границы искусства. Назначение человека – устроение собственной жизни, строительство внутреннего храма и конечное вселенское преображение.

Поэт в символизме – соучастник божественного творения. Поэт для Вяч. Иванова – «ознаменователь сокровенной связи сущего» [Иванов, 1994, с. 185]. Космогония и эсхатология – основное содержание всякой мифологии. Эсхатологический полюс русского символизма полно выразил А. Блок, путь которого «от мгновения слишком яркого света» (письмо А.Белому 1911 г.) («Верю в солнце Завета…») через антитезу, «сине-лиловый сумрак» к антиномичности, двойственности мироотношения. Бальмонт, напротив, шёл от северного неба, сомнений к победительному солнцу. Со «Смыслом творчества» Н.А. Бердяева соотносимы и вселенские напевы Бальмонта 1910-х гг. в «Белом зодчем», «Ясене» и особенно в «Сонетах солнца, мёда и луны», и открытая Блоку 3 тома (тех же 1910-х гг.) музыкальная сущность мира («Всё – музыка и свет»). Поэту как «сыну гармонии» на бездонных глубинах духа открыт внутренний порядок мировой жизни – космос, созидаемый человеческим духом, мировая душа, вечная женственность, которым противостоят стихия, хаос, вихри и бури современной переходной эпохи.

Мир для Бальмонта вечно творится, пребывает в вечном космогоническом процессе. Могучее творящее начало в космической жизни и человека призывает быть активным творцом. В человеке, который осознаёт себя жителем великого космоса, должна раскрыться божественная глубина, мудрая активность. Мотивы преображения, воскресения, возрождения, пробуждения начинают доминировать в поэзии Бальмонта: «Бог создал мир из ничего. / Учись, художник, у него» [Бальмонт, II, с. 85], порождая бальмонтовскую тему вещего поэта как преемника божественного творчества. Мир – «безгласная поэма», «Творческий молот стучит без конца» [Бальмонт, II, с. 105]. Завет поэта – быть «в вечно-творческом огне» [Бальмонт, II, с. 111-112]. «Не гномом роющим я был средь мирозданья.., / А саламандрою творящего Огня» [Бальмонт, II, с. 183]. Мотив «творящего Огня» становится определяющим в творческом пути поэта. Во всех стихиях поэт прозревает высшее, созидающее начало – мудрость мирозданья.

В этой захваченности мировым, вселенским границы личности становятся «неопределимы и таинственны» [Иванов, 1994, с. 307]. Начинается знаменитый бальмонтовский ряд космических уподоблений лирического героя: «Я вольный ветер», «Как цветок, я хочу расцвести» [Бальмонт, I, с. 140-141], и национально-исторических («Как испанец», «Скифы» («Мы блаженные сонмы свободно кочующих скифов» [Бальмонт, I, с. 212-215])). Далее этот круг будет только расширяться: «Я – эллин влюблённый, я – вольный араб, я – жадный, безумный, стоокий…» [Бальмонт, II, с. 113] и т.д.

Мир творится вечно, мир исполнен вечного движения огня, и поэт – активный участник этого созидания – из ничего:

Умей творить из самых малых крох.
Иначе, для чего же ты, кудесник?
Среди людей ты Божества наместник,
Так помни, чтоб в словах твоих был Бог. [Бальмонт, V, с. 18]

Творящее начало – постижение души мира. Бальмонтовские «Сонеты солнца, мёда и луны», эта «Поэма мира» пронизана божественным творящим началом. Поэт сознаёт себя «на огненном пиру творящего Огня» [Бальмонт, V, с. 34-35]. Им пронизана природа («Природа – прихотливейший творец»), «мир благовестия» – везде: «Я научился зодчеству у птиц», «искусство паутин», «во всём огонь игры», «Вот тут построил ёж свой малый дом. / Вон там в дупле пчелиные затеи» [Бальмонт, V, с. 26, 41-50]. Ему причастен человек: «О, пахари, подвижники посева! / В вас Божья воля колосом жива»; «Склонившись, китаянка молодая / Любовно ткёт узорчатый ковёр. / На нём земли и неба разговор»; «Умея сердце научить молчать…Велел японец танке зазвучать» [Бальмонт, V, с. 42, 62-63]. Везде – музы-

ка: «Какою музыкой исполнен небосвод» [Бальмонт, V, с. 104]. Соучаствуя в этой «поэме бытия», «Я буду звуком счастья вновь и снова». Мир открыт поэту как «Отчий дом» [Бальмонт, V, с. 108-109]. Всё в мире взаимодействует. Человек причастен ко всему, ибо он – звено в бесконечном круговороте жизни. Поэт прославляет творческое – богоподобное начало человека в лице своих любимых художников и поэтов: Микеланджело, Леонардо да Винчи, Шекспир, Кальдерон, Эдгар По, Шелли, Скрябин, который «чувствовал симфониями света», Лермонтов («Блуждая сам над сумрачною бездной, / Нам в детстве в душу ангела напел») – творцов, приближавших человеческое начало к божественному: «И человеку Бог был двойником» [Бальмонт, V, с. 116-122].

Тема божественной воли – творящего огня становится доминирующей в позднем творчестве Бальмонта 1920-х гг., начиная с книги «Марево». «Забывшим правду и Бога», духовному мраку противопоставляется творящая воля поэта – «мерный мудрый стих / Всемирный благовест средь сумраков густых» [Бальмонт, IV, с. 380]. Победе творящего начала посвящена итоговая книга поэта 1920-х гг. «В раздвинутой дали: Поэма о России». Книга завершает мистериальный сюжет поэзии Бальмонта: «Верю: мне предназначенье – / Всё изведать до конца. / Через пропасти страданья / К свету Божьего лица» [Бальмонт, IV, с. 13]. В эпоху наступившей исторической зыби, марева для Бальмонта стало важным утверждение основ, устоев, твердынь духа – вместо прежней поэтизации неисчерпаемой изменчивости всего сущего. Эти устои он видит и в русской истории, и в судьбе своих предков, и в назначении поэта, которому «явственен в сердце глаголящий Бог» [Бальмонт, IV, с. 56]. И солнце, и поэт свершают «всезиждительную волю», и потому – «в нас немеркнущее солнце» (стихотворение «Полог») [Бальмонт, IV, с. 63-64]. «Немеркнущее солнце» становится символом верховной творческой воли, которую исполняет поэт: «Мой дух имеет власть умчаться из оков, / До запредельного – на грань – в безгранность мира» [Бальмонт, IV, с. 111]. Тема творческой воли, «творящего огня» [Бальмонт, IV, с. 137] является центральной темой итоговой книги Бальмонта 1920-х гг. Она звучит и в заключающем её венке сонетов «Основа», и в вязи сонетов «Имя-знаменье», определяя путь поэта «из мрака к свету» [Бальмонт, IV, с. 123], утверждение творящего духа. «Божья правда радостного пенья» [Бальмонт, IV, с. 134] порождает безгранный цикл стихов и литургическое чувство мира: «Лишь вольный мир – подножие амвона…Мой храм – земля, но с кровлей небосклона» [Бальмонт, IV, с. 123].

Завершающий книгу венок сонетов «Основа» [Бальмонт, IV, с. 131-138] можно рассматривать как итоговый завет поэзии Бальмонта. Как поэт сплетает вязь сонетов, так творящая основа мира сочетает все полярности. Храм устремлён ввысь, но «Начало храма – каменный упор». Крепкая основа духа – единство небесного и земного: «Весь мир – блаженство брачного алькова,.. / Воспламененье, бег, веретено, / Безмерный гуд напева волевого». Эту связь поэт видит всюду: «Цветы из молний», «Святая степь – душевный мой простор». Этим единством утверждается храмовость мира: «Я в вольном, голубом, округлом храме, / Где все цвета сплелись в один ковёр». «Всемирное горенье» связует большое и малое («Из капель – грозовое откровенье, / Из искры страсти – ста народов рденье…/ Из семени – безмерное растенье»), человека, природу и высшее Божественное начало в единое целое:

Я мысль. Я страсть. Я жизнь. Я взлёт. Свирель.

Я – Божья правда радостного пенья. [Бальмонт, IV, с. 134]

Звучит верность Бальмонта соловьёвским заветам русского символизма – мир как всеединство. Это всеединство и рождает любимую бальмонтовскую метафору «ткацкого стана»: «Снуётся нить», «Звенят подковы сказочного кова». И этот изначальный цельный смысл мира ведом «провидческой душе» поэта. В этом всеединстве едины мгновение и вечность. Вновь звучит бальмонтовский мотив мирового причастия и благодатности творения: «Земной расторгни ком, / Хоти – и причастишься благодати». «Торжество творящего огня» провидит глубинную связь всего: «Мы можем иссекать движеньем воли / Живой восторг из самой острой боли…/ Красиво быть в себе и быть в другом…/ Мы в смерти – не в разлуке, а в возврате». И эта связь выражает Божественную премудрость творения: «Не скажет сказ, не описать пером, / как соразмерна мудрость в ткацком стане». Сам мир, «златолиловая ткань» мира – желанная Духу крепкая основа. К благодати провидения всеединства мира и обращён поэт. Перед нами важнейший духовный завет русского символизма, по-разному воплощаемый поэзией Вяч. Иванова, К. Бальмонта, О. Мандельштама, Б. Пастернака.

Выводы. Таким образом, в поэзии К.Д. Бальмонта находимы основные темы русской мысли начала XX века: размышления о божественном космосе и о космическом преображении, об энергиях Творца в творении, о бо-

жественном в человеке, о творческом призвании человека и его культуры. Вещий поэт – преемник божественного творчества. Мотивы мирового причастия и «творящего Огня» становятся определяющими в творческом пути поэта. Потому можно говорить о литургической основе мировидения поэта, преодолевающей антиномию неба и земли, к чему стремились творцы Серебряного века.

О том, что в России зарождается «новый человеческий тип» с его «вселенским чувством», русский всечеловек, связанный с Богом и Космосом, «иоанновский», «мессианский человек», «исходящий из ощущения целостности, которую он носит в себе и которую пытается восстановить в окружающем расколотом мире» писал В. Шубарт в своём исследовании «ритмики мировой истории» «Европа и душа Востока» [Шубарт, 2003, с. 15, 18, 385], а в наше время – А.С. Панарин («Православная цивилизация в современном мире»), Г. Гачев, исследователь национальных образов мира, Г. Померанц.

Из этой светлой апокалиптики проистекает и завет Достоевского, данный в его речи о Пушкине – завет всечеловечности и всемирности. О «всемирной отзывчивости» русского человека говорил Ф.М. Достоевский в своей пушкинской речи и словами Версилова в романе «Подросток»: «У нас создался веками какой-то ещё нигде не виданный высший культурный тип, которого нет в целом мире…Вся Россия жила лишь пока для того, чтобы произвести эту тысячу…Я во Франции – француз, с немцами – немец, с древним греком – грек и тем самым наиболее русский» [Достоевский, 1975, с. 376-377]. Речь идёт о явлении русского европеизма, с которым связаны высшие достижения нашей культуры XIX-начала XX веков. Культурный тип, который сформировался в петербургский период нашей культуры, «России пробудившейся мысли», по слову Н.А.Бердяева, – это человек, ощущающий единство национального со вселенским. Как подчёркивал Г. Померанц, русская культура породила новый тип сознания с его тягой к духовному синтезу: «В русской культуре, развивавшейся на перекрёстке нескольких культурных влияний, дремлет сознание Европы как целого, мира как целого» [Померанц, 2004, с. 99]. «Человеком воздуха», которому открывается глубинное единство всех великих духовных традиций, называл этот новый тип сознания Померанц [Померанц, 2008, с.112-113]. О нём размышлял Н.А. Бердяев в «Русской идее», характеризуя Вл. Соловьёва: «Вл. Соловьёв был представитель русского универсализма…У него было видение целостности, всеединства мира, божественного космоса, в котором нет отделения частей от целого, нет вражды и раздора». Этой «интуиции всеединства» «он даст имя София» [Бердяев, 1990, с. 154, 191-192]. Человек в свете этой интуиции целого предстаёт как «со-творец» этого мира [Померанц, 2008, с. 348]. Вещий поэт у Бальмонта – преемник божественного творчества. У Блока – провидец сокровенной светоносной сущности мира.

Список источников

Бальмонт К. Д. В раздвинутой дали; Марево // Бальмонт К. Д. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 4. Москва: Книговек, 464 с.

Бальмонт К. Д. Под северным небом; В безбрежности; Тишина; Горящие здания; Будем как солнце // Бальмонт К. Д. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 1. Москва: Книговек, 504 с.

Бальмонт К. Д. Сонеты солнца, мёда и луны; Под новым серпом // Бальмонт К. Д. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. Москва: Книговек, 528 с.

Бальмонт К. Д. Только любовь; Литургия красоты // Бальмонт К. Д. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 2. Москва: Книговек, 480 с.

Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики: Творчество и объективация // Бердяев Н.А. Дух и реальность. Москва: АСТ, Фолио, 2003. 680 с.

Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века // О России и русской философской культуре. Москва: Наука, 1990. С. 43-271.

Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. Москва: АСТ; Астрель, 2011. С. 16-336.

Василий Великий, свт. Цит. по: Инок Григорий Круг. Мысли о Св.Троице // Храм. 1991. №1.

Достоевский Ф.М. Подросток // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений : В 30 т. Т.13. Ленинград: Наука, 1975. 456 с.

Иванов Вяч. Родное и вселенское. Москва: Республика, 1994. 428 с.

Иванов Вяч. Стихотворения. Поэмы. Кн. I. Санкт-Петербург: Академический проект, 1995. 480 с.

Медкова Е. Механизмы трансформации // Искусство: учебно-методическая газета. 2010. №13. С. 5.

Померанц Г.С. Дороги духа и зигзаги истории. Москва: РОССПЭН, 2008. 384 с.

Померанц Г. Сны земли. Москва: РОССПЭН, 2004. 464 с.

Соловьёв В.С. Чтения о Богочеловечестве. Санкт-Петербург: Азбука, 2000. 384 с.

Флоренский П.А. Имена. София // Флоренский П.А. Сочинения: В 4 т. Т.3(2). Москва, 1999. С. 169-358.
Шубарт В. Европа и душа Востока. Москва: Эксмо, Алгоритм, 2003. 402 с.

References

Balmont K. D. In the Wide Open Distance; Haze. In: Balmont K. D. Collected Works: In 7 Volumes. Volume 4. Moscow: Knigovek, 464 p. (In Russ).
Balmont K. D. Under the Northern Sky; In the Boundlessness; Silence; Burning Buildings; Let's Be Like the Sun. In: Balmont K. D. Collected Works: In 7 Volumes. Volume 1. Moscow: Knigovek, 504 p. (In Russ).
Balmont K. D. Sonnets of the Sun, Honey, and Moon; Under the New Sickle. In: Balmont K. D. Collected Works: In 7 Volumes. Volume 5. Moscow: Knigovek, 528 p. (In Russ).
Balmont K. D. Only Love; Liturgy of Beauty. In: Balmont K. D. Collected Works: In 7 volumes. Vol. 2. Moscow: Knigovek, 480 p. (In Russ).
Berdyaev N. A. Experience of Eschatological Metaphysics: Creativity and Objectification. In: Berdyaev N. A. Spirit and Reality. Moscow: AST, Folio, 2003. 680 p. (In Russ).
Berdyaev N. A. Russian Idea. The Main Problems of Russian Thought of the 19th Century and the Beginning of the 20th Century. In: About Russia and Russian Philosophical Culture. Moscow: Nauka, 1990. Pp. 43-271. (In Russ).
Berdyaev N. A. The Meaning of Creativity: The Experience of Human Justification. Moscow: AST; Astrel, 2011. Pp. 16-336. (In Russ).
Basil the Great, Saint. Quoted from: Monk Gregory Krug. Thoughts on the Holy Trinity // Temple. 1991. No. 1.
Dostoevsky F.M. The Teenager. In: Dostoevsky F.M. Complete Works: In 30 volumes. Vol. 13. Leningrad: Nauka, 1975. 456 p. (In Russ).
Ivanov Vyach. Native and Universal. Moscow: Respublika, 1994. 428 p. (In Russ).
Ivanov Vyach. Poems. Poems. Book I. St. Petersburg: Academichesky Proekt, 1995. 480 p. (In Russ).
Medkova E. Transformation Mechanisms. *Iskusstvo: uchebno-metodicheskaya gazeta = Art: educational and methodological newspaper*. 2010. No. 13. P. 5. (In Russ).
Pomerants G.S. Roads of the Spirit and Zigzags of History. Moscow: ROSSPEN, 2008. 384 p. (In Russ).
Pomerants G. Dreams of the Earth. Moscow: ROSSPEN, 2004. 464 p. (In Russ).
Solovyov V.S. Readings on God-manhood. St. Petersburg: Azbuka, 2000. 384 p. (In Russ).
Florensky P.A. Names. Sophia. In: Florensky P.A. Works: In 4 volumes. Vol. 3(2). Moscow, 1999. Pp. 169-358. (In Russ).
Shubart V. Europe and the Soul of the East. Moscow: Eksmo, Algorithm, 2003. 402 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 26.10.2024; одобрена после рецензирования 26.11.2024; принята к публикации 20.02.2025.
The article was submitted 26.10.2024; approved after reviewing 26.11.2024; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 79–84.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 79–84.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 130.3: 332.012.2
ББК 71.1
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.13

Философия хозяйства С.Н. Булгакова и её культурные характеристики

***Алексей Игоревич Уткин*[1], *Вячеслав Петрович Океанский*[2], *Игорь Викторович Уткин*[3], *Виктор Георгиевич Маслов*[4]**
[1,2,3,4]Ивановский государственный университет, Шуя, Россия
[1]alexeyutkin98@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-1541-4145
[2]ocean_65@mail.ru
[3]igorutkin@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-6049-209X
[4]vgmas@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена выявлению специфических особенностей культурных характеристик концепции философии хозяйства С.Н. Булгакова. Целью исследования является определение и анализ культурных характеристик философии хозяйства, соответствующих метафизическим взглядам С.Н. Булгакова и его хозяйственной картине мира. Методологической основой исследования выступает герменевтический анализ, позволяющий интерпретировать особенности культурных характеристик и факторов философии хозяйства. В результате исследования описаны и систематизированы культурные характеристики философии хозяйства, сформулированы их конкретные специфические особенности и отражено их значение для отечественной интеллектуальной культуры.

Ключевые слова: философия хозяйства С.Н. Булгакова, культурные факторы, культурные характеристики.

Для цитирования: Уткин А.И., Океанский В.П., Уткин И.В., Маслов В.Г. Философия хозяйства С.Н. Булгакова и её культурные характеристики // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 79–84. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.13

CULTUROLOGY

Original article

S.N. Bulgakov’s philosophy of economics and its cultural characteristics

***Alexey I. Utkin*[1], *Vyacheslav P. Okeansky*[2], *Igor V. Utkin*[3], *Victor G. Maslov*[4]**
[1,2,3,4]Ivanovo State University, Shuya, Russia
[1]alexeyutkin98@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-1541-4145
[2]ocean_65@mail.ru
[3]igorutkin@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-6049-209X
[4]vgmas@mail.ru

Abstract. The article is devoted to identifying the specific features of the cultural characteristics of the concept of the philosophy of economy by S.N. Bulgakov. The purpose of the study is to determine and analyze the cultural characteristics of the philosophy of economy, corresponding to the metaphysical views of S.N. Bulgakov and his economic picture of the world. The methodological basis of the study is hermeneutic analysis, which allows interpreting the features of the cultural characteristics and factors of the philosophy of economy. As a result of the study, the cultural characteristics of the philosophy of economy are described and systematized, their specific features are formulated and their significance for the domestic intellectual culture is reflected.

Keywords: S.N. Bulgakov’s philosophy of economics, cultural factors, cultural characteristics.

For citation: Utkin A.I., Okeansky V.P., Utkin I.V., Maslov V.G. S.N. Bulgakov’s philosophy of economics and its cultural characteristics. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 79–84. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.13

© Уткин А.И., Океанский В.П., Уткин И.В., Маслов В.Г., 2025

Актуальность. Выдающийся российский философ начала XX века С.Н. Булгаков полагал, что важнейшей задачей философии конца Нового времени является стремление «понять мир как объект трудового, хозяйственного воздействия» [Булгаков, 1993b, с. 49] – обращалось внимание на «экономический идеализм» уже раннего булгаковского наследия [Океанская, 2008, с. 187; Океанская, 2009, с. 287]. В дальнейшем проблему хозяйства он выдвигает «сразу в троякой постановке: научно-эмпирической, трансцендентально-критической и метафизической» [Булгаков, 1993b, с. 50]. При этом ключ к разрешению данной проблемы Булгаков видит в построении «трансцендентального субъекта» хозяйства, который «бытийными корнями уходит в метафизическую землю» [Булгаков, 1993b, с. 50]. Отвечая на вопрос, что же такое хозяйство, Булгаков даёт предельно чёткое определение: «хозяйство есть борьба человечества со стихийными силами природы, в целях защиты и расширения жизни и очеловечения природы, превращения в потенциальный человеческий организм» [Булгаков, 1993b, с. 50]. В процессе трудовой деятельности очеловеченная природа превращается в культуру. В качестве теоретико-методологической основы философии хозяйства он использует натурфилософию Шеллинга – «философское учение о тожестве (тождестве) субъекта и объекта, духа и природы» [Булгаков, 1993b, с. 98]. «Только тожество субъекта и объекта, глубочайшее интимное сходство природы и духа, делает возможным как потребление, так и производство, вообще хозяйство как субъективно-объективный процесс» [Булгаков, 1993b, с. 133]. Закономерно возникает вопрос о едином и всеобщем субъекте хозяйствования. Говоря о нём, Булгаков подчёркивает, что «это высшее единство, обладающее качествами всеобщего (трансцендентального) субъекта, универсального духа и всеобщего объекта, Шеллинг называет «мировой душой» [Булгаков, 1993b, с. 101]. Без этого трансцендентального субъекта, по мнению Булгакова, хозяйственная деятельность немыслима. «Хозяйство было бы невозможно и непонятно вне предположения о том, что существует такой трансцендентальный носитель хозяйственной функции, вносящий единство и связность в разрозненные акты хозяйства, их организующий» [Булгаков, 1993b, с. 139]. Обращаясь философскому учению Платона, натурфилософии Шеллинга, к работам Вл. С. Соловьева, к библейским текстам – Притчам Соломона, Булгаков приходит к мысли, что таким трансцендентальным субъектом является София. Он выделяет Софию эмпирическую, понимая под ней историческое человечество, и Софию Божественную – некий носитель «предвечных идей, идеальный организм, ту Премудрость, которая была пред Богом при сотворении мира…» [Булгаков, 1993b, с. 149]. Человек служит живой связью между Божественной Софией и Софией эмпирической. «Поэтому трансцендентальный субъект хозяйства, т. е. историческое человечество, а в нём и каждая личность, онтологически причастны Софии, над дольним миром реет горняя София, просвечивая в нём как разум, как красота, как хозяйство и культура» [Булгаков, 1993b, с. 158]. Следовательно, и человек, и хозяйство, и культура софийны. Задача хозяйства – победа культуры над природой, «очеловечивание природы» [Булгаков, 1993b, с. 160]. Окончательная цель мирового процесса – «победа космоса над хаосом», но достижима она лишь за границами истории, где будет достигнута и цель хозяйства – «сверххозяйство». В соответствии с метафизическим смыслом философии С.Н. Булгакова под культурными характеристиками философии хозяйства следует понимать специфические признаки, свойственные конкретным феноменальным составляющим хозяйственной картины мира (направлениям философии хозяйства), а под культурными факторами философии хозяйства – мировоззренческие причины формирования данных феноменальных составляющих. В рамках осмысления «хозяйственного трагизма», «богоборчества» и «духа хозяйства» культурные характеристики и факторы определяют характерологию философии хозяйства в отечественной интеллектуальной культуре конца Нового времени посредством обоснования идей преобладания «истинной веры» над «мирской жизнью» и формирования путей «непрерывной борьбы с миром, борьбы за духовное существование» [Булгаков, 1993a, с. 640; Булгаков, 1999].

Научная разработанность различных аспектов проблематики философии хозяйства С.Н. Булгакова, как и отдельных идейных зачатков исследуемой теоретической концепции, находит отражение в ряде зарубежных и российских философско-культурологических работ (Р. Гвардини, Ф. Ницше, Х. Ортега-и-Гассет, К.Э. Циолковский и др.). Данные исследователи в разные временные периоды занимались религиозно-философским осмыслением хозяйственной системы человечества и её духовных оснований, но оставили без детализирующего внимания общий для них нерешенный вопрос о возможностях определения специфических особенностей культурных характеристик философии хозяйства. Проведенный анализ степени

разработанности заявленной темы указывает на **проблему** настоящего исследования, состоящую в выявлении особенностей культурных характеристик и факторов концепции философии хозяйства С.Н. Булгакова.

Сформулированная в статье **цель** исследования, заключающаяся в определении и анализе культурных характеристик философии хозяйства С.Н. Булгакова, как и его хозяйственной картине мира, требует выполнения следующих **задач**: выявить и систематизировать культурные факторы философии хозяйства и идентифицировать соответствующие им культурные характеристики; охарактеризовать их конкретные специфические особенности; проанализировать их значение для отечественной интеллектуальной культуры.

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели и задач использованы критический, культурологический, герменевтический, системный, структурный **методы** исследования. При этом методологической основой работы является герменевтический анализ, позволяющий интерпретировать особенности характеристик и факторов философии хозяйства. Данное герменевтическое истолкование культурных характеристик решает при организации исследования три дискуссионных теоретических вопроса: на какие группы подразделяются все культурные факторы и характеристики философии хозяйства, каковы специфические особенности конкретных групп культурных характеристик, какое значение имеют выделенные характеристики для отечественной интеллектуальной культуры.

Анализ результатов исследования. Созданная С.Н. Булгаковым культурологическая символика философии хозяйства, выражающаяся в идее господства человека над миром (стремления человеческой души к присвоению мироздания), позволяет разделить все культурные факторы исследуемого феномена на пять групп: религиозно-философские, экономические, социальные, политические, бытийно-нравственные. Представленное систематизированное разделение на группы объясняется необходимостью отражения результатов «очеловечивания мира» во всех аспектах человеческого бытия, при котором «человеку по самому существу его задано творить…» [Керн, 1950, с. 376], и тем самым связано со спецификой метафизических взглядов С.Н. Булгакова и его хозяйственной картиной мира.

В группе религиозно-философских факторов выделяются три основные культурные характеристики феномена философии хозяйства: «Трагическая раздвоенность духовного мира человека в результате грехопадения», «Инертное подчинение духовного мира человека природным стихиям окружающего мира и мирской жизни», «Зависимость духовного мира человека от гнета первородного греха и цивилизации». В работе «Философия хозяйства» выявленные характеристики отражаются следующим образом: характеристика трагической раздвоенности духовного мира определяется на основе булгаковского понимания «…знания сущего, как его духовного самооткровения, загорающегося в разуме…» [Булгаков, 1993b, с. 315]; характеристика инертного подчинения природным стихиям раскрывается в иерархическом соподчинении и многоипостасности «…субстанций как метафизических триединств…» [Булгаков, 1993b, с. 326]; характеристика зависимости от гнета первородного греха и цивилизации выражается в «человеческом естестве» («…если человеку действительно свойственен образ Божий, то им и определяется человеческое естество…») [Булгаков, 1993b, с. 390]. В условиях предпринятого С.Н. Булгаковым мировоззренческого перехода от «жизни в области только природы, природного творчества» [Керн, 1950, с. 370] к необходимости «…вернуть в человеческое существование измерение священного…» [Океанский, Океанская, 2022, с. 36] специфическими особенностями характеристик данной группы являются неотделимое сочетание «материального» и «духовного» в рамках преобладания Божественного начала над окружающей природой и человеческой сущностью, духовно-нравственное осмысление качественного состояния человечества, регулирование его духовного благосостояния. На основании раскрываемого в булгаковских взглядах противопоставления «человеческого» и «природного» (с дальнейшим формированием «божественного») значение указанных специфических особенностей для отечественной интеллектуальной культуры состоит в отражении духовно-ценностных противоречий человеческого бытия и хозяйственной системы.

В рамках группы экономических факторов выявлены культурные характеристики философии хозяйства: «Метафизический характер экономического материализма», «Исторический экономизм», «Противоречия между экономическим материализмом и историческим прагматизмом», «Социологизм экономического материализма», «Экономическое самосознание». Отражение в труде «Философия хозяйства» характеристик метафизического экономического материализма, исторического экономизма, противоречий между материализмом и прагматизмом осуществляется посредством трактовки

«экономического материализма» через «философию истории метафизического или метаэмпирического характера (историческую онтологию)» [Булгаков, 1993b, с. 279], раскрытие характеристики социологизма экономического материализма обеспечивается осмыслением «социологизма» как «способности к научному предсказанию» экономической действительности [Булгаков, 1993b, с. 291], формирование характеристики экономического самосознания определяется пониманием современного «экономизма» как «отличительной черты исторического самочувствия эпохи» [Булгаков, 1993b, с. 298]. Однако и древнейшие сакральные маркеры исторически нарастающего антропологического кризиса, как в Ветхом Завете, так и у «попутчика израильских пророков» [Шпенглер, 1998, с. 172], а также в интеллектуальных школах ранней античности [Океанский, Океанская, 2021], позволяют выделить соответствующие характеристикам данной группы специфические особенности: неотделимое сочетание религиозно-философского историзма и экономических проблем метафизического и метаэмпирического характера, политэкономическое осмысление современных проявлений «несчастий экономического материализма» как проявления самого беспросветного мировоззренческого материализма, политэкономическое осмысление и оценка возможностей научного предсказания исторического состояния мирового хозяйства. Приведенные особенности характеризуются идейным стремлением противопоставить экономический материализм и духовные основания хозяйственных процессов.

В рамках группы социальных факторов идентифицированы культурные характеристики «Потребность социального действия», «Статистическая и социологическая стилизация действительности», «Социологическая ориентировка историзма», «Живая причинность историзма», «Научность социальной политики». Согласно взглядам С.Н. Булгакова, отраженным в работе «Философия хозяйства», характеристика потребности социального действия «… коренится в практической нужде, в потребности ориентирования с целью практического действия…» [Булгаков, 1993b, с. 239], характеристика стилизации действительности определяется «… сжатием в совокупности отдельных социальных явлений…» [Булгаков, 1993b, с. 247], характеристика социологической ориентировки историзма формируется путём «…приравнивания истории к социальному механизму…» [Булгаков, 1993b, с. 251], характеристика живой причинности историзма раскрывается посредством осмысления «причинности чрез свободу» [Булгаков, 1993b, с. 252], характеристика научности социальной политики выражается в «…своей особой области и своем собственном объекте: это – действие на совокупности, на социальное тело…» [Булгаков, 1993b, с. 255]. Отражаемое в духовном потенциале хозяйства сходство процессов возникновения общечеловеческого чаяния преображения бытия [Гвардини, 1992] и изменения социального сознания, при котором «…духовный склад творцов диаметрально противоположен складу толпы…» [Ортега-и-Гассет, 1991, с. 155 – 156], обеспечивает формирование следующих специфических особенностей выявленных характеристик: неотделимость социального действия от практической нужды, социологическое осмысление возможностей представления совокупностей социальных явлений, принцип приравнивания историзма к социальному механизму, социологическое осмысление причинности социальной политики через свободу социального тела. Данные специфические особенности характеризуются идейным стремлением противопоставить социологический историзм и духовно-хозяйственные основания социальной политики. На основе булгаковского принципа раскрытия духовного потенциала хозяйственной системы посредством отражения «действия на совокупности» [Булгаков, 1993a] значение сформулированных специфических особенностей для философии хозяйства в отечественной культурологической мысли конца Нового времени с позиций культурной амбивалентности проявляется в отражении духовно-ценностных и социально-хозяйственных противоречий и сдвигов в системе социального сознания общества.

Группа политических факторов включает в себя следующие культурные характеристики: «Политическое упразднение человеческой индивидуальности», «Национально-государственный характер конфликта духа и плоти», «Естественная предрасположенность к злу в сердце человека и её влияние на общественное устройство». В труде «Философия хозяйства» характеристика политического упразднения индивидуальности напрямую выражается в ситуации, «…когда человек упразднит свою индивидуальность и человеческое общество превратится не то в Спарту, не то в муравейник или пчелиный улей…» [Булгаков, 1993b, с. 237], характеристика духовно-плотского конфликта отражается в «…извращенности сердца в национально-государственном масштабе…» [Булгаков, 1993b, с. 237], характеристика естественной предрасположенности к злу проявляется в «… коварстве человеческого сердца…», при котором общественное зло «…не может быть унич-

тожено человеческими силами…» [Булгаков, 1993b, с. 237]. Наблюдаемое в концепции философии хозяйства противопоставление, с одной стороны, политикоориентированных властных мотивов субъектов хозяйства, перенимающих многое «…от чувств прежних эпох…» [Ницше, 1990, с. 357] и обращённых к мифопоэтической архаике «через отцов церкви к грекам, от севера к югу, от формул к формам…» [Ницше, 1994, с. 179], а с другой – современных духовно-политических предпосылок общественных потрясений, в хаосе которых «…в человеческом море и блуждал опасливо “государственный корабль”…» [Ортега-и-Гассет, 2016, с. 125], позволяет выделить противоречивые специфические особенности характеристик данной группы: принцип творческого противодействия упразднению человеческой индивидуальности, воспроизводимость конфликта “духа” и “плоти” в национально-государственном масштабе, неотделимое сочетание борьбы с извращенностью и коварством человеческого сердца с осознанием необходимости морального улучшения общества. Сформулированные особенности характеризуются утопическим стремлением уничтожить духовное зло моральными силами самого человечества и тем самым обеспечить духовное благополучие человеческого общества в национально-государственном масштабе.

Наконец, в группе бытийно-нравственных факторов выявлены такие культурные характеристики феномена философии хозяйства: «Механическая причинность науки и жизни», «Единство и безусловность силы бытия», «Невозможность отрицания бытия», «Сменяемость субстанций и реальностей». В труде «Философия хозяйства» возникновение характеристик механической причинности науки и жизни и единства силы бытия объясняется тем, что «…бытие едино и неподвижно…, как един и абсолютен мировой Логос, мировое всё… (нераздробимая единая сила бытия) …» [Булгаков, 1993b, с. 223], характеристика невозможности отрицания бытия обусловлена «…ограничением бытия в отношении к бытию же… никоим образом не как его устранение или отрицание…, поскольку небытие представляет собою тоже вариант бытия…» [Булгаков, 1993b, с. 223], а характеристика сменяемости субстанций и реальностей выводится на основе «акциденции», представляющей собой «…нечто определенное, которое сменяется вместе с каким-либо другим сменяющимся…» [Булгаков, 1993b, с. 223]. Специфическими особенностями данных факторов, раскрываемыми в теории философии хозяйства в результате объединения зачатков идей формирования «этического идеала» («…открытой области, в которой обитает человек…») [Хайдеггер, 1993, с. 214 – 215] и нравственной предрасположенности разумных существ к исполнению воли Вселенной [Циолковский, 1986], выступают принцип отрицания органической причинности (воли), принцип единства и абсолютности мирового Логоса («мирового всё»), принцип ограничения бытия в отношении к тому же бытию, принцип перехода из одной субстанции (мыслимой реальности) в другую субстанцию целиком. Представленные специфические особенности характеризуются идейным стремлением отразить нравственное состояние «одухотворенного космоса» человека и обеспечить бытийно-нравственное восприятие человеческим рассудком субстанциальной силы. В связи с булгаковским пониманием нравственных возможностей вознесения человека в духовный космос значение сформулированных специфических особенностей для философии хозяйства в отечественной интеллектуальной культуре конца Нового времени проявляется в нахождении путей духовной элевации человечества, а также её тупиков и препятствий.

Выводы. В результате исследования в рамках определения и анализа культурных характеристик и факторов феномена философии хозяйства по каждой из пяти выделенных групп (религиозно-философские, экономические, социальные, политические, нравственно-бытовые) выявлены и систематизированы культурные характеристики, показаны их конкретные специфические особенности, отражено их философское и культурно-историческое значение. Обобщая вышеизложенное, отличительной чертой характеристик, отражающей их значение для отечественной интеллектуальной культуры, следует считать возможность актуализации хозяйственной концепции С.Н. Булгакова для современной культурологической мысли при соответствии его метафизическому пониманию «…космичности человека…» [Булгаков, 1993a, с. 637].

Значимость полученных результатов состоит в возможности воздействия рассмотренных культурных характеристик и факторов булгаковской философии хозяйства на изучение неизрасходованного духовного потенциала человечества. А кроме того, перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с использованием выявленных характеристик в процессе пневматологически ориентированного осмысления специфики современной российской хозяйственной системы, нацеленной и устремлённой в планетарное будущее.

Список источников

Булгаков С. Н. Догматическое обоснование культуры (речь о. С. Булгакова на съезде Лиги православной культуры 17–19 мая 1930 г.) // Булгаков С. Н. Сочинения: в 2 т. Т. 2: Избранные статьи. Москва: «Наука», 1993a. С. 637–643.

Булгаков С. Н. Свет Невечерний: созерцания и умозрения // Булгаков С. Н. Первообраз и образ. Сочинения в 2 т. Т. 1: Свет Невечерний. Санкт-Петербург: ООО «ИНАПРЕСС»; Москва: «Искусство», 1999. 416 с.

Булгаков С. Н. Философия хозяйства // Булгаков С. Н. Сочинения: в 2 т. Т. 1: «Философия хозяйства», «Трагедия философии». Москва: «Наука», 1993b. С. 47–297.

Гвардини Р. Спаситель в мифе, Откровении и политике // Философские науки. 1992. № 2. С. 111–119.

Керн, Архимандрит Киприан. Антропология Святителя Григория Паламы. Paris: YMCA-PRESS, 1950.

Ницше Ф. Воля к власти: Опыт переоценки всех ценностей (1884–1888). Б.м., 1994. 880 с.

Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое // Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 1. Москва: «Мысль», 1990. С. 231–490.

Океанская Ж. Л. Ословесненный космос отца Сергия Булгакова: «Философия имени» в контексте поэтической метафизики конца Нового времени. Иваново; Шуя: ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. 400 с.

Океанская Ж. Л. Язык и космос: «Философия имени» отца Сергия Булгакова в контексте поэтической метафизики конца Нового времени (пролегомены к проблематике философского имяславия). Москва: Библейско-Богословский Институт св. апостола Андрея; Шуя: ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. 256 с.

Океанский В. П., Океанская Ж. Л. Прохождение вод: неоправославная метафизика отца Сергия Булгакова. Санкт-Петербург: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2022. 388 с.

Океанский В. П., Океанская Ж. Л. Расширенное неопифагорейство: его архаические истоки, символические формы и антропологические опасности (пролегомены к теме «Россия и судьба человечества») // Ноосферные исследования. 2021. Вып. 1. С. 80–87.

Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Москва: АСТ, 2016. 256 с.

Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. Москва: Искусство, 1991. 588 с.

Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. Москва: «Республика», 1993. С. 192–220.

Циолковский К. Э. Грезы о земле и небе: Научно-фантастические произведения. Тула: Приокское книжное издательство, 1986. С. 307–314.

Шпенглер О. Закат Европы: очерки мифологии мировой истории. Т. 2: Всемирно-исторические перспективы. Москва: «Мысль», 1998. 606 с.

References

Bulgakov S. N. Dogmatic justification of culture (speech by Fr. S. Bulgakov at the congress of the League of Orthodox Culture on May 17-19, 1930). In: Bulgakov S. N. Works: in 2 volumes. Vol. 2: Selected articles. Moscow: “Nauka”, 1993a. Pp. 637-643. (In Russ).

Bulgakov S. N. The Uneven Light: contemplations and speculations. In: Bulgakov S. N. Prototype and image. Works in 2 volumes. Vol. 1: The Uneven Light. St. Petersburg: OOO “INAPRESS”; Moscow: “Iskusstvo”, 1999. 416 p. (In Russ).

Bulgakov S. N. Philosophy of Economy. In: Bulgakov S. N. Works: in 2 volumes. Volume 1: “Philosophy of Economy”, “Tragedy of Philosophy”. Moscow: “Nauka”, 1993b. Pp. 47–297. (In Russ).

Guardini R. The Savior in Myth, Revelation, and Politics. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences*. 1992. No. 2. Pp. 111–119. (In Russ).

Kern, Archimandrite Cyprian. The Anthropology of St. Gregory Palamas. Paris: YMCA-PRESS, 1950. (In Russ).

Nietzsche, F. The Will to Power: An Essay on the Revaluation of All Values (1884–1888). N. p., 1994. 880 p. (In Russ).

Nietzsche F. Human, All Too Human. In: Nietzsche F. Works: in 2 volumes. Volume 1. Moscow: “Thought”, 1990. Pp. 231-490. (In Russ).

Okeanskaya Zh. L. The Verbalized Cosmos of Father Sergius Bulgakov: “The Philosophy of the Name” in the Context of the Poetic Metaphysics of the Late Modern Age. Ivanovo; Shuya: State Pedagogical University, 2009. 400 p. (In Russ).

Okeanskaya Zh. L. Language and Cosmos: “The Philosophy of the Name” of Father Sergius Bulgakov in the Context of the Poetic Metaphysics of the Late Modern Age (Prolegomena to the Problems of Philosophical Name-Worship). Moscow: Biblical and Theological Institute of St. Apostle Andrew; Shuya: State Pedagogical University, 2008. 256 p. (In Russ).

Okeansky V. P., Okeanskaya J. L. The Passage of Waters: The Neo-Orthodox Metaphysics of Father Sergius Bulgakov. St. Petersburg: Publishing House of the Russian Christian Humanitarian Academy, 2022. 388 p. (In Russ).

Okeansky V. P., Okeanskaya J. L. Expanded Neopythagoreanism: Its Archaic Origins, Symbolic Forms, and Anthropological Dangers (Prolegomena to the Theme “Russia and the Fate of Humanity”). *Noosfernye issledovaniya = Noospheric Studies*. 2021. Issue 1. Pp. 80–87. (In Russ).

Ortega y Gasset H. The Revolt of the Masses. Moscow: AST, 2016. 256 p. (In Russ).

Ortega y Gasset H. Aesthetics. Philosophy of Culture. Moscow: Iskusstvo, 1991. 588 p. (In Russ).

Heidegger M. Letter on Humanism. In: Heidegger M. Time and Being: Articles and Speeches. Moscow: “Respublika”, 1993. Pp. 192-220. (In Russ).

Tsiolkovsky K. E. Dreams of Earth and Sky: Science Fiction Works. Tula: Priokskoye Book Publishing House, 1986. Pp. 307-314. (In Russ).

Spengler O. The Decline of Europe: Essays on the Mythology of World History. Vol. 2: World-Historical Perspectives. Moscow: “Thought”, 1998. 606 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 31.01.2025; одобрена после рецензирования 19.02.2025; принята к публикации 20.02.2025.

The article was submitted 31.01.2025; approved after reviewing 19.02.2025; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 85–91.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 85–91.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 130.2+72.01
ББК 87.21+85.11
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.14

Архитектурные, культурологические и философские аспекты счастья по-скандинавски

Антон Владимирович Суховерхов[1], Анастасия Андреевна Пощенко[2]
[1,2] Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина, Краснодар, Россия
[1]sukhoverkhov.ksau@gmail.com
[2]poshchenko.nastya@gmail.com

Аннотация. Статья исследует причины возросшего интереса к проблеме счастья в социально-гуманитарных науках, изучает мировоззренческий переход ряда стран от «экономики потребления» к «экономике счастья». Особое внимание уделяется Всемирному докладу о счастье, согласно которому самыми счастливыми являются скандинавские страны. В работе выявляются факторы, определяющие высокий уровень счастья в этих странах (экология, дружелюбие, комфорт жизни, создание уюта, стремление к простоте). Новизна исследования состоит в изучении влияния архитектуры городов и дизайна интерьера жилых пространств скандинавских стран на высокие показатели их уровня счастья. Выявлено различие укладов жизни и философии быта в Дании, Швеции, Норвегии и Нидерландах посредством рассмотрения таких мировоззренческих категории, как *хюгге, лагом, фрилуфтслив* и *гезеллиг*. Этот анализ позволяет сформулировать философские основания, определяющие скандинавские концепции внутреннего убранства жилых помещений, городской среды и идейные составляющие их нового проекта «Счастливый Дом» (Happy Home). Утверждается, что для стран с высоким рейтингом счастья характерен «экологический поворот» в дизайне жилья, городской среды и мировоззрении, а также направленность общества на развитие большей интеграции людей и создание условий социальной защищенности граждан.

Ключевые слова: экономика счастья, качество жизни, архитектура счастья, всемирный доклад о счастье, эко-архитектура.

Для цитирования: Суховерхов А.В., Пощенко А.А. Архитектурные, культурологические и философские аспекты счастья по-скандинавски // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 85–91. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.14

CULTUROLOGY

Original article

Architectural, cultural and philosophical aspects of Scandinavian happiness

Anton V. Sukhoverkhov[1], Anastasia A. Poshchenko[2]
[1,2] Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilina, Krasnodar, Russia
[1]sukhoverkhov.ksau@gmail.com
[2]poshchenko.nastya@gmail.com

Abstract. The article explores the reasons for the increased interest in the problem of happiness in the social sciences and humanities and analyzes the conceptual transition of several countries from the “consumption economy” to the “happiness economy.” Special attention is paid to the World Happiness Report, which shows that Scandinavian countries have the highest levels of happiness. The work identifies factors that contribute to high happiness statistics in these countries (ecology, friendliness, comfort of life, design of coziness, philosophy of simplicity). The novelty of the research is an investigation how urban architecture and interior design of living spaces in Scandinavian countries influence their high happiness levels. The differences in lifestyles and philosophy of life in Denmark, Sweden, Norway and the Netherlands explored through analysis of philosophical concepts such as *hygge*, *lagom*, *friluftsliv* and *gezellig*. Based on this, the philosophical concepts underlying the Scandinavian designs of the interior decoration of a living space, the urban environment and the ideological components of their new project

© Суховерхов А.В., Пощенко А.А., 2025

"Happy Home" are identified. It is argued that the discussed countries with a high happiness ratings are characterized by an "ecological turn" in housing design, urban environment and lifestyle philosophy. These societies also focus on promoting greater integration between people and ensuring social security for citizens.

Keywords: economics of happiness, quality of life, architecture of happiness, World Happiness Report, eco -architecture.

For citation: Sukhoverkhov A.V., Poshchenko A.A. Architectural, cultural and philosophical aspects of Scandinavian happiness. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 85–91. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.14

Актуальность. С 2012 года Генеральным секретарем Организации Объединенных Наций Пан Ги Муном было создано подразделение ООН, получившее название Сеть по поиску решений в сфере устойчивого развития (United Nations Sustainable Development Solutions Network). В рамках этого подразделения впервые в 2012 году было проведено исследование уровня счастья в разных странах мира и 20 марта был выпущен Всемирный доклад о счастье (World Happiness Report), который опирался на данные, полученные из опросов института Гэллапа (Gallup World Poll) [Суховерхов, Калитко, 2022; Helliwell et al., 2012]. С 2013 года 20 марта было провозглашено «Международным днем счастья», а доклады стали публиковаться каждый год в этот день. За 12 лет в нем выявились устойчивые лидеры – это оказались в основном скандинавские страны (Финляндия, Дания, Швейцария, Норвегия, Исландия и др.). Из этого списка Финляндия седьмой год подряд (с 2017 года) занимает первое место как самая счастливая страна мира.

Всемирный доклад о счастье является отражением общего роста интереса общества и науки к проблеме социального благополучия. Счастье из частной философской категории превратилось в объект социально-экономических исследований, в новый параметр, определяющий как эффективность государственного и коммерческого управления, так и удовлетворенность жизни граждан государства или клиентов компании [Старикова, 2018; Шматова, Морев, 2015]. Во второй половине XX и начало XXI вв. появилось такое направление, как экономика счастья (happinomics) и даже министерства счастья (например, в Бутане и Объединенных Арабских Эмиратах) [Суховерхов, Калитко, 2022; Benuyenah, Pandya, 2020]. Кроме того, появились институты исследования счастья, новые мировые и национальные индикаторы и рейтинги счастья, работы и проекты направленные на изучение счастья в области архитектуры и градостроительства, например, концепции Неспешных Городов (Slow Cities) или Счастливого Дома (Happy Home) [Шматова, Морев, 2015; Montgomery, 2015; Knox, 2005; Henning Larsen et al., 2022].

Новые подходы, в отличие от предыдущих, философских, являются *экстерналистскими*, они выявляют внешние факторы (социальные, правовые, экологические, архитектурные), которые влияют на счастье людей. Предыдущая традиция была во многом *интерналистская* – она стремилась сделать счастье людей независимым от внешних обстоятельств посредством развития правильного восприятия и мышления [Суховерхов, Калитко, 2022]. В связи с этим в новых подходах много внимания уделяется изучению внешних факторов, делающих человека счастливым. Например, как влияют парковые зоны, цветовой дизайн и архитектурные решения на счастье и настроение людей, насколько влияет на счастье людей экономическое благополучие и т.д. [Ушаков, 2018; Kuo, Sullivan, 2001; Glaeser, 2016]. Оказалось, что экономически развитые страны не всегда являются самыми счастливыми, а рост экономического и технологического благополучия не всегда связан с ростом счастья. Это явление получило название «парадокс Истерлина» (Easterlin paradox) [Oishi, Kesebir, 2015].

В научно-популярных изданиях также появилось много исследований, посвященных *национальной специфике* счастья. Например, для итальянской *dolce vita* характерна традиция «прекрасного вида» (*um. la bella figura*), умение хорошо выглядеть, и «счастье не делать ничего» (*um. dolce far niente – сладкое безделье*) – приятная беззаботность, пребывание в сладкой неге [Сиднева, 2014; Mohammadi, 2018]. Восхваление такой итальянской неги встречается даже у русских поэтов, например, у А.С. Пушкина в «Евгении Онегине»:

И *far niente* мой закон.
Я каждым утром пробужден
Для сладкой неги и свободы [Пушкин, 1978, с. 28].

Или у В.Я. Брюсова:

Пока там, в море, льются ленты,
Пока здесь в уши бьет прибой,
Пью снова *dolce far niente*
Я, в юность возвращен судьбой [Брюсов, 1974].

Датчане, которые живут в более холодной стране, зашифровали свой культурный код счастья в понятии *хюгге* (дат. *hygge* – благополучие), означающем уютный комфорт (например, в кафе, ресторанах или дома), который умеют создавать и наслаждаться датчане [Викинг, 2018]. У жителей Японии также есть уникальная способность достижения спокойного счастья посредством осознанности су-

ществования, умения замечать красоту в простом, радоваться мелочам. Все это объединяется в емком понятии *икигаи* (яп. – смысл жизни) [Лемке, 2018].

Актуальность и задача исследования состоят в изучении специфики счастья скандинавских стран и выявлении особенностей архитектурных и дизайнерских решений, направленных на создание таких *внешних* условий счастья. В работе также анализируются причины, по которым скандинавские страны занимают столь высокие позиции во Всемирном докладе о счастье, определяются необходимые и существенные внешние факторы счастья.

Методы и организация исследования. Исследование основано на сравнительном анализе современных эмпирических данных, посвященных изучению социокультурных аспектов счастья, а также исследований в области «архитектуры счастья». Выявляется специфика и проводится сопоставление «культурного кода» скандинавских стран и их концепций организации жизненного пространства. Теоретико-методологической основой исследования является различение экстерналистских и интерналистских теорий счастья. В исследовании систематизируются экстерналистские подходы, фокусирующиеся на внешних причинах, обеспечивающих высокие показатели уровня счастья скандинавских стран. Проводится критический анализ методики оценки уровня счастья во Всемирном докладе о счастье.

Анализ результатов исследования. Высокие результаты скандинавских стран во Всемирном докладе о счастье заставили исследователей и жителей этих стран изучить причины таких показателей, выявлять национальную специфику счастья. В Дании в 2013 г. открылся Институт исследования счастья, появились научные и научно-популярные публикации, посвященные осмыслению счастья по-скандинавски [Andreasson, Birkjær; Martela]. В частности, в качестве таких причин называются успешная модернизация общества и экономики, способность лучше поддерживать менее обеспеченные слои населения, высокий уровень социального капитала [Martela].

Если брать упомянутый выше доклад о счастье, то он формировался на основе *субъективной оценки* гражданами собственного счастья, благополучия. Однако при анализе доклада в качестве объясняющих факторов использовались результаты исследования других параметров, которые оказались также высокими в этих странах. Всего было выявлено шесть коррелирующих со счастьем параметров:

– реальный ВВП на душу населения;
– ожидаемая продолжительность жизни;
– социальная поддержка друзей и близких;
– свобода выбора (freedom to make life choices);
– субъективная оценка степени коррупции в стране;
– щедрость, определяемая расходами на благотворительность [Helliwell et al., 2012].

За этими сухими статистическими данными стоят и другие важные факторы. Например, исследование датского Института исследования счастья показало, что одиночество – это самый значимый фактор, делающий людей несчастными как индивидуально, так и коллективно. Чувство общественной солидарности, взаимопомощи, дружелюбия делает людей счастливее. Учеными показано, что три скандинавские страны – Дания, Финляндия и Швеция – как раз представляют тройку лидеров по результатам исследований «индекса социальной сплоченности» [Martela, 2020, с. 134]. В сочетании с уверенностью в государственной поддержке граждан, это создает у людей чувство социальной защищенности. Исследователи отмечают, что даже бедность в Дании переживается не так грустно и тяжело, как, например, в США [Martela, 2020, с. 134-135].

Необходимо отметить также критические оценки исследователей Всемирного доклада о счастье. В частности, ученые отмечают, что оценка счастья людей Институтом Гэллапа (Gallup World Poll) происходит по очень простой оценочной системе – исходя из Кантрильской лестницы (Cantril ladder). Опрашиваемым задают следующий вопрос: «Представьте себе лестницу со ступенями, пронумерованными от 0 внизу до 10 вверху. Предположим, мы говорим, что вершина лестницы представляет для вас наилучшую возможную жизнь, и нижняя часть лестницы представляет для вас худшую жизнь. На какой ступеньке лестницы, по вашему мнению, вы находитесь лично?». В недавней работе исследователи отмечают, что такой вопрос неправильно ориентирует людей, заставляя фокусироваться не на счастье как таковом, а материальном благополучии [Nilsson et al., 2024] Поэтому можно говорить о том, что доклад отражает в большей степени «благополучие граждан» (well-being) и чувство социальной защищенности, чем счастье людей в этих странах.

Важно также отметить, что скандинавских странах, в силу холодного климата, большое внимание уделяется жилым помещениям. Более того, упомянутый выше Институт исследования счастья провел исследования, которые показали, что 15% нашего счастья исходит именно от наших домов (места проживания), а возможно даже больше [Henning Larsen et al., 2022, с. 7]. В связи с этим этот институт в сотрудничестве с компаниями Realdania, The Ramboll Foundation и Henning Larsen Architects разработали проект «Счастливый Дом» (Happy Home) и подготовили доклад по результатам исследований [Henning Larsen et al.,

2022]. В частности, в нем говорится, что есть прямая корреляция между счастьем и хорошим видом из окна на природу или счастьем человека и возможностью побыть одному в тишине (баланс личной и общественной жизни). Также в нем обсуждается концепция 15-минутного города, в котором основные учреждения, важные для повседневной жизни человека, находятся в пределах пешей или велосипедной доступности.

А. С. Рубьо, сотрудник Института исследования счастья, в своем интервью также отмечает, что для решения проблемы одиночества уже сейчас архитекторами продумываются многоквартирные дома, в которых существуют большие *общие* пространства для совместного проведения времени. Это позволяет решать проблему одиночества как у пожилых, так и молодых людей, повышая тем самым общий уровень счастья и даже здоровья.

Помимо общих рекомендаций по созданию счастливой архитектуры, скандинавскими исследователями выявлены также уникальные мировоззренческие и стилистические особенности большинства скандинавских стран, которые смогли похвастаться высоким уровнем счастья. Рассмотрим более подробно национальную специфику счастья и архитектурного дизайна, обеспечивающего это счастье, в таких странах, как Дания, Голландия, Швеция и Норвегия.

Секрет счастья по-датски. Во Всемирном докладе о счастье Дания занимала первые места в 2012, 2013, 2016 годах. Создание и развитие Института исследования счастья в Копенгагене в 2013 году во многом было вдохновленно именно этими событиями. Более того, основатель и директор института Майкл Викинг в 2016 году издал книгу «Hygge. Секрет датского счастья», которая стала бестселлером. В этом исследовании он предлагает объяснять секрет датского счастья понятием *хюгге* (дат. hygge – благополучие), которое может быть охарактеризовано как уют, создаваемый датчанами. Секрет счастья по М. Викингу состоит в жизни без суеты, в окружении уютной компании, вкусной еды, проведении вечера со свечами, камином, настольными играми, музыкой и многим другим, что создает такой *уют*. Помимо этого, в стиле счастья датчан отмечают следующие характеристики:

– Равновесие: счастье по-датски подразумевает поиск баланса между работой и личной жизнью.

– Присутствие: означает наслаждение моментом и способность быть полностью настоящим в каждый момент времени. Достигается путем занятий медитацией, йогой, прогулками на свежем воздухе и другими способами.

– Социальные связи: датский стиль счастья подразумевает укрепление социальных связей и создание крепких отношений с другими людьми. Это может быть достигнуто путем проведения времени с друзьями, семьей или участием в группах с общими интересами [Казаку, Трубина, 2023].

В последнее время другие страны начинают заимствовать такую концепцию счастья для жизни и архитектурного дизайна. Так как стиль *хюгге* ставит комфорт человека превыше всего, то его главная цель – создание максимально функционального дома, который имеет связь с окружающей средой, лаконично вписывается в ландшафт, вбирает в себя сдержанное количество естественного света, так как такая атмосфера придает помещению настроение покоя. При оформлении стен используют пастельные, белые цвета, а также оттенки природы: глубокий зеленый, вдумчивый синий, различные расцветки, имитирующие темное дерево. Отличительной чертой стиля *хюгге* является большое количество элементов из дерева, сюда входят не только полы, но и мебель, открытые потолочные балки, деревянные панели. В темное время суток часто используют свечи или мягкий свет, также в доме *хюгге* всегда есть большое количество светильников: настольных и напольных торшеров, а также настенного освещения [Васильева, Сохацкая, 2021]. Такое внимание к мелочам, без роскоши и захламления интерьера формирует эстетику *хюгге*. Датский стиль счастья может быть очень полезным для тех, кто хочет улучшить свое эмоциональное состояние и повысить уровень удовлетворенности жизни.

Необходимо отметить, что у голландцев есть понятие, близкое понятию *хюгге,* а именно *гезеллиг* (гол. *gezellig*). В переводе оно означает приятный, атмосферный, уютный. Однако между ними есть одно большое различие. Идея *гезеллиг* заключается не только в приятном, уютном времяпровождении, а в отдыхе в компании, чаще всего вне дома. М. Викинг в работе посвященной *хюгге* отмечает, что большинство голландцев (57%) считают, что *gezelligheid* испытываешь чаще всего вне дома, и только 27% датчан связывают его с путешествиями и с выходом в свет. Кроме того, 62% голландцев считают, что лучшее время для *гезеллиг* – это лето, а датчане для *хюгге* предпочитают осень [Викинг, 2018, с. 24-25]. Поэтому голландская концепция счастья больше подойдет экстравертам, которые умеют совмещать теплые домашние вечера с шумной веселой компанией.

Счастье по-шведски. Через год после выхода книги Майкла Викинга, шведская писательница и диетолог Элизабет Карлсон опубликовала работу «Лагом. Шведские секреты счастливой жизни». Швеция, хоть и не занимала первые места, но неоднократно входила в десятку счастливых стран мира. В исследованиях принято противопоставлять и сопоставлять философию шведского уюта *лагом* (швед. *lagom* – достаточно, достаточный, адекватный, в самый раз) и датское *хюгге*. Этот

стиль жизни означает «не слишком много и не слишком мало, а именно правильно» и трактуется он как «золотая середина». Существует даже архетипическая шведская пословица «*Lagom är bäst*», что означает: «нужное количество лучше». Под *лагом* подразумевается баланс между различными аспектами жизни, такими как работа, личное время, отдых, еда, дом и т. д. *Лагом* – это не только стиль жизни, но и философия, которая помогает людям жить более сбалансированной и счастливой жизнью.

Существует несколько основных принципов стиля жизни *лагом*:

– Умеренность: *лагом* означает, что нужно умеренно использовать ресурсы и не перегружать себя работой, едой и другими аспектами жизни.

– Простота: *лагом* также означает простоту и минимализм в дизайне и стиле жизни. Это может проявляться в выборе натуральных материалов, простых форм и минимальном количестве декора.

– Уважение к природе: шведы считают, что уважение к природе и экологически ответственное поведение являются важными аспектами стиля жизни *лагом*. Это может проявляться в выборе продуктов, произведенных в соответствии с экологическими стандартами, использовании общественного транспорта, а также в сбережении ресурсов.

– Баланс: *лагом* означает поиск и достижение равновесия в различных аспектах личной и общественной жизни.

Рассмотрим концептуальную основу *лагом*-стиля в оформлении интерьеров. В этом стиле внимание акцентируется на простоте, минимализме и балансе. В дизайне *лагом* создаются функциональные и эстетически приятные объекты, которые не перегружены деталями и не содержат излишеств. Большая часть предметов имеет сразу несколько функций по применению. В мебели примером могут служить шкафы, трансформирующиеся в кровати, либо в них может быть скрыто рабочее место – все это делается во избежание захламления внутреннего пространства дома [Панкратова, 2020]. При оформлении дома ставка делается на нейтральные цвета, в основном выбирают палитру приближенную к скандинавским ландшафтам – цвета капель росы, оттенки цвета скал. Также дома дополняют большим количеством живых растений [Теплинская, 2021].

Таким образом, основными принципами *лагом* является использование натуральных и устойчивых материалов, максимальная эффективность и функциональность объектов, а также акцент на качестве, а не на количестве. В целом, философия *лагом* в дизайне означает создание объектов, которые сочетают в себе функциональность, эстетику и простоту, и которые способствуют здоровому и сбалансированному образу жизни. Важно, что здесь имеется в виду не только практичность и рациональность приобретения разных предметов, но и отказ от «общества потребления», взамен этого *лагом* предлагает найти гармонию простоты в своей жизни.

Такой дизайн может быть выбран любым человеком, который ценит баланс, простоту и устойчивость, и теми, кто желает создать объекты, которые соответствуют потребностям и жизненному укладу людей. Принимая во внимание то, что главными принципами этого стиля является натурализм и внимательное отношение к экологии, совмещаемые с душевным спокойствием и уютом, – шведский дизайн приобретает все большую популярность.

Счастье по-норвежски. Во Всемирном докладе о счастье Норвегия заняла первое место в 2017 году, а в другие годы занимала высокие лидерские позиции. Национальная особенность этой страны состоит в том, что ее жители предпочитают много времени проводить на природе. В этом контексте исследователи охарактеризовали уникальную специфику философии жизни норвежцев как *фрилуфтслив*. Норвежское слово «*фрилуфтслив*» (*friluftsliv*) состоит из трех слов: *fri* – свобода, *luft* – воздух и *liv* –жизнь. В рамках этой философии люди стремятся проводить больше времени на улице, заниматься спортом и активными видами отдыха, наслаждаться природой и окружающей средой. Это может включать в себя пешие прогулки, велосипедные прогулки, кемпинг, рыбалку, каякинг, лыжный спорт и т.д. *Фрилуфтслив* также означает уважение к природе и окружающей среде, стремление к устойчивости и экологической ответственности [Faarlund, 2007]. Люди, которые следуют этой философии жизни, часто выбирают продукты и услуги, которые не наносят вреда окружающей среде, и стараются уменьшить свой углеродный след [Мухамадиева, 2021].

Принципы *фрилуфтслив* в архитектуре включают использование натуральных материалов, которые соответствуют окружающей среде, создание пространств, которые максимально открыты к природе, а также учет климата и природных условий при проектировании зданий. Примерами архитектурных проектов, которые соответствуют принципам *фрилуфтслив*, могут быть здания с большими окнами и открытыми террасами, которые позволяют наслаждаться природой и свежим воздухом, а также здания, которые интегрированы в окружающую среду и учитывают ее особенности (green eco-architecture) [Cisek, Jaglarz, 2021].

Стиль *фрилуфтслив* в архитектуре может подойти тем, кто ценит сочетание функциональности и экологической устойчивости в строительстве. Этот стиль подходит людям, которые хотят жить в гармонии с природой и хотят создавать простран-

ства, позволяющие наслаждаться природными красотами.

Заключение. В 2018 году онлайн-курс Йельского Университета «Наука благополучия» (The Science of Well-Being), посвященный практическим рекомендациям по улучшению качества жизни и повышению уровня счастья, стал самым популярным за всю историю существования университета. Это событие отражает общую тенденцию в обществе к поиску и достижению счастья, говорит о том, что современное общество переходит от «экономики потребления» к «экономике счастья». В этой новой парадигме люди больше внимания уделяют здоровью, правильному общению, балансу отдыха и труда, заботе о природе. Скандинавские страны в своем решении по улучшению уровня счастья во многом пошли по пути бережливой экономики, «экологичной экономики», поиску баланса межу природным, культурным и технологическим развитием, что может быть охарактеризовано как «экологический поворот» в мировоззрении и концепции счастья.

Рассмотренные архитектурные и философские аспекты скандинавской культуры позволяют понять, почему скандинавские страны считаются одними из самых счастливых, и как это может быть полезным для развития подобных концепций в других культурах и странах. Скандинавский стиль счастья подходит тем, кто хочет улучшить свое эмоциональное состояние и повысить уровень удовлетворенности жизнью посредством простоты жизни, сближения с природой, создания домашнего уюта. Однако важно помнить, что каждый может настроить собственный уникальный стиль счастья, создать тот дом, который сделает человека и его близких счастливее, или ту окружающую (природную или социальную) среду, которая сможет сделать счастливее многих.

Список источников

Брюсов В.Я. Dolce far niente // Брюсов В.Я. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 3. Москва: Художественная литература, 1974. С. 432.

Васильева Е.А. Сохацкая Д.Г. Хюгге. Основные эстетические приемы и принципы // Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований. Часть 3. Комсомольск-на-Амуре. 2021. С. 23–25.

Викинг М. Hygge. Секрет датского счастья. Москва: Азбука-Аттикус. 2018. 286 с.

Казаку Р.С., Трубина Т.С. Стратегия достижения счастья на примере Скандинавских стран // Теория и практика стратегирования. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2023. С. 420–426.

Лемке Б. Икигай: японское искусство поиска счастья и смысла в повседневной жизни. Москва: Эксмо-Пресс, 2018. 176 с.

Мухамадиева А.Р. Философия счастья у народов скандинавских стран // Студенческая наука и XXI век. 2021. Т. 18, № 1–2. С. 209–211.

Панкратова Д.А., Белова А.П., Борисова О.Е., Долгушин Д.В. Концепция «лагом» в России. Архитектура и дизайн // Наука молодых – будущее России: Т. 3. Курск, 2020. С. 300–302.

Пушкин А.С. Евгений Онегин // Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т.5. Ленинград: Наука, 1978. С. 6-184.

Сиднева С.А. Репрезентация концепта *dolce far niente* в русской лингвокультуре // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. №4. С. 38–47.

Старикова А.А. Философские основания экономической теории счастья // Журнал экономической теории. 2018. Т. 15. № 3. С. 403–407.

Суховерхов А.В., Калитко С.А. Теория счастья в XXI веке: в поисках социально-экономических оснований // Вестник Томского государственного университета. 2022. №. 478. С. 50–57.

Теплинская В.С. Философия *Lagom* и дизайн среды // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. Саратов, 2021. С. 233–236.

Ушаков В.В. Экономика счастья: очередная теория или смена научной парадигмы? // Вестник Керченского государственного морского технологического университета. 2018. №1. С. 105–115.

Шматова Ю.Е., Морев М.В. Измерение уровня счастья: литературный обзор российских и зарубежных исследований // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2015. №3(39). С. 141–162.

Andreasson U., Birkjær M. In the shadow of happiness // Nordic Council of Ministers, 2018. 41 p.

Benuyenah V., Pandya B. Measuring employee happiness in the UAE–integrating organisational data into the national statistics // International Review of Management and Marketing. 2020. Vol. 10, No. 3. Pp. 83.

Cisek E., Jaglarz A. Architectural education in the current of deep ecology and sustainability // Buildings. 2021. Vol. 11, No. 8. P. 358.

Faarlund N., Dahle B., Jensen A. Nature is the home of culture-friluftsliv is a way home // USDA Forest Service Proceedings RMRS. 2007. Vol. 29. P. 393–396.

Glaeser E.L., Joshua D.G., Oren Z. Unhappy cities // Journal of labor economics. 2016. Vol. 34. P. 129–182.

Helliwell J., Layard R., Sachs J. World happiness report. The Earth Institute, Columbia University, New York. 2012, 167 p.

Henning L. The Happiness Research Institute. Happy Home & Neighborhood – Learnings from the row house typology, 2022. URL: https://www.happinessresearchinstitute.com/_files/ugd/928487_ac94802928b842349c2ab8fa2f62e6b7.pdf. (Дата обращения: 20.06.2024).

Knox P.L. Creating ordinary places: Slow cities in a fast world // Journal of urban design. 2005. Vol.10, No.1. P. 1–11.

Kuo F.E., Sullivan W.C. Environment and crime in the inner city: Does vegetation reduce crime? // Environment and behavior. 2001. Vol. 33, No 3. P. 343–367.

Martela F., Greve B., Rothstein B., Saari J. The Nordic exceptionalism: What explains why the Nordic countries are constantly among the happiest in the world // World happiness report. 2020. P. 129–146.
Mohammadi K. Bella Figura: How to Live, Love, and Eat the Italian Way. Knopf, 2018, 304 p.
Montgomery C. Happy city: Transforming our lives through urban design. Penguin UK, 400 p.
Nilsson A. H. et al. The Cantril Ladder elicits thoughts about power and wealth // Scientific Reports. 2024. Vol. 14, №. 1. P. 2642.
Oishi S., Kesebir S. Income inequality explains why economic growth does not always translate to an increase in happiness // Psychological Science. 2015. Vol. 26,No. 10. P. 1630–1638.

References

Bryusov V.Ya. Dolce far niente. In: Bryusov V.Ya. Collected works: in 7 volumes. Vol. 3. Moscow: Fiction, 1974. p. 432. (In Russ).
Vasilyeva E.A. Sokhatskaya D.G. Hygge. Basic aesthetic techniques and principles. In: Youth and science: current problems of fundamental and applied research. Part 3. Komsomolsk-on-Amur. 2021. Pp. 23–25. (In Russ).
Viking M. Hygge. The Secret of Danish Happiness. Moscow: Azbuka-Attikus. 2018. 286 p. (In Russ).
Kazaku R.S., Trubina T.S. Strategy for achieving happiness using the example of Scandinavian countries. In: Theory and practice of strategizing. Kemerovo: Kemerovo State University, 2023. Pp. 420–426. (In Russ).
Lemke B. Ikigai: The Japanese art of finding happiness and meaning in everyday life. Moscow: Eksmo-Press, 2018. 176 p. (In Russ).
Mukhamadieva A.R. Philosophy of Happiness among the Peoples of the Scandinavian Countries. *Studencheskaya nauka i XXI vek = Student Science and the 21st Century*. 2021. Vol. 18, No. 1–2. Pp. 209–211. (In Russ).
Pankratova D. A., Belova A. P., Borisova O. E., Dolgushin D. V. The Concept of "Lagom" in Russia. Architecture and Design. In: Science of the Young – the Future of Russia: Vol. 3. Kursk, 2020. Pp. 300–302. (In Russ).
Pushkin A.S. Evgeny Onegin. In: Pushkin A.S. The Complete works: in 10 volumes Vol. 5. Leningrad: Nauka, 1978. Pp. 6-184. (In Russ).
Sidneva S. A. Representation of the Concept of "Dolce Far Niente" in Russian Linguistic Culture. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya = Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication.* 2014. No. 4. Pp. 38–47. (In Russ).
Starikova A. A. Philosophical Foundations of the Economic Theory of Happiness. *Zhurnal ekonomicheskoj teorii = Journal of Economic Theory*. 2018. Vol. 15. No. 3. Pp. 403–407. (In Russ).
Sukhoverkhov A.V., Kalitko S.A. Theory of Happiness in the 21st Century: In Search of Socio-Economic Foundations. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*. 2022. No. 478. Pp. 50–57. (In Russ).
Teplinskaya V.S. Philosophy of Lagom and Environmental Design. In: New Impulse of Development: Issues of Scientific Research. Saratov, 2021. Pp. 233–236. (In Russ).
Ushakov V.V. Economics of Happiness: Another Theory or a Change in Scientific Paradigm? *Vestnik Kerchenskogo gosudarstvennogo morskogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Kerch State Marine Technological University*. 2018. No. 1. Pp. 105–115. (In Russ).
Shmatova Yu.E., Morev M.V. Measuring the level of happiness: a literature review of Russian and foreign studies. *Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz = Economic and social changes: facts, trends, forecast*. 2015. No. 3 (39). Pp. 141–162. (In Russ).
Andreasson U., Birkjær M. In the shadow of happiness. In: Nordic Council of Ministers, 2018. 41 p. (In Eng).
Benuyenah V., Pandya B. Measuring employee happiness in the UAE–integrating organisational data into the national statistics. *International Review of Management and Marketing*. 2020. Vol. 10, No. 3. Pp. 83. (In Eng).
Cisek E., Jaglarz A. Architectural education in the current of deep ecology and sustainability. *Buildings*. 2021. Vol. 11, No. 8. P. 358. (In Eng).
Faarlund N., Dahle B., Jensen A. Nature is the home of culture-friluftsliv is a way home. *USDA Forest Service Proceedings RMRS*. 2007. Vol. 29. Pp. 393–396. (In Eng).
Glaeser E.L., Joshua D.G., Oren Z. Unhappy cities. *Journal of labor economics*. 2016. Vol. 34. Pp. 129–182. (In Eng).
Helliwell J., Layard R., Sachs J. World happiness report. The Earth Institute, Columbia University, New York. 2012, 167 p. (In Eng).
Henning L. The Happiness Research Institute. Happy Home & Neighborhood – Learnings from the row house typology, 2022. URL: https://www.happinessresearchinstitute.com/_files/ugd/928487_ac94802928b842349c2ab8fa2f62e6b7.pdf. (Date of application: 20.06.2024) (In Eng).
Knox P.L. Creating ordinary places: Slow cities in a fast world. *Journal of urban design*. 2005. Vol.10, No.1. Pp. 1–11.
Kuo F.E., Sullivan W.C. Environment and crime in the inner city: Does vegetation reduce crime? *Environment and behavior*. 2001. Vol. 33, No 3. Pp. 343–367. (In Eng).
Martela F., Greve B., Rothstein B., Saari J. The Nordic exceptionalism: What explains why the Nordic countries are constantly among the happiest in the world. *World happiness report*. 2020. Pp. 129–146. (In Eng).
Mohammadi K. Bella Figura: How to Live, Love, and Eat the Italian Way. Knopf, 2018, 304 p. (In Eng).
Montgomery C. Happy city: Transforming our lives through urban design. Penguin UK, 400 p. (In Eng).
Nilsson A. H. et al. The Cantril Ladder elicits thoughts about power and wealth. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14, №. 1. P. 2642. (In Eng).
Oishi S., Kesebir S. Income inequality explains why economic growth does not always translate to an increase in happiness. *Psychological Science*. 2015. Vol. 26, No. 10. Pp. 1630–1638. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 28.06.2024; одобрена после рецензирования 26.07.2024; принята к публикации 20.02.2025.
The article was submitted 28.06.2024; approved after reviewing 26.07.2024; accepted for publication 20.02.2025.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 2. С. 92–95.
Scientific search: personality, education, culture. 2025. No. 2. Pp. 92–95.

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Научная статья
УДК 378.178
ББК 74.58
DOI: 10.54348/SciS.2025.2.15

Введение зарубежных студентов – будущих врачей в российскую медицинскую культуру

Виктория Сергеевна Арутюнян
Российский биотехнологический университет, Москва, Россия, pozojan1202@mail.ru

Аннотация. В статье описывается опыт обучения и воспитания студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья в Российском биотехнологическом университете (г. Москва) и Российском университете дружбы народов (г. Москва). Представлены достижения выдающихся российских и советских ученых-медиков, сделавших революционные открытия в своей области, с целью повышения осведомленности студентов об истории и достижениях медицины. Статья позволяет оценить успешность введения зарубежных студентов в российскую медицинскую культурную среду через призму знакомства с историей и достижениями отечественной медицинской науки.

Ключевые слова: зарубежные студенты, медицинский вуз, российская медицинская культура, введение в медицинскую культуру, история медицины.

Для цитирования: Арутюнян В.С. Введение зарубежных студентов – будущих врачей в российскую медицинскую культуру // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 92–95. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.15

SCIENTIFIC DEBUT

Original article

Introduction of foreign students – future doctors into Russian medical culture

Victoria S. Arutyunyan
Russian Biotechnological University, Moscow, Russia, pozojan1202@mail.ru

Abstract. The article describes the experience of training and educating students from near and far abroad countries at the Russian Biotechnology University (Moscow) and the Peoples' Friendship University of Russia (Moscow). The achievements of outstanding Russian and Soviet medical scientists who made revolutionary discoveries in their field are presented in order to increase students' awareness of the history and achievements of medicine. The article allows us to assess the success of introducing foreign students to the Russian medical cultural environment through the prism of familiarization with the history and achievements of domestic medical science.

Keywords: foreign students, medical university, Russian medical culture, acquaintance with regional culture, history of medicine.

For citation: Arutyunyan V.S. Introduction of foreign students – future doctors into Russian medical culture. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No.2. Pp. 92–95. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.15

Актуальность. Мы обнаружили ограниченное число диссертаций, посвящённых особенностям организации образовательного процесса для зарубежных студентов – будущих медиков российских медицинских вузов. Т. С. Игнатьева в своей диссертации формирует понятие нравственной культуры будущих врачей, разрабатывает критерии и показатели, позволяющие определить уровень развития их нравственной культуры [Игнатьева, 2013]. Е. В. Бондаренко в своей диссертации выявила специфику организации учебных практик, согласно требованиям ФГОС ВО в медицинском вузе, разработала систему подготовки студентов к учебным практикам в условиях медицинского вуза [Бондаренко, 2021]. О. О. Лямова разработала модель, состоящую из целевого, мотивационного, содержательного, процессуального, диагностического и результативного блоков, формирующих у будущих врачей гуманное отношение к человеку [Лямова, 2014]. С. В. Воробьев представил и апробировал систему формирования и развития интеллектуальных способностей студентов медицинского колледжа, включающую их концептуальные основания (цель, психолого-педагогические подходы и совокупность принципов, обеспечивающих реализацию цели) [Воробьев, 2014]. М. Ю. Гайкина реализовала модель формирования готовности студентов к выбору врачебной специальности в медицинском вузе [Гайкина, 2014]. Ю. И. Никитина сформировала диагностический инструментарий для оценки сформированности политехнических компетенций будущего врача [Никитина, 2015]. Е. О. Петрова разработала критерии и уровни готовности студентов в образовательной среде

© Арутюнян В.С., 2025

медицинского вуза (адаптивный, пороговый, продвинутый, творческий) [Петрова, 2017]. О. В. Минакова обосновала систему профессиональной подготовки, развивающую аналитико-рефлексивные способности будущего врача [Минакова, 2021]. Н. В. Бирюкова разработала критерии и показатели для оценивания уровня сформированности у студентов медицинского вуза здоровьесберегающей позиции [Бирюкова, 2022]. Из обзора приведенных диссертаций следует, что диссертационных исследований, посвященных знакомству зарубежных студентов с российской медицинской культурой, не обнаружено, что подтверждает актуальность темы нашей статьи.

Методы и организация исследования. Ведущим методом организации исследования является сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий произвести экскурс в историю медицины через достижения российской медицинской науки в дореволюционной России с последующим рассмотрением достижений в советское время и заканчивая современным периодом (с 90-х годов до настоящего времени). При проведении сравнительно-сопоставительного анализа выявляются достижения как медицины в целом, так и особенно крупных и выдающихся российских и советских ученых, таких как Н.И. Пирогов, Н.В. Склифосовский, В.М. Бехтерев, С.Н. Федоров, А. И. Бурназян, А.Л. Гинцбург и др.

Анализ результатов исследования. Зарубежные студенты, поступившие в российские медицинские вузы, слабо представляют историю, достижения и современное состояние российской медицинской науки и культуры [Арутюнян, 2023; Арутюнян, Червова, 2024]. С целью расширения кругозора зарубежных студентов, углубления их понимания глобального вклада России в область мировой медицинской культуры был разработан и апробирован авторский курс «Российская медицинская культура – история и современность» в Российском биотехнологическом университете (г. Москва) и в Российском университете дружбы народов (г. Москва). Курс содержит следующие разделы: «История и достижения народной медицины в средние века»; «Состояние российской медицинской культуры в дореволюционной России»; «Советский период развития российской медицинской культуры»; «Достижения современной медицинской культуры России».

В содержание курса входит описание биографии и достижений выдающихся российских и советских учёных, которые внесли значительный вклад в российскую медицинскую науку:

Сергей Петрович Боткин (5 сентября 1832 г., Москва, Российская империя – 12 декабря 1889 г.) – основоположник русской терапии, создатель первой в России клинической школы. В рамках основанного им эпидемиологического общества он неустанно изучал распространение таких смертоносных заболеваний, как чума, холера, тиф, оспа, дифтерия и скарлатина. Его вклад в понимание эпидемиологии был неоценим. Одновременно он стал первооткрывателем в области гепатологии. Исследуя болезни печени, он выявил неизвестное ранее заболевание, которое проявлялось желтухой, увеличением селезенки и иногда поражением почек. Это открытие проложило путь для дальнейших исследований в области заболеваний печени.

Николай Иванович Пирогов (25 ноября 1810 г., Москва, Российская империя – 5 декабря 1881 г.) – основоположник военной хирургии, первым применил наркоз в полевых условиях, ввел в медицинскую практику гипсовую повязку и описал множество новых хирургических операций. Первый в мир выдвинул идею костной пластики. Первый в России (14 февраля 1847 г.) произвел под эфирным наркозом операцию (удаление молочной железы рака). Создал топографическую анатомию. Первый в истории применил гипсовую повязку. Составил анатомический атлас.

Николай Васильевич Склифосовский (25 марта 1836 г., хутор Карантин Херсонской губернии Российской империи – 13 декабря 1904 г.). Разработал процедуру сочленения костей при ложных суставах, известную как «русский замок». Сыграл основополагающую роль в продвижении принципов стерильности в операционной, внедряя антисептику и асептику. Защищал концепцию приближения медицинской помощи к полю боя, сокращая время между ранением и лечением. Применял «сберегательный» подход к лечению огнестрельных ран, снижая хирургическое вмешательство и сопутствующую травму. Использовал гипсовые повязки в качестве эффективного средства иммобилизации раненых конечностей, улучшая заживление и восстановление функций. Его работы были высоко оценены в мире и стали основой для дальнейших медицинских открытий и разработок.

Святослав Николаевич Фёдоров (8 августа 1927 г., Проскуров, СССР – 2 июня 2000 г., Москва, Россия). Создал математическую формулу для определения силы интраокулярных линз, открывая новую эру в хирургии катаракты. Опираясь на передовые инструментальные методы, им была впервые измерена длина глаза, что позволило определить оптимальные параметры имплантатов. За этим последовала беспрецедентная имплантация сотен искусственных хрусталиков, восстанавливая зрение бесчисленным пациентам. Возникла микрохирургическая эра, ознаменованная внедрением операционного микроскопа как неотъемлемого инструмента для прецизионной хирургии. Новаторский подход распространился и на сквозную кератопластику, где была разработана технология трансплантации роговицы большого диаметра. Интригующая концепция ишемической болезни переднего отдела глаза при глаукоме открыла новые горизонты в понимании этого заболевания.

Аветик Игнатьевич Бурназян (20 апреля 1906 г., Гавар, Российская империя – 25 октября 1981 г., Мо-

сква, СССР). Под его руководством была создана и отлажена система медико-санитарной защиты атомщиков. Его идеи привели к появлению специализированных радиационных лабораторий, где изучалось воздействие ионизирующего излучения на организм человека. Он основал многочисленные медицинские учреждения, становясь маяком надежды для тех, кто работал в опасных условиях атомной промышленности. Не останавливаясь на достигнутом, он стал архитектором советской военно-медицинской службы, возглавляя ее в качестве заместителя министра здравоохранения на протяжении четверти века. Его вклад в медицинскую науку отмечен высочайшими наградами и премиями. Медицинский новатор, сочетая в себе гениальность ученого и решимость лидера, стал катализатором прогресса в радиационной медицине, оставив неизгладимый след в истории здравоохранения.

Владимир Михайлович Бехтерев (1 февраля 1857 г., Бехтерево – 24 декабря 1927 г., Москва, СССР). В качестве директора Института мозга он внес значительный вклад в развитие неврологии в России. Инновационным шагом стало введение лекций по лечению психических расстройств с помощью гипноза, что сделало его первым в России, кто преподавал этот метод. Его проницательные исследования выявили решающую роль раннего детства в формировании личности. Он основал первое в стране нейрохирургическое отделение, проложив путь для дальнейших достижений в этой области. Разработка новаторских методов лечения психических заболеваний стала его отличительной чертой. Он также неустанно работал над созданием лабораторий для изучения анатомии и физиологии мозга, а также проводил новаторские психологические эксперименты, расширяя границы понимания человеческого разума.

Александр Леонидович Гинцбург (10 ноября 1951 г., Москва, СССР). «…Разработал и создал вакцину против Covid-19 – «Спутник-V», вакцину против вируса Эбола, вызывающего лихорадку» [Отец Спутника V, 2024], что свидетельствует о том, что современная российская медицина находится на передовом крае мировой науки. Российские и советские учёные-медики совершали и совершают значительные прорывы в разработке новых лекарств, методов лечения и профилактики болезней.

Другим этапом образовательных технологий стала культурно-рекреационная деятельность, в ходе которой зарубежные студенты знакомились с историей и достижениями отечественной медицинской науки, посещая медицинские музеи г. Москвы:

– Музей истории медицины Первого Московского государственного медицинского университета имени Сеченова: в музее хранятся вещи, которые принадлежали Пирогову, Сеченову и даже Чехову, также представлены хирургические инструменты и наборы для экстренной помощи времен Первой мировой войны.

– Российский музей медицины: создан для изучения, систематизации и популяризации сведений по истории развития медицинского знания и практической медицины с древности до наших дней. Собраны уникальные медицинские предметы и старинные экспонаты.

– Музей НИИ скорой помощи им. Н.В. Склифосовского хранит скелеты, кости, макроскопические и гистологические препараты, рентгеновские снимки и истории болезни с 1930-х годов, а также личные вещи патологоанатома Арсения Русакова.

– Музей ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России: большой архив Аветика Игнатьевича, его библиотека, личные вещи, предметы мебели. Подобного материала нет ни в одном музее страны. Впервые представлена история радиационной гигиены, радиобиологии.

– Свято-Дмитровское училище сестёр милосердия: выставлены фотографии, иллюстрирующие деятельность сестер милосердия в мирное и военное время.

Выводы. Разработанный авторский курс «Российская медицинская культура – история и современность» позволил расширить кругозор зарубежных студентов, углубил их понимание глобального вклада России в область мировой медицинской культуры. Студенты также познакомились с исторически значимыми открытиями и разработками в области здравоохранения, сделанными в России, что позволило им оценить влияние российской медицинской культуры на мировое здравоохранение. Освоение курса по российской медицинской культуре не только повысило осведомленность зарубежных студентов об истории и достижениях медицины, но и укрепила культурные связи между Россией и другими странами, способствуя глобальному сотрудничеству в области здравоохранения. В целом, результаты курса показали, что университеты успешно решают задачу интеграции зарубежных студентов в российскую медицинскую культурную среду. Зарубежные студенты-медики проявили не только положительный отклик, но и глубокую заинтересованность в изучении истории и традиций российской медицины, проявили особый интерес к достижениям выдающихся ученых, внесших значительный вклад в развитие мировой медицины. Помимо культурного обмена, этот курс способствовал развитию профессиональной культуры зарубежных студентов, укрепил их приверженность врачебной практике и побудил их развивать профессиональные интересы в области лечебной деятельности. Студенты предложили развивать и усиливать информационные ресурсы курса: создать специальные веб-сайты, электронные библиотеки, мультимедийные материалы о выдающихся российских ученых-медиках, их достижениях и вкладе в мировую медицину, что способствует успешной интеграции зарубежных студентов в российское медицинское сообщество и позволяет им лучше понять и оценить ценности российской медицинской культуры. Проведение анкетирования зару-

бежных студентов, обучающихся в Российском биотехнологическом университете (г. Москва) и Российском университете дружбы народов показало, что студенты с большим интересом участвовали в проведении занятий, посвящённых российской медицинской культуре: 80% опрошенных отмечают интерес и пользу от проведенных занятий, 16% отмечают нейтральность своей позиции, 4% считают, что такие занятия проводить не следует, но большинство участников поддержали идею о необходимости продолжить знакомство с достижениями российской медицинской культуры.

Список источников

Арутюнян В. С. К вопросу о решении проблемы формирования готовности к профессиональной деятельности студентов медицинских вузов // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: материалы XVI Международной научной конференции. Шуя, 2023. С. 23-28.

Арутюнян В. С., Червова А. А. Приобщение зарубежных студентов, обучающихся в медицинских вузах России, к Российской медицинской культуре // Синопсис современного образования: Материалы первого российско-китайского международного педагогического форума с дистанционным участием. Ульяновск, 2024. С. 180-183.

Бирюкова Н. В. Формирование здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Грозный, Чеченский государственный педагогический университет, 2022. 25 с.

Бондаренко Е. В. Особенности подготовки студентов-медиков к решению стандартных задач в процессе учебных практик с целью превенции профессиональных ошибок. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, Донской государственный технический университет, 2021. 29 с.

Воробьев С. В. Формирование и развитие интеллектуальных способностей студентов медицинского колледжа. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Москва, Университет Российской академии образования, 2014. 31 с.

Гайкина М. Ю. Формирование готовности студентов медицинских вузов к выбору врачебной специальности. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Великий Новгород, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2014. 25 с.

Игнатьева Т. С. Педагогические условия развития нравственной культуры будущих врачей в воспитательном процессе медицинского вуза. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, 2013. 24 с.

Лямова О. О. Воспитание гуманного отношения к человеку в профессиональной подготовке врача. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2014. 26 с.

Минакова О. В. Формирование аналитико-рефлексивной компетентности будущего врача в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Орел, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2021. 23 с.

Никитина Ю. И. Формирование политехнических компетенций будущего врача в процессе изучения дисциплины «Физика, математика». Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Казань, Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, 2015. 25 с.

Отец Спутника V и Циклоферона. День рождения академика Александра Леонидовича Гинцбурга // Научная Россия – электронное периодическое издание. URL: https://scientificrussia.ru/articles/otec-sputnika-v-i-cikloferona-den-rozdenia-akademika-aleksandra-leonidovica-gincburga (Дата обращения: 04.10.2024).

Петрова Е. О. Формирование готовности студентов к профессионально ориентированному иноязычному общению в образовательной среде вуза. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2017. 25 с.

References

Arutyunyan V. S. On the issue of solving the problem of forming readiness for professional activity of students of medical universities // Shuya session of students, graduate students, teachers, young scientists: materials of the XVI International scientific conference. Shuya, 2023. Pp. 23-28. (In Russ).

Arutyunyan V. S., Chervova A. A. Introducing foreign students studying in medical universities of Russia to Russian medical culture // Synopsis of modern education: Materials of the first Russian-Chinese international pedagogical forum with distance participation. Ulyanovsk, 2024. Pp. 180-183. (In Russ).

Biryukova, N. V. Formation of a health-preserving position of students of a medical university based on complex technology. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Grozny, Chechen State Pedagogical University, 2022. 25 p. (In Russ).

Bondarenko E. V. Features of training medical students to solve standard problems during educational practices in order to prevent professional errors. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Rostov-on-Don, Don State Technical University, 2021. 29 p. (In Russ).

Vorobyov S. V. Formation and development of intellectual abilities of students of medical college. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Moscow, University of the Russian Academy of Education, 2014. 31 p. (In Russ).

Gaykina M. Yu. Formation of readiness of students of medical universities to choose a medical specialty. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Veliky Novgorod, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 2014. 25 p. (In Russ).

Ignatyeva T. S. Pedagogical conditions for the development of moral culture of future doctors in the educational process of a medical university. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Cheboksary, Chuvashia State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, 2013. 24 p. (In Russ).

Lyamova O. O. Fostering a Humane Attitude towards a Person in the Professional Training of a Doctor. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Perm, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, 2014. 26 p. (In Russ).

Minakova O. V. Formation of Analytical and Reflexive Competence of a Future Doctor in the Process of Professional Training. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Orel, Oryol State University named after I.S. Turgenev, 2021. 23 p. (In Russ).

Nikitina Yu. I. Formation of Polytechnic Competence of a Future Doctor in the Process of Studying the Discipline "Physics, Mathematics". Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Kazan, Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education, 2015. 25 p. (In Russ).

Father of Sputnik V and Cycloferon. Birthday of Academician Alexander Leonidovich Ginzburg // Scientific Russia – electronic periodical publication. URL: https://scientificrussia.ru/articles/otec-sputnika-v-i-cikloferona-den-rozdenia-akademika-aleksandra-leonidovica-gincburga (Date of application: 04.10.2024). (In Russ).

Petrova E. O. Formation of students' readiness for professionally oriented foreign language communication in the educational environment of the university. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2017. 25 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 14.06.2024; одобрена после рецензирования 12.07.2024; принята к публикации 20.02.2025.

The article was submitted 14.06.2024; approved after reviewing 12.07.2024; accepted for publication 20.02.2025.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Арутюнян Виктория Сергеевна – ведущий специалист, ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет», г. Москва, Россия (E-mail: pozojan1202@mail.ru)

Бурлакова Татьяна Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, информатики и методики обучения, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: teacher12@yandex.ru)

Виноградова Ксения Александровна – аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: kksenia4242@yandex.ru)

Ершова Людмила Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры культурологии и изобразительного искусства, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: ershova_l@bk.ru)

Зайцева Светлана Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математики, информатики и методики обучения, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: Z_A_S_@rambler.ru)

Зарецкая Виктория Александровна – студент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия (E-mail: vikaceremsanova@gmail.com)

Карасёва Татьяна Вячеславовна – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: akmecentr@mail.ru)

Качалов Дмитрий Владимирович – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, Россия (E-mail: lada7.54@mail.ru)

Кислякова Любовь Петровна – кандидат технических наук, доцент кафедры технологии, экономики и сервиса, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: popsfigu@mail.ru)

Колегов Антон Леонидович – кандидат юридических наук, доцент кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел, ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России», г. Тюмень, Россия (E-mail: mera_06@mail.ru)

Коноплев Сергей Александрович – заместитель директора, учитель основ безопасности жизнедеятельности, Гаврилово-Посадская СШ №2, Ивановская область, г. Гаврилов Посад, Россия

Красницкая Татьяна Александровна – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории, географии и экологии, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: krasniz_t@mail.ru)

Крохина Надежда Павловна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры культурологии и изобразительного искусства, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: nadin.kro@mail.ru)

Крылова Юлия Андреевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: julenkaag@mail.ru)

Кудака Марина Александровна – кандидат психологических наук, доцент Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия (E-mail: makudaka@chsu.ru)

Май Куок Кхань – кандидат педагогических наук, преподаватель факультета педагогической психологии, Ханойский педагогический университет, Ханой, Вьетнам (E-mail: khanhmq@hnue.edu.vn)

Маслов Виктор Георгиевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики обучения, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: vgmas@mail.ru)

Медведева Ирина Зосимовна – аспирант Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия (E-mail: miz@mail.ru)

Михайлов Алексей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, директор Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры, г. Шуя, Россия (E-mail: rektorat@mail.ru)

Нго Тхи Чанг – кандидат педагогических наук, преподаватель факультета педагогической психологии, Ханойский педагогический университет 2, Винь Фук, Вьетнам (E-mail: ngothitrang@hpu2.edu.vn)

Океанский Вячеслав Петрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и изобразительного искусства, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: ocean_65@mail.ru)

Пощенко Анастасия Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина», г. Краснодар, Россия (E-mail: poshchenko.nastya@gmail.com)

Прияткина Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и специального образования, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: prijatckina@yandex.ru)

Сотова Ирина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной филологии Института гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: irina_sota@mail.ru)

Смирнов Вадим Анатольевич – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: v.a.d.i.m@bk.ru)

Суховерхов Антон Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина», г. Краснодар, Россия (E-mail: sukhoverkhov.ksau@gmail.com)

Тараканова Любовь Андреевна – преподаватель кафедры юриспруденции, АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», Краснодарский кооперативный институт (филиал), г. Краснодар, Россия (E-mail: 89151479832@mail.ru)

Уткин Алексей Игоревич – аспирант кафедры культурологии и изобразительного искусства, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: alexeyutkin98@mail.ru)

Уткин Игорь Викторович – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: igorutkin@mail.ru)

Фам Зыонг Хонг Нгок – кандидат педагогических наук, заместитель заведующего кафедрой русского языка и культуры, Институт иностранных языков при Ханойском государственном университете, Ханой, Вьетнам (E-mail: ngocpdh@vnu.edu.vn)

Фан Чунг Киен – кандидат педагогических наук, преподаватель факультета социальных и гуманитарных наук, Ханойский столичный университет, Ханой, Вьетнам (E-mail: ptkien@daihocthudo.edu.vn)

Шерешкова Елена Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия (E-mail: elenashereshrjva@mail.ru)

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе и дополнительному образованию, профессор кафедры психологии и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия (E-mail: noc_shmeleva@mail.ru)