



ВЕСТНИК СВФУ

VESTNIK OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY

№ 4 (40)
2025



**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
ФИЛОСОФИЯ»**

**SERIES
«PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
PHILOSOPHY»**

ВЕСТНИК СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. М. К. АММОСОВА
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. ФИЛОСОФИЯ»

Электронное научное периодическое издание

Издается с 2016 года

Журнал выходит 4 раза в год

Учредитель и издатель:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»

16+

4 (40) 2025

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ «ВЕСТНИКА СВФУ»

А. Н. Николаев, главный редактор, д.б.н., ректор СВФУ

Члены редакционной коллегии:

[*А. А. Буркин*, д. филол. н., Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург, Россия; *Л. Г. Гольдфарб*, проф., Национальный институт неврологических заболеваний (NIH/NINDS) Национальных институтов здоровья США, г. Вашингтон; *С. А. Карабасов*, проф., Лондонский университет имени Королевы Мэри, Великобритания; *Санг-By Ким*, Ph.D., Пусанский национальный университет, Южная Корея; *В. В. Красных*, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; *А. А. Петров*, д. филол. н., зам. директора Института народов Севера, Санкт-Петербург, Россия; *Л. Д. Раднаева*, д. филол. н., БГУ, Улан-Удэ, Россия; *Л. Сальмон*, проф., Генуэзский университет, Италия; *Дж. Судзуки*, проф., Университет Саппоро, Япония; *А. Н. Тихонов*, к. б. н., Зоологический институт РАН, Санкт-Петербург, Россия; *Д. К. Фишер*, проф., Мичиганский университет, США; *Бу Сок Хванг*, проф., Фонд биотехнологических исследований Sooam, Южная Корея; *Дж.-Хо Чо*, проф. Университет Мёнджи, Южная Корея; *В. И. Васильев*, д. ф.-м. н., проф.; *Н. Н. Гермогенов*, д. б. н.; *Ю. М. Григорьев*, д. ф.-м. н., проф.; *Н. Н. Ефремов*, д. филол. н.; *А. П. Исаев*, д. б. н.; *Г. Ф. Крымский*, д. ф.-м. н., проф., академик РАН; *И. И. Мордосов*, д. б. н., проф.; *П. В. Сивцева-Максимова*, д. филол. н., проф.; *Н. Г. Соломонов*, д. б. н., член-корр. РАН, проф.; *Г. Г. Филиппов*, д. филол. н., проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

А. Н. Николаев, д.б.н., главный редактор, ректор СВФУ, Якутск, РФ;

С. М. Петрова, д.пед.н., заместитель главного редактора, профессор СВФУ, Якутск, РФ;

Р. И. Платонова, д.пед.н., выпускающий редактор, профессор СВФУ, Якутск, РФ

Члены редакционной коллегии серии:

Ф. У. Базаева, д.пед.н., профессор, Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, РФ (по согласованию); *Г. Д. Баубекова*, д.пед.н., профессор, Университет «Туран-Астана», Астана, Республика Казахстан (по согласованию); *Е. П. Белинская*, д.психол.н., профессор, МГУ, Москва, РФ (по согласованию); *Т. Г. Бочина*, д.филол.н., профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ (по согласованию); *А. И. Голиков*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *А. В. Готмана*, д.филос.н., профессор, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия (по согласованию); *О. Е. Дроздова*, д.пед.н., доцент, МПГУ, Москва, РФ (по согласованию); *А. И. Егорова*, к.психол.н., доцент, СВФУ, Якутск, РФ; *К. Е. Егорова*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Ж. О. Жилбаев*, к.пед.н., профессор, Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан (по согласованию); *Е. С. Заир-Бек*, д.пед.н., профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, РФ (по согласованию); *А. Д. Карнышев*, д.психол.н., профессор, Иркутский государственный университет, Иркутск, РФ (по согласованию); *Н. Н. Кожевников*, д.филос.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Д. С. Корниенко*, д.психол.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, РФ (по согласованию); *К. С. Куракбаев*, PhD, Высшая школа образования, Назарбаев Университет, Астана, Казахстан (по согласованию); *С. А. Лебедев*, д.филос.н., профессор, МГУ, Москва, РФ (по согласованию); *Н. М. Мельникова*, к.психол.н., доцент, СВФУ, Якутск, РФ; *А. Д. Николаева*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Т. Н. Петрова*, д.пед.н., профессор, Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, РФ (по согласованию); *Н. С. Рыбаков*, д.филос.н., профессор, Псковский государственный университет, Псков, РФ (по согласованию); *А. С. Савинов*, д.филос.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Д. Г. Смирнов*, д.филос.н., доцент, Ивановский государственный университет, Иваново, РФ (по согласованию); *Е. Н. Тарасова*, д.пед.н., профессор, Институт Международного образования Российской технологического университета, Москва, РФ (по согласованию); *А. П. Усольцев*, д. пед. наук, профессор, ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, РФ (по согласованию); *Л. Д. Унарова*, д.филос.н., профессор, ГБОУ ВО «Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия) (институт) им. В. А. Босикова», Якутск, РФ (по согласованию); *Е. А. Хамраева*, д.пед.н., профессор, МПГУ, Москва, РФ (по согласованию); *О. М. Чоросова*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Н. В. Якса*, д.пед.н., профессор, Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, Симферополь, РФ (по согласованию).

Адрес учредителя и издателя: 677000, г. Якутск, ул. Белинского, 58

Адрес редакции: 677016, г. Якутск, ул. Кулаковского 42, каб. 203

Тел./факс: (4112) 49-68-53 E-mail: seriyappf@mail.ru

Северо-Восточный федеральный университет <http://www.ppfsvfu.ru>

© Северо-Восточный федеральный университет, 2025

VESTNIK OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY
“PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. PHILOSOPHY” SERIES

Electronic scientific periodical

Published since 2016

The frequency of publication is 4 times a year

The founder and publisher is Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
«M.K. Ammosov North-Eastern Federal University»

4 (40) 2025

«NEFU VESTNIK» EDITORIAL BOARD

A. N. Nikolaev, Editor-in-Chief, Doctor of Biological Sciences, NEFU Rector

Members of the editorial board:

A. A. Burykin, Dr. Sci. Philology, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russian Federation; *L. G. Goldfarb*, Prof., the National Institute of Neurological Diseases (NIH/NINDS) of the National Institutes of Health of the USA, Washington; *S. A. Karabasov*, Prof., Queen Mary University of London, Great Britain; *Sang-Woo Kim*, Dr. Sci. Philosophy, Pusan National University, Republic of Korea; *V. V. Krasnykh*, Prof., M. V. Lomonosov Moscow State University, Russian Federation; *A. A. Petrov*, Dr. Sci. Philology, Vice Director, Institute of the Peoples of the North, Saint Petersburg, Russian Federation; *L. D. Radnayeva*, Dr. Sci. Philology, Buryat State University, Ulan Ude, Russian Federation; *L. Salmon*, Prof., University of Genoa, Italy; *J. Suzuki*, Prof., Sapporo University, Japan; *A. N. Tikhonov*, Cand. Sci. Biology, RAS Zoological Institute, Saint Petersburg, Russian Federation; *D. C. Fisher*, Prof., University of Michigan, USA; *Woo Suk Hwang*, Prof., SOOAM Biotech Research Foundation, South Korea; *J.-H. Cho*, Prof., Myongji University, South Korea. *V. I. Vasilev*, Dr. Sci. Physics & Mathematics, Prof.; *N. N. Germogenov*, Dr. Sci. Biology; *Yu. M. Grigoriev*, Dr. Sci. Physics & Mathematics, Prof.; *N. N. Yefremov*, Dr. Sci. Philology; *A. P. Isayev*, Dr. Sci. Biology; *G. F. Krymskiy*, Dr. Sci. Physics & Mathematics, Acad. RAS, Prof.; *I. I. Mordosov*, Dr. Sci. Biology, Prof.; *P. V. Sivtseva-Maksimova*, Dr. Sci. Philology, Prof.; *N. G. Solomonov*, Dr. Sci. Biology, Corr. Member RAS, Prof.; *G. G. Philippov*, Dr. Sci. Philology, Prof.

EDITORIAL TEAM OF THE ONLINE PUBLICATION PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY. PHILOSOPHY

A. N. Nikolaev, Dr. Sci. (Biology), Editor-in-Chief, NEFU Rector, Yakutsk, Russia;

S. M. Petrova, Dr. Sci. (Pedagogy), Deputy Editor-in-Chief, NEFU Professor, Yakutsk, Russia;

R. I. Platonova, Dr. Sci. (Pedagogy), Commissioning Editor, NEFU Professor Yakutsk, Russia;

Members of the Editorial Team:

F. U. Bazaeva, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia (on agreement); *G. D. Baubekova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Turan Astana University, Astana, Republic of Kazakhstan (on agreement); *E. P. Belinskaya*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University, Moscow, Russia (on agreement); *T. G. Bochina*, Dr. Sci. (Philology), Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia (on agreement); *A. I. Golikov*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *A. V. Gotnoga*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russia (on agreement); *O. E. Drozdova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia (on agreement); *A. I. Egorova*, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *K. E. Egorova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *Zh. O. Zhilbaev*, Cand. Sci. (Pedagogy), Professor, Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan (on agreement); *E. S. Zair-Bek*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Herzen University, Russia (on agreement); *A. D. Karnyshev*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia (on agreement); *N. N. Kozhevnikov*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *D. S. Kornienko*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia (on agreement); *K. S. Kurakbaev*, PhD, Higher School of Education, Nazarbaev University, Astana, Kazakhstan (on agreement); *S. A. Lebedev*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Moscow State University, Moscow, Russia (on agreement); *N. M. Melnikova*, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *A. D. Nikolaeva*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *T. N. Petrova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia (on agreement); *N. S. Rybakov*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Pskov State University, Pskov, Russia (on agreement); *A. S. Savinov*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *D. G. Smirnov*, Dr. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia (on agreement); *E. N. Tarasova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Institute of International Education, Russian Technological University, Moscow, Russia (on agreement); *A. P. Usoltsev*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation (on agreement); *L. D. Unarova*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, High School of Music of the Sakha Republic (Yakutia), Yakutsk, Russia (on agreement); *E. A. Khamraeva*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia (on agreement); *O. M. Chorosova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *N. V. Yaksa*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Crimea Republic's Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Simferopol, Russia (on agreement).

Founder and publisher address:

the North-Eastern Federal University, ul. Belinskogo, 58, Yakutsk, 677000

The Editorial Board of the Series:

ul. Kulakovskogo, 27, Yakutsk, 677016 Tel./Fax: +7 (4112) 49-68-53

E-mail: seriyappf@mail.ru

North-East Federal University <http://www.ppfsvfu.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аммосова М.Н. Опыт организации непрерывного профессионального технического образования в Якутии	7
Богомазова А.Е. Внедрение игровых технологий в образовательный процесс: формирование финансовой грамотности в начальной школе	20
Гаджиев А.А., Бурцева С.С. Русская литература в профессиональной подготовке словесников	31
Макаренко Т.А., Герасимова Р.Е. Подготовка научно-педагогических кадров как фактор инновационного развития системы непрерывного образования	47
Милюкова Т.В., Пономаренко А.А. Этнокультурная идентичность в подготовке будущего специалиста к работе в поликультурных условиях	57
Неустроева Е.Н., Базарова Т.С., Николаева А.Д. Ценностные ориентации в структуре профессиональной личности будущего педагога	67
Осипова Г.С., Егорова А.И. Факторы влияния родителей на образовательную стратегию студентов вуза	76
Панина С.В., Родичев Н.Ф., Евдокарова Т.В. Профильная педагогическая подготовка школьников в историко-региональном контексте	85
Петрова Т.Н., Дмитриева С.Н. Основные позиции концепции управления региональной системой образования в трудах профессора Д.А. Данилова	95
Савинов В.М., Волкова Т.И., Харлампиева Н.Р., Стрекаловский В.Н., Попова Н.В. Программа «Приоритет 2030»: оценка как основа актуализации стратегии развития	105
Шарыпова Н.В., Брусянина А.Г., Батенева Я.А. Лабораторные опыты с использованием цифровой лаборатории «Vernier» на уроках химии как средство развития химической грамотности обучающихся 10 класса	118
Эрнисова А.Э. Формирование навыков межкультурной коммуникации при изучении русского языка в школах Кыргызстана.	
Этнокультурovedческий компонент	127

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Дмитриева Л.Г., Нурмухаметова И.Ф., Нурмухаметов Э.А., Политика О.И. Профилактика аутоаггрессивного поведения подростков с риском аутоагgressии (из опыта работы образовательной организации)	138
Мельникова Н.М., Павловская Ю.С. Ценностно-мотивационные детерминанты и копинг-стратегии трудовой мобильности	147
Старостина Л.Д., Горохова А.И. Осознанность как фактор психологического благополучия членов клубного сообщества	156

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Корякина А.А. Проблема идентичности в многонациональном гражданском обществе .	170
Куликов С.Б. Философия науки на перекрёстке традиций: взаимодействие религиозного и рационального мировоззрений	179
Тимоцук Е.А. Реалистическая философия Ингардена о социокультурной динамике	188

ХРОНИКА

Егорова А.И. К 90-летию Валентины Николаевны Куницыной	200
Егорова А.И., Солдатова О.Д., Звездина Г.П., Монсонова А.Р. Осенняя психологическая школа: опыт взаимодействия вузов	202
Корнилова А.Г., Корнилов Ю.В. Учитель от Бога, учёный от сердца: к 90-летию Дмитрия Алексеевича Данилова	204
Михайлова Е.И. Границы таланта: Учитель. Ученый. Наставник (к 80-летию со дня рождения профессора А.В. Ивановой)	206
Соловьева М. С. Словарь русского языка для иностранцев, обучающихся в Северо-Восточном федеральном университете имени М. К. Аммосова	209
Яковлева Е.П. Философ Калинников Леонард Александрович	211

CONTENT

PEDAGOGICAL SCIENCES

Ammosova M. N. Experience in organizing continuous vocational technical education in Yakutia	7
Bogomazova A. E. The introduction of gaming technologies in the educational process: the formation of financial literacy in primary schools	20
Hajiyev A. A., Burtseva S. S. Russian net literature in the professional training of language teachers	31
Makarenko T. A., Gerasimova R. E. Training of research and pedagogical personnel as a factor in the innovative development of the continuous education system	47
Milyukova T. V., Ponomarenko A. A. Ethnocultural identity in the preparation of a future specialist for working in multicultural conditions	57
Nikolaeva A.D., Neustroeva E.N. , Bazarova T. S. Value orientations in the structure of the future teacher's professional personality	67
Osipova G. S., Egorova A. I. Factors of parental influence on the educational strategy of university students	76
Panina S. V., Rodichev N. F., Evdokarova T. V. Profile pedagogical training of schoolchildren in the historical and regional context	85
Petrova T. N., Dmitrieva S. N. The main positions of the concept of managing the regional education system in the works of Professor Danilov	95
Savvinov V. M., Volkova T. I., Kharlampieva N. R., Strekalovsky V. N., Popova N. V. Priority 2030 Program: Evaluation as a Basis for Updating the Development Strategy	105
Sharypova N. V., Brusyanina A. G., Bateneva Ya. A. Laboratory experiments using the Vernier digital laboratory in chemistry classes as a means of developing chemical literacy in 10th grade students	118
Ernissova A. E. Developing intercultural communication skills in Russian language instruction in Kyrgyz schools: Ethnocultural studies component	127

PSYCHOLOGY

Dmitrieva L.G., Nurmukhametova I F., Nurmukhametov E. A., Politika O. I. Prevention of autoaggressive behavior in adolescents at risk of autoaggression: from the work experience of an educational organization	138
Melnikova N. M., Pavlovskaya Yu. S. Value-motivational determinants and coping strategies of labor mobility	147
Starostina L. D., Gorokhova A. I. Mindfulness as a factor of psychological well-being of club community members	156

PHILOSOPHY

<i>Koriakina A. A.</i> The problem of identity in a multiethnic civil society	170
<i>Kulikov S. B.</i> Philosophy of science at the crossroads of traditions: The interaction of religious and rational worldviews	179
<i>Timoshchuk E. A.</i> Ingarden's realist philosophy of sociocultural dynamics	188

CHRONICLE

<i>Egorova A. I.</i> To the 90th anniversary of Valentina Kunitsyna	200
<i>Egorova A. I., Soldatova O. D., Zvezdina G. P. Monsonova A. R.</i> Autumn Psychology School: an Experience of University Collaboration	202
<i>Kornilova A. G., Kornilov Yu. V.</i> A Teacher from God, a Scholar from the Heart: To the 90th Anniversary of Dmitry Danilov	204
<i>Mikhailova E.I.</i> Facets of Talent: Teacher. Scholar. Mentor. (on the 80th anniversary of Professor A.V. Ivanova's birth)	206
<i>Soloveva M. S.</i> Dictionary of the Russian language for foreigners studying at the M. K. Ammosov North-Eastern Federal University	209
<i>Yakovleva E. P.</i> Philosopher Leonard Kalinnikov	211

– ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ –

УДК 378

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-7-19>

Оригинальная научная статья

Опыт организации непрерывного профессионального технического образования в Якутии

M. N. Аммосова

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,

г. Якутск, Российская Федерация

tchakir@mail.ru

Аннотация

В данной статье рассматривается актуальная проблема интеграции непрерывного профессионального образования в сфере технического образования, с акцентом на строительную отрасль. Представлена разработанная система подготовки специалистов, реализованная на базе ГОУ ВПО «Якутский государственный инженерно-технический институт». Целью исследования является анализ и обоснование эффективности образовательных стратегий, применяемых при подготовке специалистов строительного профиля на основе интегрированных учебных планов. Методология исследования базируется на комплексном анализе отечественной и зарубежной научной литературы, посвященной развитию систем непрерывного профессионального образования. Особое внимание уделено изучению трехступенчатой модели «профессионально-техническое училище – колледж – вуз», как основы обеспечения преемственности и вариативности образовательных траекторий. В работе идентифицированы трудности, возникающие при реализации данной модели в рамках одного образовательного учреждения, связанные с необходимостью адаптации образовательно-профессиональных программ для различных уровней. Обоснована значимость производственного обучения на начальных этапах подготовки для повышения эффективности решения задач трудового воспитания. Научная новизна: предложен методологический подход к анализу учебных планов, позволяющий выявить специфику формирования профессиональных компетенций на каждом этапе обучения. Результаты исследования демонстрируют различия в квалификационных требованиях к выпускникам различных уровней образования и обосновывают необходимость дифференцированного подхода к разработке образовательных программ.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональное образование, техническое образование, образовательные стратегии, специалист по кладке, штукатур, специалист по армированию, специалист по бетонированию монолитных железобетонных конструкций, специалист по ручной дуговой сварке, техник-строитель, инженер-строитель.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Аммосова М. Н. Опыт организации непрерывного профессионального технического образования в Якутии. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия».* Pedagogics. Psychology. Philosophy». 2025: 40 (4): С. 7-19. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-7-19

Original article

Experience in organizing continuous vocational technical education in Yakutia

Marfa N. Ammosova

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University,
Yakutsk, Russian Federation
tchakir@mail.ru

Abstract

This article examines the current problem of integrating continuing professional education in the field of technical education, with an emphasis on the construction industry. The developed system of training specialists, implemented on the basis of the Yakutsk State Engineering and Technical Institute, is presented. The purpose of the study is to analyze and substantiate the effectiveness of educational strategies used in the training of construction specialists based on integrated curricula. The research methodology is based on a comprehensive analysis of Russian and foreign scientific literature on the development of continuing professional education systems. Special attention is paid to the study of the three-stage model “vocational school – college – university” as the basis for ensuring continuity and variability of educational trajectories. The paper identifies the difficulties encountered in the implementation of this model within a single educational institution, related to the need to adapt educational and professional programs for different levels. The importance of industrial training at the initial stages of training is substantiated in order to increase the effectiveness of solving the tasks of labor education. Scientific novelty: a methodological approach to the analysis of curricula is proposed, which makes it possible to identify the specifics of the formation of professional competencies at each stage of training. The results of the study demonstrate differences in the qualification requirements for graduates of different levels of education and substantiate the need for a differentiated approach to the development of educational programs.

Keywords: continuing education, professional education, technical education, educational strategies, masonry specialist, plasterer, reinforcement specialist, specialist in concreting monolithic reinforced concrete structures, specialist in manual arc welding, construction technician, civil engineer.

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Ammosova M.N. Experience in organizing continuous vocational technical education in Yakutia. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4): Pp. 7-19. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-7-19

Введение

В условиях растущих требований к квалификации кадров система непрерывного профессионального образования (НПР) приобретает особую значимость. Обеспечение квалифицированными специалистами, способными адаптироваться к современным технологиям и требованиям рынка труда, является одной из приоритетных задач образовательной политики Российской Федерации [1]. Актуальность приобретают исследования, направленные на разработку и обоснование эффективных образовательных стратегий, обеспечивающих преемственность и непрерывность профессионального развития на различных этапах обучения.

Особое внимание в настоящее время уделяется развитию технического образования, как ключевого фактора обеспечения технологического суверенитета и конкурентоспособности страны. Техническое образование должно оперативно реагировать на потребности промышленности, формируя специалистов, обладающих практическими навыками, необходимыми для эффективной работы в реальных производственных условиях.

Особую роль играют образовательные учреждения, реализующие многоуровневые программы профессионального образования, обеспечивающие возможность получения квалификации различного уровня в рамках единой образовательной структуры. Система не-

прерывного профессионального образования в 2000-е годы была реализована на базе ГОУ ВПО «Якутский государственный инженерно-технический институт» (далее – ЯГИТИ), включающая образовательные программы начального, среднего и высшего профессионального образования.

При создании системы непрерывного профессионального образования был выявлен ряд организационно-управленческих, кадровых и учебно-методических проблем, связанных с интеграцией образовательных программ различных уровней, адаптацией учебных планов и рабочих программ, обеспечением преемственности учебного процесса. Эффективное решение этих проблем потребовало от вуза разработки и внедрения образовательных стратегий, учитывающих специфику технического образования и региональные особенности рынка труда.

Цель данного исследования заключается в анализе эффективности образовательных стратегий системы непрерывного профессионального технического образования ГОУ ВПО «Якутский государственный инженерно-технический институт».

Объектом исследования является система непрерывного профессионального технического образования.

Предметом исследования являются образовательные стратегии, применяемые в системе ГОУ ВПО «Якутский государственный инженерно-технический институт».

Практическая значимость исследования заключается в том, что анализ опыта реализации системы непрерывного профессионального образования в ЯГИТИ и результаты проведенного исследования могут быть использованы образовательными учреждениями при подготовке инженерных кадров для высокотехнологичных отраслей в условиях перехода на новую модель высшего образования в России.

Материалы и методы

Труды Алферова С. Ю. и Берулова М. Н. формируют теоретический фундамент для понимания непрерывного образования, рассматривая передовой международный опыт и раскрывая теоретические принципы интеграции в образовательной сфере [1, 2, 3, 4]. Федоров И. Б. и Вишнякова И. В. обсуждают вопросы развития инженерного образования, подчеркивая важность внедрения современных технологий, что особенно актуально для технического института, чем является ЯГИТИ [5, 6 7]. Кислов А. Г. акцентирует внимание на подготовке специалистов профессионального образования в условиях высокой социально-профессиональной подвижности [8], Буц В. Г. проводит исследование инноваций в многоуровневой системе образования, применимое к организационной структуре ЯГИТИ, а Сазонова З. С. [9] рассматривает информационно-образовательное пространство как неотъемлемый компонент современной педагогики, важный для внедрения технологий в учебный процесс. Практические аспекты реализации образовательных программ рассматриваются в учебнике Алимова Л. А. и Воронина В. В. [3], Скакун В. А. рассматривает основы педагогического мастерства [6]. Голубчик М. М. раскрывает аспекты развития творческого сотрудничества в образовательном процессе [10], Жуков Г. Н. исследует опыт создания системы непрерывного профессионально-педагогического образования в Кемеровской области, который может быть адаптирован в других системах [11]. Обзор литературы показывает комплексный подход к анализу образовательных стратегий в непрерывном профессиональном техническом образовании.

История создания и развития вуза

В соответствии с Указом № 1076 первого президента Республики Саха (Якутия) М. Е. Николаева от 4 мая 2000 года, был учрежден Якутский государственный инженерно-технический институт (ЯГИТИ) как многоуровневый образовательный комплекс. Дан-

ный институт интегрировал начальное, среднее и высшее профессиональное образование в единую систему.

В 2000 году была разработана и в 2001 году модифицирована интегрированная учебная программа продолжительностью 7 лет и 10 месяцев. Прием абитуриентов, завершивших основное общее образование (после 9 класса), осуществлялся на конкурсной основе. С учетом специфики различных уровней образования, для специальности 290300 «Промышленное и гражданское строительство» были разработаны интегрированные рабочие программы дисциплин (РПД).

В 2002 году ЯГИТИ получил статус Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования Российской Федерации, активно участвуя в реализации моделей многоуровневого профессионального образования в условиях высшего учебного заведения. В рамках данного проекта была разработана комплексная система подготовки специалистов по специальности «Промышленное и гражданское строительство», обеспечивающая преемственность различных уровней образования.

Структура высшего образования на строительном факультете ЯГИТИ была организована по трехуровневой схеме. Первый уровень с продолжительностью три года и реализуемый на базе 9 классов соответствовал начальному профессиональному образованию.



Рис. 1. Структура первого уровня НПО
Fig. 1. The structure of level 1 initial vocational training

Учебная программа была направлена на формирование профессиональных знаний и навыков уже с первого года обучения, обеспечивая последовательный переход на более высокий образовательный уровень через различные ступени.

По завершении первого уровня обучения, выпускникам присваивалась квалификация, соответствующая уровню начального профессионального образования. Данная квалификация позволяла выпускникам осуществлять профессиональную деятельность в качестве рабочего по профилю 22.3 «Мастер общестроительных работ», что эквивалентно присвоению II-III квалификационного разряда. Обладая необходимым объемом теоретических знаний и практическими навыками, выпускники выбирали один из следующих вариантов траектории: продолжение обучения на втором уровне (среднее профессиональное образо-

вание), переход в иное образовательное учреждение, либо начало трудовой деятельности в соответствии с полученной квалификацией.

Тем, кто решил углубить свои знания, предлагалось продолжить обучение по специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» на втором этапе. Срок обучения на этой ступени составляет два года, в течение которых студенты получают еще больше практических навыков и знаний в своей области.



Рис. 2. Структура второго уровня СПО
Fig. 2. The structure of level 2 secondary vocational training

На этом этапе обучения студенты углубляют свои теоретические знания и практические умения, которые необходимы для успешной работы по специальности.

Третий этап длится два года и десять месяцев и предполагает получение высшего профессионального образования. По завершении указанного этапа обучения проводится процедура государственной итоговой аттестации. Данная процедура включает в себя комплексную оценку знаний, умений и навыков, обучающихся посредством междисциплинарного экзамена и публичной защиты выпускной квалификационной работы. На основании результатов государственной итоговой аттестации выпускнику присваивается квалификация “Инженер”, что документально подтверждается дипломом установленного образца.

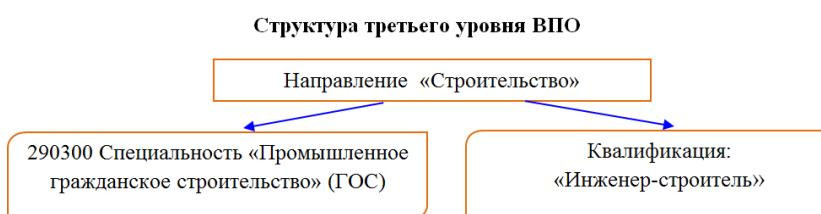


Рис. 3. Структура третьего уровня ВПО
Fig. 3. The structure of level 3 higher professional training

Для предоставления студентам возможности планирования и выбора образовательной траектории, получения разноуровневого образования по профессии был разработан интегрированный учебный план. В сравнении с традиционным учебным планом новый учебный план позволял получить начальное профессиональное образование с различными специализациями и высшее образование (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ срока учебного плана

Table 1

Comparative analysis of the term of the curriculum

Структура традиционного учебного плана по ГОС (2000 г.)	Структура интегрированного учебного плана по ГОС (2001 г.)
Сроки обучения было: ВПО – 5 лет	Срок обучения – 7 лет 10 месяцев
Диплом ВПО: «ПГС». Квалификация: Инженер.	1. Диплом НПО: профессия 22.3 «Мастер общестроительных работ» Специализации: – штукатур, каменщик; – арматурщик, бетонщик монолитного железобетонного строения; – монтажник по монтажу стальных и железобетонных конструкций; – электросварщик ручной сварки. 2. Диплом СПО: 2902 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» Квалификация: Техник.
	3. Диплом ВПО: «ПГС». Квалификация: Инженер.

Внедрение интегрированного учебного плана позволило сократить нормативный срок обучения до трех лет. Объем многоуровневой интегрированной образовательной программы, реализуемой по схеме “НПО – СПО – ВПО”, составлял 17149 академических часов. В рамках традиционных образовательных программ высшего профессионального образования (ВПО) по специальности “Промышленное и гражданское строительство” (ПГС), согласно требованиям государственных образовательных стандартов (ГОС), на освоение учебного материала отводилось 8262 часа.

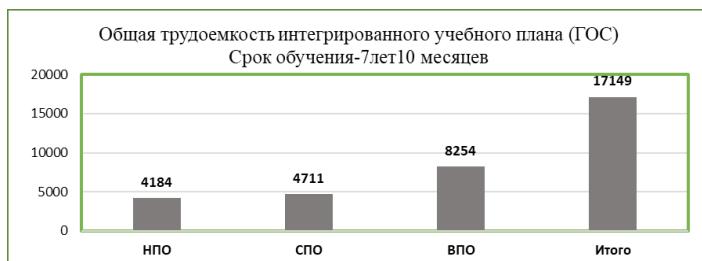


Диаграмма 1. Общая трудоемкость интегрированного учебного плана
Diagram 1. Total labor intensity of the integrated curriculum

Если сравнить традиционный учебный план подготовки инженера-строителя с интегрированным планом, то общее количество аудиторных часов и самостоятельной подготовки по уровням в последнем несколько больше, чем в традиционном.

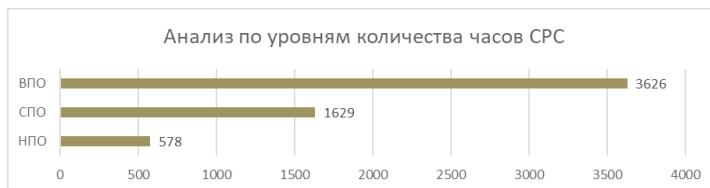


Диаграмма 2. Анализ по уровням количества часов СРС
Diagram 2. Analysis by levels of the number of hours of self-study

Применение принципов внутрицикловой интеграции специальных, общепрофессиональных, общематематических и естественно-научных дисциплин в педагогической практике способствовало не только сокращению общего срока обучения по уровням НПО, СПО и ВПО, но и оптимизации объема учебных часов по каждому из уровней.

Таблица 2

Внутрицикловая интеграция учебных программ

Table 2

The integration of training programs within the cycle

	Количество часов	
	СПО	ВПО
Общие гуманитарные социально-экономические дисциплины		
Русский язык	72	
Русский язык и культура речи		50
Основы философии	56	
Философия		120
Общие математические и естественно-научные дисциплины		
Техническая механика	180	
Теоретическая механика		210
Информационные технологии в профессиональной деятельности	74	
Информатика		74
Общепрофессиональные дисциплины		
Инженерная графика	180	
Начертательная геометрия		100
Строительные материалы, изделие материалов	123	
Материаловедение		60
Технология конструктивных материалов		60
Специальные дисциплины		
Архитектура зданий	226	
Архитектура гражданских и промышленных зданий		170

Как видно из-за таблицы разработаны интегрированные учебные программы СПО, ВПО.

Учитывая материально-технической базы были выбраны следующие дисциплины специализации по уровню СПО и ВПО:

- строительство жилых общественных зданий;
- привязка типовых зданий и сооружений;
- реконструкция и техническая реставрация зданий и сооружений;
- система автоматического проектирования строительных конструкций;
- основы маркетинга;
- экономические основы предпринимательства;
- управление трудовым коллективом;
- хозяйствственно-трудовое законодательство.

Структура учебного плана состояла из цикла дисциплин, не только обязательных для изучения, но и дисциплин по выбору (элективные курсы) и факультативов. Списки дисциплин по выбору и факультативы составлялись кафедрами.

Для третьего уровня обучения также было сформировано восемь элективных курсов (цикла ОПД и СД): «Основы теории упругости и пластичности», «Система проектирова-

ния документации в строительстве», «Основы механики разрушения», «Методы конечных результатов», «Основы автоматизации проектирования в строительстве», «Геодезическое обеспечение в строительстве», «Расчет на прочность тонкостенных конструкций», «Монтаж металлических и железобетонных конструкций», а также 8 факультативных дисциплин. По учебному плану дисциплины по выбору варьировались по решению методических комиссий факультета, так и по заявкам заинтересованных организаций.

Дисциплины по выбору и факультативы помогают будущему инженеру-строителю углубить знания в профессиональной области, что позволяет уточниться с направлением образования и будущей профессиональной деятельности, развивать техническое мышление, получать навыки для решения сложных задач и оставаться востребованным на рынке труда.

По требованию на первом уровне специальные предметы по содержанию и месту в учебном процессе тесно связаны с производственным обучением. В учебном плане рассмотрены часы по предмету «Специальная технология общестроительных работ» на производственные обучения в учебных мастерских и в условиях производства.

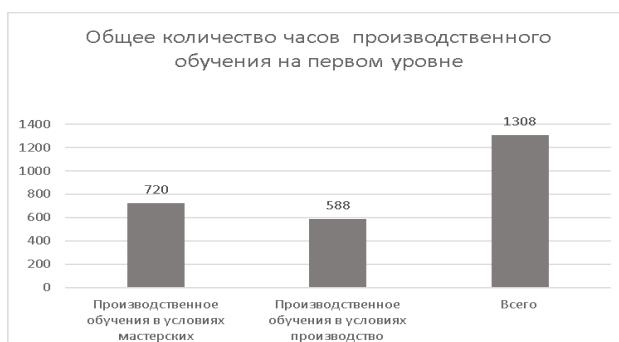


Диаграмма 3. Общее количество часов производственного обучения на первом уровне

Diagram 3. Total number of hours of industrial training at level 1

Обучение в условиях реального производства существенно отличается от обучения в учебных мастерских по своим целям, содержанию, формам, методам и условиям реализации. Производственное обучение студентов осуществлялось на базе ОАО “ЯКСМК” и АО “ДСК”.

Таблица 3

Главная цель обучения
The main purpose of the training

Table 3

В учебных мастерских	В условиях производства
– формирование умений и навыков качественного выполнения основных приемов, операций, видов работ.	– закрепление знаний, умений и навыков полученных в учебных мастерских; – освоение передовых приемов и способов труда; – развитие профессиональной ответственности за порученное дело; – приобщение студентов к производственной и общественной жизни коллективов

Производственное обучение в мастерских и на производстве дает студенту:

- возможность сформировать профессиональные качества;
- приобрести практические навыки и умения, необходимые для работы;

- освоить технологические процессы и стандарты безопасности;
- познакомиться с реальными условиями трудовой деятельности и адаптироваться к ним.

Роль практики в учебном процессе выполняет ключевую роль в трансформации теоретических знаний в практические навыки, формируя профессиональную компетентность студента через реальную деятельность в организации. Это неотъемлемая часть подготовки высококвалифицированного специалиста, позволяющая студенту окунуться в рабочую среду, набраться опыта, развить навыки командной работы и определить свое место в профессии. Рассмотрим виды практик в интегрированном учебном плане:

Таблица 4

Анализ практик по уровням

Table 4

Analysis of practices by levels

Уровень	Наименование практики	Общее количество недель
НПО	– учебная практика	10
	– производственная практика в условиях производства	12
	– производственная	
СПО	– учебно-производственная	5
	– преддипломная	2
ВПО	– производственная	5
	– производственная	8
	– преддипломная	2

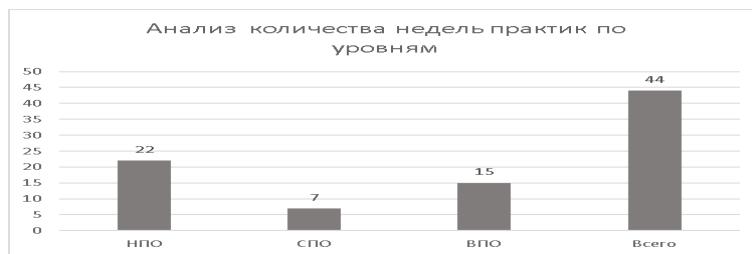


Диаграмма 4. Анализ количества недель практик по уровням
Diagram 4. Analysis of the number of practice weeks by levels

По интегрированному учебному плану первый уровень (НПО) занимает самый важный этап в организации практики. в условиях производства и производственная практика. Первоначально студенты проходят производственное обучение в учебных мастерских, специализируясь по выбранным направлениям. В дальнейшем, под руководством опытных мастеров, они продолжают обучение непосредственно на базовых предприятиях в условиях реального производства. Завершающим этапом подготовки является производственная практика на строительных участках и в цехах.

Производственная практика является завершающим этапом подготовки, а также в конце практики первокурсники сдают выпускные квалификационные экзамены.

Технология организации практик на первом курсе студентов является залогом раннего погружения в будущую профессию, развития практических навыков и понимания профессиональной деятельности, что способствует осознанному выбору специализации и мотивации к обучению. Это также помогает студентам оценить уровень своей подготовленности.

сти, привыкнуть к трудовой дисциплине и начать формировать профессиональные связи в старших курсах. А практика – это ключевая часть подготовки квалифицированных кадров, обеспечивающих адаптацию к условиям труда, высокую производительность и ориентацию в современном производстве.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов государственной итоговой аттестации (ГИА) в интегрированной группе ПГС-01(9) по уровням.

Таблица 5

Анализ первого уровня

Table 5

Level 1 analysis

№	Количество поступивших абитуриентов на базе 9 класса	Количество выпускников, получивших диплом по профессии 22.3 «Мастер общестроительных работ»	Количество поступивших абитуриентов в другие учебные заведения после окончания первого уровня
1	25	25	3

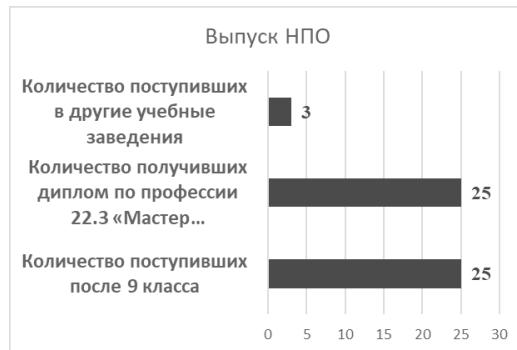


Диаграмма 5. Анализ выпуска, окончивших 1 уровень-НПО
Diagram 5. Analysis of students who graduated from level 1 initial vocational training

Данные, представленные на диаграмме 5, свидетельствуют о 100% успеваемости группы выпускников ($n=25$) на первом уровне обучения.

Начальный этап обучения ориентирован на профессиональную ориентацию студентов и направлен на подготовку высококвалифицированных рабочих, обладающих не только теоретическими знаниями в выбранной профессии, но и сформированными практическими навыками. По завершении каждого курса студенты успешно проходят государственную аттестацию и получают удостоверения по соответствующим специализациям, что дает им право осуществлять профессиональную деятельность на строительных предприятиях и проходить производственную практику в период летних каникул.

Выпускники первого уровня получают диплом о среднем образовании с присвоением квалификации “Мастер общестроительных работ” (22.3). Из общего числа выпускников двенадцать процентов поступили в другие образовательные учреждения, в то время как восемьдесят восемь были переведены на второй уровень обучения – получение среднего профессионального образования (СПО).

Таблица 6

Анализ СПО

Table 6

Analysis of secondary vocational training (SVT)

№	Количество переведенных выпускников на второй уровень (после окончания НПО)	Количество выпускников, получивших диплом по специальности 2902 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»	Количество поступивших абитуриентов после окончания второго уровня в заочное отделение	Количество трудоустроившихся выпускников по специальности
1	22	22	4	2



Диаграмма 6. Анализ образовательной траектории выпускников второго уровня (СПО)
Diagram 6. Analysis of the educational trajectory of level 2 graduates (SVT)

Согласно данным диаграммы 6, второй уровень обучения успешно завершили 22 студента, получив диплом о среднем профессиональном образовании по специальности “Строительство и эксплуатация зданий и сооружений” (2902). Успеваемость на данном этапе составила 100%. Из общего числа выпускников 18,18% (n=4) продолжили обучение на заочном отделении по данной специальности, а 9,1% (n=2) трудоустроились по профилю подготовки. Оставшиеся 72,7% (n=16) выпускников второго уровня были переведены на третий уровень обучения – ВПО.

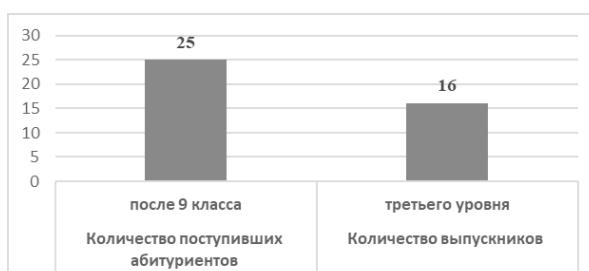


Диаграмма 7. Анализ выпускников НПО-ВПО
Diagram 7. Analysis of IVT-HVT graduates

Заключение

В заключение следует отметить, что реализация комплексной интегрированной образовательной среды по специальности «ПГС» (290300) продемонстрировала положительную динамику в профессиональном становлении и развитии выпускников технических направлений. Непрерывное образование обладает рядом преимуществ, среди которых:

- сокращение срока обучения на двух уровнях благодаря интегрированному учебному плану;

- гибкость, как ключевая характеристика непрерывного образования;
- обеспечение целостности образовательного учреждения, ориентированного на подготовку компетентных специалистов с развитым научно-техническим мышлением, востребованных на рынке труда, посредством интегративных процессов;
- возможность для студента, обучающегося в рамках одного образовательного учреждения, эффективно распределять свои ресурсы, совершенствоваться в профессиональном плане и достигать высокого уровня квалификации;
- подготовка специалистов различного уровня квалификации на каждом этапе обучения.

Интегрированный учебный план обладает существенными преимуществами, гарантируя высокий уровень подготовки специалистов в области технических дисциплин. Непрерывная система образования по специальности «ПГС» демонстрирует значительные результаты в карьерном продвижении и профессиональном развитии выпускников.

Система непрерывного профессионального образования предлагает массу плюсов, включая:

- гибкость: непрерывная структура предоставляет студентам возможность выбирать наиболее подходящий путь обучения;
- возможность грамотного распределения своих усилий в рамках одного учебного заведения, что способствует индивидуальному развитию и формированию высококвалифицированных специалистов;
- на каждом уровне образования осуществляется подготовка специалистов с разнообразными компетенциями и квалификациями [12, 13, 14, 15].

Таким образом, непрерывная подготовка специалистов технического профиля представляет собой перспективный и эффективный подход в современных образовательных условиях.

Литература

1. Васина Е.В., Доржиева Л.А. Трансформация среднего профессионального образования: образовательный консорциум как механизм развития системы непрерывного профессионального образования. В сборнике: *Среднее профессиональное образование: как учить и учиться в современном мире. Сборник докладов Всероссийской педагогической конференции*. Санкт-Петербург; 2022: 6-12.
2. Сюпрова М. С., Бондаренко Н. А., Уразова К. А. Современная структура высшего образования: преимущества и недостатки. *Ученые заметки ТОГЦ*; 2004:5 (2): 297-300.
3. Алимов Л. А., Воронин В. В. *Технология бетонных работ*. Москва : Академия; 2015:240.
4. Берулава М. Н. *Теоретические основы интеграции образования*. Москва : Совершенство; 1998: 174.
5. Вишнякова И. В. Подготовка инженеров с использованием новых технологий. *Высшее образование сегодня*. 2011: (5):17-19.
6. Скакун В. А. *Основы педагогического мастерства*. Москва : Форум; 2025:89-95.
7. Федоров И. Б. Вопросы развития инженерного образования. *Альма Mater*; 2011: (5):6-11.
8. Кислов А. Г. О подготовке мастеров профобучения в условиях растущей социально-профессиональной мобильности. *Образование и наука*; 2014: (7): 47–64.
9. Сазонова З. С. Информационно-образовательное пространство новой педагогики. *Высшее образование в России*; 2011:(2):103-108.
10. Голубчик М. М. Развития творческого сотрудничества. *Вестн. Мордов.ун-та*; 1994: (1):60-64.
11. Жуков Г. Н. Система непрерывного профессионально-педагогического образования Кемеровской области: методология, опыт, перспективы. *Образование. Карьера. Общество*; 2010: 3 (29):61–66.
12. Лукин Ю. А. О сущности педагогической интеграции. *Перспективы науки и образования*; 2025: 2(38):65-87.

13. Дорожкин Е. М. Применение информационных технологий в процессе подготовки мастеров производственного обучения. *Научный диалог*; 2016;(3): 281–290.
14. Батышев С. Я. *Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах*. Москва: Педагогика; 1988:174-177.
15. Махмадиева Р. С. Стратегия непрерывного образования. *Молодой ученый*; 2023: (6): 241-243.

References

1. Vasina E.V., Dorzhieva L.A. transformation of secondary vocational training: educational consortium as a mechanism for developing a system of continuous professional education. In: *Secondary Vocational Education: How to Teach and Learn in the Modern World; proceedings of the All-Russian Pedagogical Conference*, St. Petersburg; 2022: 6–12 (in Russian).
2. Syupova M.S., Bondarenko N.A., Urazova K.A. The modern structure of higher education: advantages and disadvantages. *Scientific Notes of TOGC*; 2004: 5(2):297–300 (in Russian).
3. Alimov L.A., Voronin V.V. *Concrete work technology*. Moscow: Academy; 2015:240 (in Russian).
4. Berulava M.N. *Theoretical foundations of education integration*. Moscow: Perfection; 1998:174 (in Russian).
5. Vishnyakova I.V. Training engineers using new technologies. *Higher Education Today*. 2011;(5):17–19. (in Russian).
6. Skakun V. A. *Fundamentals of pedagogical mastery*. Moscow: Forum; 2025: 89–95 (in Russian).
7. Fedorov I. B. Issues of engineering education development. *Alma Mater*; 2011;(5):6–11 (in Russian).
8. Kislov A.G. On the training of vocational training masters in the context of growing social and professional mobility. *Education and Science*; 2014;(7):47–64 (in Russian).
9. Sazonova Z.S. Information and educational space of new pedagogy. *Higher Education in Russia*; 2011;(2):103–108 (in Russian).
10. Golubchik M.M. Development of creative cooperation. *Vesti, Mordov.Un-ta*; 1994:(1):60–64 (in Russian).
11. Zhukov G.N. The system of continuous professional and pedagogical education in the Kemerovo region: methodology, experience, prospects. *Education. Career. Society*; 2010:3(29):61–66 (in Russian).
12. Lukin Yu.A. On the essence of pedagogical integration. *Prospects of science and education*; 2025:2(38):65–87 (in Russian).
13. Dorozhkin, E.M. Application of information technologies in the process of training industrial training masters. *Scientific dialogue*; 2016;(3):281–290 (in Russian).
14. Batyshev S.Ya. *Training of workers in secondary vocational schools*. Moscow: Pedagogy; 1988:174–177 (in Russian).
15. Makhmadieva R.S. Continuous education strategy. *Young Scientist*; 2023:(6):241–243 (in Russian).

Сведения об авторе

AMMOSOVA Марфа Николаевна – старший преподаватель кафедры техносферной безопасности, Горный институт, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, e-mail: tchakir@mail.ru

Information about the author

AMMOSOVA Marfa Nikolaevna – Senior Lecturer, Department of Technosphere Safety, Mining Institute, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 26.09.25
Поступила после рецензирования / Revised 28.11.25
Принята к публикации / Accepted 05.12.25

УДК 373.3

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-20-30>

Оригинальная научная статья

Внедрение игровых технологий в образовательный процесс: формирование финансовой грамотности в начальной школе

A. E. Богомазова

Институт развития образования Республики Башкортостан,

г. Уфа, Российская Федерация

Ann-sun@list.ru

Аннотация

Использование игровых технологий в начальной школе для формирования финансовой грамотности позволяет развить практические навыки взаимодействия ученика с финансовой сферой уже с возраста «младший школьник». Поэтому целью работы является изучение особенностей использования игровых технологий при формировании финансовой грамотности на занятиях в начальной школе. Задачи исследования: изучение и анализ теоретических, нормативно-правовых и методологических материалов, способствующих решению организационных, тематических, предметных и методологических особенностей, в том числе игровых технологий. В процессе анализа теоретических и нормативно-правовых материалов автор уточняет варианты формирования финансовой грамотности на уроках и во внеурочной деятельности, в том числе с использованием игровых технологий, а также направления и темы, относящиеся к финансовой грамотности и соответствующие единой рамке финансовой компетенции для начальной школы. В результате изучения, анализа и сравнения методических материалов автор предложил электронные источники, которые возможно применить как на уроках, так и во внеурочной деятельности в рамках формирования финансовой грамотности в начальной школе средствами игровых технологий; определил главное отличие педагогических/дидактических игр от обычных; выявил структуру дидактических игр и т.д. Таким образом, систематическое использование игровых технологий при формировании финансовой грамотности в начальной школе в рамках описанных предметов и внеурочных занятий позволяет развить практические навыки взаимодействия ученика с финансовой сферой. Основываясь на результатах исследования, в перспективе разработка как специальных уроков «Математика» и «Окружающий мир», так и отдельных внеурочных курсов по формированию финансовой грамотности средствами игровых технологий.

Ключевые слова: финансовая грамотность, младшие школьники, игровые технологии, внеурочная деятельность, финансовая грамотность на уроке, единая рамка компетенций, сюжетная игра, ролевая игра, предметная игра, педагогическая игра, структура дидактической игры.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Богомазова А. Е. Внедрение игровых технологий в образовательный процесс: формирование финансовой грамотности в начальной школе. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Амосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy»*; 2025: 40 (4): С. 20-30. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-20-30

Original article

The introduction of gaming technologies in the educational process: the formation of financial literacy in primary schools

Anna E. Bogomazova

Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan,

Ufa, Russian Federation

✉ Ann-sun@list.ru

Abstract

The use of gaming technology in primary schools to form financial literacy allows students to develop practical skills in interacting with the financial sector from the age of “junior school student”. Therefore, the purpose of the work is to study the features of the use of gaming technologies in the formation of financial literacy in primary school classes. The objectives of the research include the study of theoretical, regulatory and methodological materials that will allow us to determine the organizational, thematic, subject and methodological features of the formation of financial literacy in younger schoolchildren, including using gaming technologies. In the process of analyzing theoretical and regulatory materials, the author clarifies the options for the formation of financial literacy in the classroom and in extracurricular activities, including using gaming technologies, as well as areas and topics related to financial literacy and corresponding to a single framework of financial competence for elementary schools. As a result of studying, analyzing and comparing methodological materials, the author proposed electronic sources that can be used both in the classroom and in extracurricular activities in the framework of financial literacy in primary schools using game technologies; identified the main difference between pedagogical /didactic games from ordinary ones; described the structure of didactic games in their independent development; and also identified more effective gaming technologies that are suitable for working directly in primary school. Thus, the systematic use of gaming technologies in the formation of financial literacy in primary schools within the framework of the described subjects and extracurricular activities allows students to develop practical skills in interacting with the financial sector. Based on the results of the research, in the future, the development of both special lessons on “Mathematics” and “The surrounding world” and individual extracurricular courses on the formation of financial literacy using gaming technologies.

Keywords: financial literacy, primary school students, game technologies, extracurricular activities, financial literacy in the classroom, unified competence framework, story game, role-playing game, subject game, pedagogical game, didactic game structure

Funding. No funding was received for writing this manuscript.

For citation: Bogomazova A. E. The introduction of gaming technologies in the educational process: of financial literacy in primary schools. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy»*; 2025: 40 (4). Pp. 20-30. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-20-30

Введение

Использование игровых технологий на уроке не только повышает мотивацию детей к обучению, но и позволяет реализовать образовательные цели занятия. При этом в контексте развития функциональной грамотности обучающихся, этот метод является одним из ведущих способов проработки знаний и навыков через проигрывание жизненных ситуаций. Яркими примерами жизненных ситуаций, используемых в работе с младшими школьниками, являются: посещение супермаркетов, расчет бюджета семьи, поход в центр развлечений. Все эти ситуации разрабатываются в рамках различных предметов, при этом, как мы видим, помимо математической, читательской и естественно-научной грамотностей, здесь еще формируется и финансовая грамотность, как одна из важных жизненных компетенций современного человека.

Однако не все учителя-практики готовы использовать в своей работе игровые технологии при формировании финансовой грамотности младших школьников. Одной из ключевых преград для эффективного внедрения финансовой грамотности в школах, наряду с недостатком практики и общим низким уровнем финансовой культуры в обществе, является неготовность учителей (недостаток компетенций, отсутствие качественных методик и материалов, фрагментарность обучения).

Так, по результатам проведенного вебинара «Игровые технологии, варианты формирования финансовой грамотности в начальной школе» от 26 сентября 2025 года на цифровой площадке «Институт развития образования Республики Башкортостан», количество просмотров составило 463 за 4 дня. Поэтому мы ставим перед собой цель: изучить особенности использования игровых технологий при формировании финансовой грамотности на занятиях в начальной школе. Задачами исследования становятся: изучение теоретических, нормативно-правовых и методологических материалов, которые позволят определить организационные, тематические, предметные и методологические особенности формирования финансовой грамотности младших школьников средствами игровых технологий.

Материалы и методы

Основным документом, формирующим финансовую грамотность в России, является «Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года», утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 24 октября 2023 года № 2958-р, которая направлена на обучение обучающихся всех уровней финансовой грамотности и культуры, ответственного финансового поведения.

Документ позволяет глубже изучать начатую работу, описанную в «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы». Основной целью обновленной версии Стратегии является формирование ключевых элементов финансовой культуры, способствующих финансовому благополучию личности, семьи и общества.

Рассматриваемая стратегия выстроена в рамках реализации Указа Президента РФ от 21.07.2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». В её правовой основе заложены нормативные статьи Конституции, ряда федеральных законов («О стратегии планирования в РФ», «О защите прав потребителя» «Об образовании в РФ» и др.) и нормативно правовых актов. Согласно разделу IV, указанной Стратегии «Ожидаемые результаты реализации Стратегии, ключевые характеристики финансовой грамотности и финансовой культуры», в Единую рамку компетенций по финансовой грамотности включены знания и навыки для всех возрастов (от детей до взрослых), охватывающие четыре области (деньги и операции, планирование, риски, финансовая среда). Впоследствии было зарегистрировано Письмо Минпросвещения России от 20.02.2024 г. № 03-208 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по обеспечению общеобразовательными организациями достижения результатов реализации основных образовательных программ по финансовой грамотности на уровне начального общего и основного общего образования»). Данное Письмо было направлено в школы для конкретизации преподавания финансовой грамотности, определяя, как и где в учебном процессе (в рамках таких предметов, как математика, обществознание) можно интегрировать эти занятия, чтобы достичь планируемых результатов.

Также организация и проведение занятий по финансовой грамотности в начальной школе в рамках предметных линий «Математика» и «Окружающий мир» строятся согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования (ФГОС НОО) пп. 7 п. 43.4 и пп. 9 п. 43.5.

Следует отметить, что эффективность и качество занятий финансовой грамотности зависят от использования педагогом современных методов и технологий. Изучением игровых технологий в образовании занимались многие ученые: Л. С. Выготский, Э. Л. Деси, А. Н. Леонтьев, Р. М. Райан, Г. К. Селевко [1], Д. Б. Эльконин и др. Также ряд ученых по результатам своих исследований опубликовали методические материалы по использованию игровых технологий в образовательной деятельности (Т. В. Емельянова [2], Г. А. Медяник, Е. А. Казанцева [3], И. В. Гороховская [4], М. Ю. Парамонова [5], Ф. С. Гайнуллова, И. С. Сергеева [6].

На сегодня в педагогической практике формируется отдельное направление по использованию в учебном процессе игровых технологий при формировании финансовой грамотности. Так, еще в 2017 году по заказу Министерства финансов Российской Федерации было разработано «Методическое руководство для педагогов. Игровые формы просветительских мероприятий по финансовой грамотности» [7]. Такие методики превращают сложные темы в увлекательные «жизненные ситуации», позволяя ученикам применять знания на практике, развивают ответственность и самостоятельность в финансовых вопросах.

В 2018 году А. Н. Павлова, О. В. Кузнецова, О. В. Личутина в своей работе рассматривают современные подходы к методам и технологиям применения игр (ролевые, кейс-технологии, интерактивные модели обучения и др.). Интерактивное обучение направлено на практическое развитие компетенций обучающихся через совместную работу над реальными или вымышленными ситуациями, обмен знаниями и решение проблем, что повышает их познавательный интерес [8].

При этом они подчеркивают, что педагогу-игротехнику финансовой грамотности надо учитывать социальную направленность при формировании опыта существования в мире денег, что в корне отличается от учебной деятельности в рамках отдельного учебного предмета или изучения конкретного научного направления. Авторы отмечают, что в основе работы педагога-игротехника лежит творческий поиск эффективного решения для каждой конкретной ситуации. В описанной работе за основу берется игра «морской бой», эту игру реализуют на всех ступенях школьного образования, подбирая уровень сложности заданий в зависимости от возрастных возможностей.

Н. С. Клемешова и Г. Д. Григоревская отмечают, что эффективней всего в начальной школе использовать игровые технологии при «формировании финансовой грамотности в рамках внеурочной деятельности, т. к. такой вид деятельности больше подходит для реализации творческих занятий» [9].

Ученые Д. А. Ирдинкина, А. С. Степанова, Е. В. Савенкова и Д. Ю. Туркенич [10] предлагают при формировании финансовой грамотности в среднем звене образовательной организации в рамках воспитательной деятельности между параллельными классами использовать деловую игру, в основе которой лежит командная работа по открытию и развитию учениками своего предприятия.

В свою очередь С. М. Потапенко и И. В. Данилова [11] для формирования финансовой грамотности в начальной школе с использованием игровых технологий предлагают проект, основой которого является проектирование заданий внеурочного курса «Основы финансовой грамотности» для 1-4 классов, взаимосвязанных с темами уроков в предметах «Литературное чтение», «Русский язык», «Окружающий мир», «Математика». При этом внеурочные занятия построены на использовании различных игровых технологий, как отмечают авторы, в результате реализации проекта наблюдается высокая эффективность в формировании не только финансовой грамотности, но и социального поведения.

Как мы видим, из исследуемых научных работ, формирование финансовой грамотности младших школьников с использованием игровых технологий в основном происходит в рамках внеурочных занятий и воспитательных мероприятий. Однако после опубликования в 2024 году Письма Министерства Просвещения России от 20.02.2024 г. № 03-208 появляются работы, где авторы затрагивают особенности использования игровых технологий при формировании финансовой грамотности на уроках математики (Т. Е. Аксенова [12]) и окружающего мира (Н. М. Жданова, Е. А. Спирина [13]).

В исследовании использовали методы анализа, сравнения, синтеза:

– проанализировали стратегию повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года, методические материалы, указанные в Письме Министерства Просвещения России от 20.02.2024 г. № 03-208 в рамках начальной школы, ФГОС НОО и Письма Министерства Просвещения России № ТВ-1290/3 от 05.07.2022 г., определив тем самым место реализации занятий по финансовой грамотности в образовательном процессе и их тематические рамки;

– выбрали и сравнили исследовательские материалы по использованию игровых технологий при формировании финансовой грамотности в образовательных организациях (А. Н. Павлова, О. В. Кузнецова, О. В. Личутина, Н. С. Клемешова, Г. Д. Григоревская, Ирдинкина, А. С. Степанова, Е. В. Савенкова, Д. Ю. Туркенич, С. М. Потапенко, И. В. Данилова, Т. Е. Аксенова, Н. М. Жданова, Е. А. Спирина), определив тем самым эффективные методы игровых технологий для начальной школы;

– проанализировали (Г. К. Селевко) и конкретизировали выбранные игровые технологии в контексте методических материалов (Т. В. Емельянова, Е. А. Казанцева, И. В. Горюховская, М. Ю. Парамонова, Ф. С. Гайнуллова, И. С. Сергеева, Методическое руководство Минфина России);

– полученные данные анализа и сравнения мы синтезировали и отразили в нашей работе.

Результаты и обсуждение

На данный момент с учетом нормативно-правовых документов, учителя начальных классов формируют финансовую грамотность учеников начальной школы в двух направлениях: в рамках урока и в рамках внеурочных занятий. Отметим, что эти два направления реализуются одновременно и взаимодополняемы.

В рамках уроков финансовая грамотность формируется на таких предметах «Математика» и «Окружающий мир». Согласно Письму Министерства Просвещения № 03-208 от 20.02.2024 г., в первом классе по предмету «Математика» идет ознакомление с деньгами. Со второго по четвертый класс уже используются направления и темы из Единой рамки компетенций по финансовой грамотности. В рамках финансовой грамотности для начальной школы, особенно во втором классе, изучается тема «Цены на товары и услуги» как часть направления «Деньги и операции с ними». Школьники учатся понимать, что такая цена, как она формируется, соотносить цену, количество и стоимость, а также применять эти знания для решения практических задач, например, при покупках, работая с прайс-листами и таблицами. В третьем классе тема «Платежи и покупки» формирует умение ориентироваться в ценах на товары и услуги. Описанные темы имеют отражение и в четвертом классе, углубляя знания младшего школьника через сравнение и сопоставление цен, стоимости, количества, объема и качество приобретаемых товаров и услуг.

По предмету «Окружающий мир» уже с первого класса используются направления и темы Единой рамки компетенций по финансовой грамотности. Так, с первого по четвертые классы в рамках предметного содержания безопасность в сети Интернет разработы-

ваются направление «Деньги и операции с ними» и тема «Цифровая среда». В результате с первого по четвертый класс происходит освоение знаний о цифровых инструментах, правилах поведения в Интернете и защите персональных данных в цифровой среде. При этом в третьем классе младшие школьники еще осваивают направление «Планирование и управление личными финансами» и «Доходы и расходы семейного и личного бюджета».

Изучая Федеральные рабочие программы по описанным выше предметным линиям, мы видим, что в них отсутствуют отдельные темы по формированию финансовой грамотности. Все это указывает на то, что на уроках формирование финансовой грамотности происходит через реализацию специальных заданий или посредством проведения определенным образом одного из этапов урока. В рамках применения игровых технологий при формировании финансовой грамотности возможно использование, при помощи проектора, интерактивных игр, где поэтапное решение заданий приводит к ознакомлению с компонентами финансовой грамотности и оттачиванию финансовых навыков. Так, на официальной странице Уфимского регионального методического центра (УРМЦ) по финансовой грамотности в разделе Материалы – Игровка (<https://d.vlfin.ru/simulators>) возможно найти специальные Интерактивные тренажеры, которые возможно использовать в урочной деятельности.

Также учителя получают возможность создавать интерактивные обучающие материалы с помощью инструментов презентаций, чтобы вовлечь учеников в активный процесс обучения через игру, что повышает их интерес, понимание и запоминание материала. Это позволяет перейти от пассивного слушания к активному познанию, развивая при этом у детей творческое мышление. Сегодня педагоги могут активно использовать разработки и материалы Банка России (<https://doligra.ru/>), Сбербанка (<https://vbudushee.ru/library/igry-i-igrovye-zanyatiya-po-finansovoy-gramotnosti>) и т.д. для формирования финансовой грамотности, включая учебные программы, методические пособия, видеолекции, материалы, целые мультипликационные серии, которые помогают освоить управление личными финансами,

Адреса ссылок на различные электронные ресурсы с игровыми технологиями, помогающие формировать финансовую грамотность, можно найти на официальном сайте УРМЦ по финансовой грамотности в разделе Материалы – Игровка. Еще одним ресурсом, в помощь учителю, является «Банк методических разработок» (<https://fmc.hse.ru/methbank>), расположенный на сайте Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в разделе Центр «Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования». Здесь выложены материалы, разработанные по определенным темам финансовой грамотности в соответствии с уровнем образования.

Согласно Федеральной образовательной программе начального общего образования и Письму Министерства просвещения России №ТВ-1290/3 от 05.07.2022 г. «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Информационно-методическим письмом об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования»), финансовая грамотность формируется в рамках внеурочной деятельности как компонент функциональной грамотности.

Согласно ФГОС, с сентября 2022 года ученикам российских школ начали преподавать финансовую грамотность, которая может быть организована как отдельный дополнительный курс, не обязательный для всех школ, но важный для углубленного изучения и практического применения навыков управления финансами, например, через программы дополнительного образования.

нительного образования, проектную работу и участие в онлайн-уроках, что соответствует общей цели повышения финансовой грамотности школьников через систему общего и дополнительного образования к 2030 году.

На сайте Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в разделе Центр «Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования» в разделе Учебно-методические материалы для общеобразовательных организаций (<https://fmc.hse.ru/methodology>) приводятся уроки финансовой грамотности. В отличие от урока, внеурочные занятия позволяют реализовать игровые технологии в более активной форме и более продолжительно по времени, отводя на дидактическую игру все занятие.

Теперь перейдем к основам использования игровых технологий в учебном процессе младших школьников. Как отмечает И. В. Гороховская, только «с конца XX века появляются исследования, в которых реализован возрастной подход к игровой деятельности, изучаются специфические особенности игр детей школьного возраста,дается обоснование роли игры в развитии младших школьников, подростков, старшеклассников» [4, с. 14].

К особенностям игровой деятельности младших школьников, автор относит высокую двигательную активность, быстроту реакции, яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Таким образом, мы считаем, что к таким видам относятся предметные, сюжетные и ролевые игры, имеющие правила с возможным переходом на другой этап игры.

Предметные игры, согласно Педагогическому словарю Г. М. Коджаспировой, это «детские игры с предметами, в которой ребенок учится их использовать по прямому назначению» [14]. Также механизмом такой игры могут стать задания на выполнения определенных условий, относящихся к предмету или группе предметов, например, сравнение предметов, классификация предметов по определенной категории (цвет, размер, вес, материал), определение предмета по описанию и т.д. Такой вариант образовательной игры больше всего подходит для первого класса, когда дети начинают знакомство с деньгами и их функциями через счет.

Сюжетные и ролевые игры имеют одну общую основу, поэтому так сложно найти четкое определение для каждого из понятий, хотя часто эти два понятия используют в общей связке «сюжетно-ролевые игры». В своей работе, мы за основу этих понятий, возьмем определение Э. Берна, который указывает, «что ролевая игра – это построение определённых ситуаций, возникших в конкретном месте и назначенном времени» [15].

Рассматривая данное определение, мы видим три составляющие: ситуация, место и время, сочетание которых по сути формируют сюжет, так согласно Большой российской энциклопедии «сюжет (от франц. *sujet*, букв. – предмет) – это развитие событий, изображённых в литературном произведении в их временной последовательности...» [16], хотя само определение дается в отношении понятия «ролевая игра». Отсюда следует, что и в ролевой игре, и в сюжетной игре присутствует определенный сюжет / сценарий и действующие герои, но цели этих игр будут отличаться. В сюжетной игре, с точки зрения образовательного процесса, акцент делается на обыгрывание определенных ситуаций, которые дают определенные знания, и герои этих ситуаций могут меняться, главным является проработка самой ситуации. А вот в ролевой игре – сюжет может меняться, а герой или точнее определенная роль, которую играет герой, должен быть в рамках характеристики этой роли, тем самым создавая знания о социальных ролях профессий, характерах людей, определенных видов настроения и т.д. Таким образом, получается, что сюжетно-ролевые игры ограничены и сюжетом, и ролью, чаще всего такой вид игр используется в дошкольном образовании.

В школьном образовании такой вариант возможен в рамках первого класса, затем в последующих классах происходит усложнение и переход на другие ролевые и сюжетные игры.

Формирование финансовой грамотности младших школьников проводится с помощью таких игр, как обыгрывание товарно-денежных отношений в магазине и на рынке; обмен услуг на деньги в салонах, парикмахерских, медицинских центрах и т.д.; создание ситуаций, возникающих в семье, связанные с её расходами и доходами; посещение банка. Следовательно, основные роли, относящиеся к сфере финансов, которые возможно реализовать в контексте начальной школы – это продавец, покупатель, работник, банковский работник, член семьи. Все остальные дополнительные роли возникают в ходе обыгрываемой ситуации.

В то же самое время необходимо понимать разницу между детской и образовательно игрой. Г. К. Селевко указывает, что «в отличие от игры вообще Педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной обучающей целью и соответствующими ей педагогическими результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью» [1].

Структура дидактической игры, по Т. В. Емельяновой, включает ключевые компоненты, необходимые для достижения педагогических целей: педагогические и игровые цели (что учим и как играем), содержание и сюжет (тема и сценарий), правила и средства (условия игры и материалы), игровые действия (что делают участники), оценка и результат (подведение итогов и достижение результата). Эти элементы взаимосвязаны и помогают педагогу управлять процессом обучения, делая его увлекательным и эффективным для детей [2].

На первом этапе необходимо определиться с педагогической и игровой целями, которые напрямую зависят от темы урока или внеурочного занятия. Все остальные компоненты структуры подчиняются выбранным целям, формируя саму дидактическую игру. Завершающие этапы должны определить – достигнуты ли педагогические цели через оценку и результат игры. Как один из вариантов Г. К. Селевко предлагает «ретроспективное обсуждение, в котором учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия» [1].

Отметим, что ключевой ролью во внедрении игровых технологий в процесс обучения является постоянное и периодическое их использование, т. к. это решает проблему чрезмерной эмоциональности детей на новых, необычных занятиях, систематическое использование образовательных игр на уроках переводит фокус детей с самого процесса игры на осмысление заданий и решение проблем, при этом развивая как когнитивные навыки (внимание, память, логику), так и социальные умения (общение, сотрудничество, самоконтроль, справедливость). Игровые технологии превращают обучение в активный и мотивированный процесс, где ученики через экспериментирование и совместную работу достигают образовательных целей.

Заключение

В результате проведенного теоретического анализа научной литературы мы пришли к выводу, что использование игровых технологий при формировании финансовой грамотности становится отдельным научным направлением и уже сейчас существуют положительные результаты внедрения игровых технологий в учебно-воспитательный процесс, в том числе во внеурочной деятельности.

Исследование нормативно-правовых документов выявило организационные, тематические и предметные рамки финансовой грамотности, определяемые такими документами,

как Стратегии повышения финансовой грамотности до 2030 года (Распоряжение Правительства РФ № 2958-р), ФГОС и программы Банка России / Минобрнауки, устанавливая цели (к 2030 году все школьники и студенты должны владеть базовыми знаниями), ключевые предметные области (деньги, планирование, риски, финансовая среда) и организационные условия для внедрения в образовании.

Изучение методических материалов позволило нам:

во-первых, осветить адреса электронных источников, где учителя начальных классов могут найти учебные материалы и методические разработки, позволяющие формировать финансовую грамотность младших школьников в урочной и внеурочной деятельности посредством игровых технологий;

во-вторых, конкретизировать особенности использования игровых технологий на уроке и во внеурочной деятельности;

в-третьих, определить игровые методики, которые больше подходят при работе с младшими школьниками;

в-четвертых, уточнить особенности педагогической игры и её структуру, что поможет учителю при самостоятельной разработке дидактической игры.

Таким образом, систематическое использование игровых технологий при формировании финансовой грамотности в начальной школе, в рамках описанных предметов и внеурочных занятий, позволяет развить практические навыки взаимодействия ученика с финансовой сферой.

Л и т е р а т у р а

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х томах. Т-1. Москва: Народное образование; 2005: 556.
2. Емельянова Т. В. *Игровые технологии в образовании: электронное учебно-методическое пособие*. Тольятти: ТГУ; 2015: 87
3. Казанцева Е. А. *Игровые технологии в образовании: учебное пособие*. Курган: КГУ; 2021: 112
4. Горюховская И. В. *Педагогическая игроека: методические рекомендации по использованию игр во внеурочной деятельности школьников*. Вологда: ВПК; 2012: 68
5. *Методические рекомендации по созданию и совершенствованию современных игровых технологий в образовательной практике дошкольных образовательных организаций и различных видах детской деятельности* / Руководитель проекта Парамонова М. Ю.: Москва: МПГУ; 2023: URL: <https://irzar.ru/wp-content/uploads/2023/11/prilozhenie-1.pdf> (Дата обращения: 20.10.2025)
6. Гайнуллова Ф. С., Сергеева И. С. *Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников: ФГОС в школе: методическое рекомендации*. Москва: Компания КноРус; 2016: 112
7. *Методическое руководство для педагогов. Игровые формы просветительских мероприятий по финансовой грамотности* / по заказу Минфина России в рамках контракта № FEFILP/QCBS-4.4: Москва: ПАКК; 2017: URL: <https://severartek.ru/events/Методруководство%20игровые%20формы.pdf> (Дата обращения: 21.10.2025 г.)
8. Павлова А.Н., Кузнецова О. В., Личтутина О. В. Использование игровых технологий при обучении финансовой грамотности школьников. *Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение*. 2018; 2 (54): 136-143
9. Клемешова Н. С., Григорьевская Г. Д. Использование игровых технологий в формировании основ финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. *Молодой ученый*. 2022; 49 (444): 191-193
10. Ирдинкина Д. А., Степанова А. С., Савенкова Е. В., Туркенич Д. Ю. Специфика использования игр на занятиях по финансовой грамотности в общеобразовательной организации. *Наука и школа*. 2023; (1): 230-238. DOI 10.31862/1819-463X-2023-1-230-238.
11. Потапенко С. М., Данилова И. В. Методика формирования и развития финансовой грамотности как компонента функциональной грамотности младших школьников. *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*. 2023; 2 (18): 56-64

12. Аксёнова Т. Е. Развитие финансовой грамотности на уроках математики в начальной школе. *Вестник науки*. 2025; 2 (83): 233–238
13. Жданова, Н. М., Спирина Е. А. Формирование когнитивного компонента финансовой грамотности младших школьников на уроках окружающего мира. *Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета*. 2025; 2 (8): URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/280> (Дата обращения: 29.10.2025).
14. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва: Издательский центр «Академия», 2000: 176
15. Капралова М. С., Галицкий А. С. Ролевая игра в формировании диалогической речи. *Альяя Науки*. 2024; 1 (88): 706–714
16. Большая российская энциклопедия 2004–2017 URL: <https://old.bigenc.ru/literature/text/4177483> (Дата обращения: 29.10.2025).

References

1. Selevko G.K. *Encyclopedia of educational technologies*: in 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Narodnoe obrazovanie. 2005:556 (in Russian).
2. Yemelyanova T.V. *Game technologies in education: an electronic educational and methodical manual*. Tolyatti: TSU; 2015:87 (in Russian).
3. Kazantseva E.A. *Game technologies in education: a textbook*. Kurgan: KSU; 2021:112 (in Russian).
4. Gorokhovskaya I.V. *Pedagogical game library: methodological recommendations on the use of games in extracurricular activities of schoolchildren*. Vologda: VPC; 2012:68 (in Russian).
5. *Methodological recommendations for the creation and improvement of modern gaming technologies in the educational practice of preschool educational organizations and various types of children's activities*. Project manager Paramonova M. Yu.: Moscow: Moscow State University; 2023. Available at: <https://irzar.ru/wp-content/uploads/2023/11/prilozhenie-1.pdf> (accessed: 20 October 2025) (in Russian).
6. Gainullova F.S., Sergeeva I.S. *Game technologies in the education of preschoolers and younger schoolchildren: FGOS at school: methodological recommendations*. Moscow: KnoRus Company; 2016:112 (in Russian).
7. *Methodical guidance for teachers. Game forms of educational events on financial literacy* / commissioned by the Ministry of Finance of the Russian Federation under contract no. FEFILP/QCBS-4.4: Moscow: PAKK; 2017. Available at: <https://severartek.ru/events/Методруководство%20игровые%20формы.pdf> (accessed: 21 October 2025) (in Russian).
8. Pavlova A., Kuznetsova O., Lichutina O. Use of game technologies at training of financial literacy of schoolboys. *Modern High Technologies. Regional Application*. 2018; 54(2):136–43 (in Russian).
9. Klemeshova N.S., Grigorevskaya G.D. The use of gaming technologies in the formation of the foundations of financial literacy in primary school-age children in extracurricular activities. *Young Scientist*. 2022;49(444):191–193 (in Russian).
10. Irdinkina D.A., Savenkova E.V., Stepanova A.S., Turkenich D.Yu. The specifics of using games in financial literacy training in a general education organization. *Science and School*. 2023;(1):230–238 (in Russian). DOI 10.31862/1819-463X-2023-1-230-238.
11. Potapenko S.M., Danilova I.V. Methodology of the formation and development of financial literacy as a component of functional literacy of primary school pupils. *Kaliningradskij Vestnik Obrazovaniya*. 2023;2(18):56–64 (in Russian).
12. Aksanova T.E Development of financial literacy in mathematics lessons in primary school. *Vestnik nauki*. 2025;2(83):233–238 (in Russian).
13. Zhdanov N.M., Spirina E.A. Formation of the cognitive component of financial literacy in primary schoolchildren at the lessons “The World Around Us”. *Scientific notes of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2025;2(8). Available at: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/280> (accessed: 29 October 2025) (in Russian).
14. Kojaspirova G.M., Kojaspirov A.Y. *Pedagogical dictionary*. Moscow: Publishing center “Akademiya”, 2000:176 (in Russian).
15. Kapralova M.S., Galitsky A.S. Role-playing in the formation of dialogic speech. *Alley Science*. 2024;1(88):706–714 (in Russian).
16. Big Russian Encyclopedia 2004–2017. Available at: <https://old.bigenc.ru/literature/text/4177483> (accessed: 29 October 2025) (in Russian).

Сведения об авторе

БОГОМАЗОВА Анна Евгеньевна – преподаватель Уфимского регионального методического центра по финансовой грамотности, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, ГАУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан», г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-1781-4137, e-mail: Ann-sun@list.ru

Information about the author

BOGOMAZOVA Anna Evgenievna – Lecturer, Ufa Regional Methodological Center for Financial Literacy; Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Ufa, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-1781-4137.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 10.11.25

Поступила после рецензирования / Revised 12.12.25

Принята к публикации / Accepted 15.12.25

УДК 378.4

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-31-46>

Оригинальная научная статья

Русская сетература в профессиональной подготовке словесников

A. A. Гаджиев¹, С. С. Бурцева²

¹Университет Азербайджан, г. Баку, Азербайджанская Республика

²Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

egiy.88@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена актуальным проблемам русской сетературы в аспекте современных проблем литературоведения и цифровой дидактики в системе вузовского образования и новых подходов к профессиональной подготовке словесника. Представляя русскую сетературу как явление русской культуры в глобальной Сети, авторы предлагают взгляды и выводы по особенностям русской сетературы в аспекте осцилляции. Также русская сетература рассматривается как объект исторической поэтики, а произведения русской сетературы – в контексте семантической концепции Ю. М. Лотмана. Авторами представлен краткий обзор и анализ данных по истории и теории, поэтике русской сетературы как явления метамодерна, приведены сведения и данные о главных персоналиях, стоявших у истоков русской сетературы. Затрагиваются литературоведческие подходы к проблеме автора, явлениям метамодернизма в сетературе и сететворчестве. Предлагается определение русской сетературы как явления русского литературоцентризма. Рассматриваются актуальные проблемы изучения русской сетературы в условиях новой информационной культуры XXI века, цифровой трансформации общества и картины мира. Отмечается роль русской сетературы в интеграционных процессах систем образования в условиях современной информационной культуры стран и их диалога, в популяризации русского языка и русской литературы в новейшей картине мира. Предлагаются решения по изучению русской сетературы в системе вузовского образования в аспекте цифровой дидактики с примерами из практики профессиональной подготовки по направлению «Педагогическое образование». Составлены и приведены актуальные интернет-ресурсы для расширения и углубления знаний о русской сетературе в образовательных целях. Затронуты некоторые перспективы дальнейшего развития русской сетературы и ее изучения в системе вузовского образования. Для нового поколения исследователей предложены перспективы изучения русской сетературы. В плане методического решения определенный интерес представляют примеры применения цифрового образовательного контента в процессе изучения теории и истории русской сетературы в вузе.

Ключевые слова: теория и история русской сетературы, осцилляция, метамодерн, цифровая дидактика, цифровой образовательный контент, опорные схемы-конспекты, преподавание филологических дисциплин в вузе, профессиональная подготовка словесников.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Гаджиев А. А., Бурцева С. С. Русская сетература в профессиональной подготовке словесников. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy*; 2025: 40 (4): С. 31-46. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-31-46

Original article

Russian net literature in the professional training of language teachers

Asif A. Hajiyev¹, Svetlana S. Burtseva²

¹Azerbaijan University, Baku, Republic of Azerbaijan,

²M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

egiy.88@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the current problems of Russian net literature in the aspect of modern problems of literary criticism and digital didactics in the system of university education and new approaches to the professional training of a wordsmith. Russian net literature as a phenomenon of Russian culture in the global Network, the authors offer views and conclusions on the peculiarities of Russian net literature in the aspect of oscillation. Russian net literature is also considered as an object of historical poetics, and the works of Russian net literature are considered in the context of the semantic concept of Yury Lotman. The authors present a brief overview and analysis of data on the history, theory, and poetics of Russian net literature as a phenomenon of metamodernity, as well as information and data on the main personalities who stood at the origins of Russian net literature. The article touches upon literary approaches to the author's problem, the phenomena of metamodernism in network literature and network creation. Russian net literature is defined as a phenomenon of Russian literary centrism. The article considers the current problems of studying Russian net literature in the context of the new information culture of the 21st century, the digital transformation of society and the worldview. Russian net literature is noted for its role in the integration processes of education systems in the context of modern information culture of countries and their dialogue, in popularizing the Russian language and Russian literature in the modern worldview. Solutions for the study of Russian net literature in the university education system in the aspect of digital didactics are proposed with examples from the practice of professional training in the field of "Pedagogical Education". The current Internet resources for expanding and deepening knowledge about Russian net literature for educational purposes have been compiled and presented. Some prospects for the further development of Russian net literature and its study in the system of higher education are touched upon. The prospects of studying Russian net literature are proposed for a new generation of researchers. In terms of methodological solutions, examples of the use of digital educational content in the process of studying the novel "Skuld" by Olesya Bryutova at the university are of particular interest.

Keywords: theory and history of Russian web-literature, oscillation, metamodernity, digital didactics, digital educational content, reference schemes, summaries, teaching philological disciplines at the university, professional training of linguists

Funding. The study received no financial support.

For citation: Gadzhiev A. A., Burtseva S. S. Russian net literature in the professional training of literature teachers. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*; 2025: 40 (4): Pp. 31-46. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-31-46

Введение

Более ста лет назад, в 30-е годы XX века, Д. С. Мережковский рассматривал развитие нашей цивилизации как противостояние двух полярных типов сознания, восточного («ночного магического») и западного («дневного механического») [1]. В данном аспекте Россия всегда занимала в мировом пространстве весьма своеобразное место и уникальное геокультурное значение, находясь между Западом и Востоком. Российская идентичность сформировалась в постоянном диалоге и противостоянии с двумя цивилизациями, но не превратилась в их гибрид, а приобрела свою уникальность и самодостаточность как результат синтеза в бесконечном процессе развития отношений и взаимопроникновений. Достаточно длительной продолжительности картины мира весьма ярко отражали этот процесс российской цивилизации. Наиболее ярким отражением жизни во всех культурах

мира выступает литература. И русское словесное искусство за всю свою историю была тем многогранным и разноплановым зеркалом реалий и умонастроений социумов разных эпох России. Но в начале 60-ых годов XX столетия Станислав Лем в знаменитой «Сумме технологии» отмечал «ускоренную осцилляцию» в мире, состоящей из «системы Восток – Запад» [2]. «Лавинный темп» перемен отразился и на искусстве слова. Сегодня русская литература представляет собой сложное во многих отношениях явление, характеризующее динамику развития страны и ее культуры под влиянием мировых процессов цивилизационного развития, его вызовов и достижений, глобализации и технологических скачков, столкновений инновационного, экспериментального и традиционного, интеллектуального и эмоционального, духовного и коммерческого. Достаточно большое влияние на нее оказывает новое информационное пространство, расширенное интернет-технологиями и сетевым сообществом с его своеобразным менталитетом, философией и культурой. С началом Рунета в 1994 году сложилась и состоялась на сегодня весьма дискуссионная ее часть – русская сетевая литература, которая, несмотря на все противоречия ее восприятия, приятия и изучения, может быть определена как трансформация традиционной русской литературы в XXI веке. Русская сетевая литература не только существует – она как искусство слова влияет на своего читателя, формирует его взгляды, новые параметры оценки и реакции на мир, ценности и приоритеты. Соответственно, изучение произведений русской сетевой литературы входит в круг актуальных тем и проблем современного литературоведения и методики преподавания филологических (литературоведческих) дисциплин в высших учебных заведениях. В данном аспекте могут быть рассмотрены некоторые вопросы русской сетевой литературы в системе вузовского образования по повышению качества профессиональной подготовки современных словесников.

Результаты и обсуждение

Начальный этап развития русской сетевой литературы совпал с весьма сложной эпохой распада Советского Союза, которая стала переломным в истории русской литературы. В 1991 году вышла школьная программа по литературе для средних общеобразовательных учебных заведений (научный редактор Т. Ф. Курдюмова) со значительными изменениями в ее содержании и структуре, которые откликались на умонастроение социума начала 90-х. Так, в литературное образование были включены понятия «русская эмигрантская сатира», «развитие жанров антиутопии», «возвращенная» литература, «литература русского зарубежья», состоялось обновление изучаемых произведений и авторов Серебряного века. Эти перемены стали методической традицией остальных последующих программ изучения русской литературы в российской образовательной системе. Но надо отметить, что в ней стало некоторой традицией и определенное дистанционирование литературного образования от художественных произведений новейшей русской литературы. И на этом фоне не кажется вызовом то, что в официальной системе школьного литературного образования полностью отсутствует русская сетевая литература в качестве обязательного компонента. Ядро Примерных основных образовательных программ по Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) составляют произведения «золотого фонда» русской классики. Этому соответствуют и критерии отбора художественных текстов к изучению (высокая художественная ценность, гуманистическая направленность, позитивное влияние на сознание и личность читателя, соответствие требованиям возрастных особенностей и задачам развития обучающихся, культурно-историческая значимость текста и автора). Важное значение имеет также уровень научно-методической базы изучения произведений, степень разработанности этой базы, доступности учебно-методического материала и эдиционной, текстологической, академической подготовки изучаемых художественных текстов. Но

строгий отбор для обязательного школьного изучения не создает основания для игнорирования русской сетературы как целого этапа и структурной части современной русской литературы. В сетевом информационном пространстве русская сетература занимает сегодня довольно значимое место и объемы, как часть искусства слова имеет функциональную влиятельную силу, находит своего читателя, отличается своеобразными чертами и признаками, обзавелась своей теорией и историей. Начало ее относится к 1994 году, когда появилась в Рунете первая электронная библиотека <https://lib.ru/> – Библиотека Максима Мошкова с журналом Самиздат (<https://samlib.ru/>). А в 1995 году – интерактивный литературный проект «Роман» одного из основателей русской сетературы Романа Лейбова. Весьма популярными стали литературные сетевые проекты «Сонетник» Дмитрия Манина, «Буриме», Начальные основы научно-исследовательского изучения сетературы были заложены в проекте «Сетевая словесность» – Лаборатории сетевой литературы, основанной 3 марта 1997 года (<https://www.netslova.ru/>). Евгений Горный, один из его создателей, главный идеолог и научный исследователь, еще в 2002 году в интервью журналу «Нетоскоп» определял жизненную устойчивость «Сетевой словесности» «литератуцентризмом русского Интернета» и «удачно найденной оптикой, позволяющей свести разрозненные лучи личной силы в фокус общего дела» [3]. Научный интерес к вопросам теории сетературы возник с самого начала ее истории. На первых этапах его развития важную роль сыграли труды «Евгения Горного, Романа Лейбова, Маи Халтуриной из Тартуского университета (выпускников филологического факультета, учеников Юрия Михайловича Лотмана), Юлии Идлис, Елены Погорелой, Валерии Пустовой и Лидии Ким из Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Марины Абашевой, Филиппа Катаева из Пермского государственного гуманитарного университета» [4]. На страницах «Сетевой словесности» вызывали живой отклик статьи Алексромы, Алексея Андреева, Александра Житинского, Алексея Караковского, Георгия Жердева, Дмитрия Манина, Екатерины Рогачевской, Льва Вишни, Сергея Корнева и других. Зарождение феномена русской сетературы на заре Рунета стало отражением творческого развития динамичной многоформатной литературной деятельности русскоязычного информационного пространства на рубеже XX – XXI веков, влияния традиционного литератуцентризма на общественное сознание, ответа российского социума на глобальные перемены и технологические вызовы. В ней существовали как экспериментальные направления, так и популярные массовые течения и жанры, размывая тем самым границы между традиционным и инновационным в словотворчестве, образуя ранее неизвестные в нем гибридные формы.

Широта и разнообразие русской литературы конца XX века отразили множество колебаний сложных систем современного мира в явлениях «от реализма – до метамодернизма». В разных вариациях продолжает развиваться и преодолевать кризис реализм: некритический реализм («новый реализм», «новая искренность»; появился новый термин «человеческий документ») анализирует влияние новой социальной среды на личность, состоялось возвращение социальности в литературу нового времени (творчество Романа Сенчина, Дмитрия Данилова, Ильи Кочергина и других). Некоторые неореалисты отмечались в поисках новаторских путей («Черная обезьяна» Захара Прилепина, «Обитель» и «1993» Сергея Шаргунова, «Бета-самец» Дениса Гуцко, «Голомяное пламя» Дмитрия Новикова и других). В произведениях Евгения Гришковца, Тимура Кибирова акцентируется внимание на простых человеческих чувствах в стиле неосентиментализма. А новые социальные и культурные процессы продолжают осмысливать в рамках постмодернизма, для которого остаются функциональными ирония, гротеск, интертекстуальность и отказ от иерархии между «высоким» и «низким» (произведения Виктора Пелевина, Владимира

Сорокина). На смену этому все чаще проявляется новый концепт осмысления культурной парадигмы современности – метамодерн (метамодернизм, термин, предложенный в 2010 году Тимотеусом Вермюленом и Робином ван дер Аккером для определения состояния пребывания между противоположностями), в котором преобладает не строго оформленная философская система, а эвристический ярлык для обозначения новых тенденций в искусстве, культуре и мышлении. Метамодерн стоит на осцилляции (колебании) между противоположностями, а не на их жестком противопоставлении: идеализм – ирония; надежда – критицизм; энтузиазм – отчуждение; искренность – рефлексия; традиционализм – новаторство. Это не эклектичное смешение, а динамический баланс, при котором полярные начала взаимно проникают друг в друга. Если на рубеже XIX и XX веков модерн утвердил веру в прогресс, универсальные истины, рациональность, линейное развитие, то во второй половине XX века постмодерн привнес скептицизм, деконструкцию, иронию, отказ от «больших нарративов», релятивизм, некоторый цинизм и пессимизм. А метамодерн представляет осознанную наивность, «прагматичный идеализм», человеческие переживания, поиск смысла при понимании его условности, возвращение к «большим историям» без наивной веры, искренний диалог с читателем. Основными чертами его становятся:

1. Информированная наивность – искренность, которая не игнорирует критическую рефлексию; наивность сочетается с всезнанием; .
2. Метаирония – ирония, осознающая саму себя; способность смеяться над шаблонами, не уничтожая ценности.
3. Интегративный плюрализм – признание множественности взглядов при стремлении к целостному видению.
4. Новая искренность – возвращение к эмоциям и морали без догматизма.
5. Колебание как метод – постоянное движение между полосами, отказ от категорических суждений; вместо логики «1:0» предлагается осцилляция между разными точками зрения и движение вперед; игра между иронией и искренностью.
6. Открытость «большим нарративам» – возможность верить в универсальные ценности, понимая их условность.
7. Акцент на человеческом измерении – возвращение уважения к личности, национальности, родине, отказ от горизонтальной гомогенности.
8. Технологичность и глобальность – учет цифрового контекста и сложной системы систем мира и их взаимосвязанности.

Несмотря на отсутствие единой теоретической базы, наступательную критику и дискуссионность, метамодерн – это попытка осмысления культуры и реалий современной нам эпохи, наполненной множеством противоречий, вызовов и колебаний между ними; это спектр экспериментов, сочетающих разные стили и идеи; это стремление к синтезу и поиску новых форм выражения в условиях культурного перехода. Как и в былые времена человек желает верить в смысл, но понимает его относительность, ирония не отменяет искренности, прошлое и будущее сосуществуют в диалоге, признается сложность мира, но это не становится поводом для отказа от действия. В какой-то мере черты спорного метамодерна в русской литературе отметились еще 2000 году в романе «Кысь» Татьяны Толстой, в котором автор сочетает русскую сказку с гиперболизацией и гротеском, ироничностью и сарказмом Рабле, Свифта, Салтыкова-Щедрина, антиутопией Замятиной, Бредбери, братьев Стругацких. Отзывы о «Кыси» такие же противоречивые как о метамодерне, тем более это состоялось на стыке происходящих процессов перехода от постмодернизма к новой парадигме, когда она не совсем ясно еще понималась. К нему относят и «Горизонтальное положение» Дмитрия Данилова, «777», «Пес», «Никто не вернется» Кирилла Рябова,

творчество Аллы Горбуновой, Анны Козловой, Евгении Некрасовой, Ирины Богатыревой, Дарьи Бобылёвой, Романа Сенчина и других.

Вся динамика и спектр проявлений русской литературы многомерной и сложной, характерной для России на нескольких предыдущих временных и исторических отрезках «революционной» эпохи распада Советского Союза и обретения новой страны с новыми приоритетами, рецепциями и трансформациями определяют жизнеспособность российского общества, его поиск путей построения нового культурного пространства, движения к будущему, версии самоидентификации и самоопределения после утраты статуса сверхдержавы. Идентичность общества или любого народа играет ключевую роль в его развитии и способности к прогрессу. Она формирует основу для социальной сплочённости, культурной преемственности и политической стабильности, создает условия для преодоления вызовов и достижения новых высот. Чувство принадлежности к единому культурному и историческому пространству снижает уровень социальных конфликтов и повышает доверие между гражданами, служит механизмом передачи культурного наследия. Через язык, обычаи, искусства, культурные, ментальные коды и символы народ сохраняет свою уникальность и устойчивость. «Развитие без предварительной смены идентификации позволяет людям сохранить достоинство. Достоинство состоит в готовности к жертвам и трудовой аскезе (а не только к гедонизму) ... <...> Люди же, сохранившие свою идентичность и свое достоинство, уверены в себе настолько, что способны успешно и целенаправленно действовать» [5].

И данный период русской литературы совпал с основанием Рунета, вхождением формирующегося в новых смыслах российского социума и его культуры в глобальное информационное пространство. В определенном смысле каждый сегмент Интернета это семиосфера – семиотическое пространство коммуникативной модели для дальнейшей передачи отдельной культуры (в схеме «свое» и «чужое») в ее эволюции. Новые коммуникационные технологии Интернета значительно расширили возможности диалога с другими культурами, интеграции с ними, усиливая при этом и риски навязывания чужих норм и утраты своих устоев, самобытности и идентичности. В истории и процессе развития русской литературы отразились все противоречия и противоположности эпохи, литературные осцилляции – одновременные присутствия контрастных начал, создающие новые смысловые поля. Суть осцилляции в сетевой литературе предполагает не выбор между полюсами, а удержание напряжения между ними; не ироническое дистанцирование, а искреннее переживание противоречий; не окончательный синтез, а постоянное колебание между противоположностями, между индивидуальным и коллективным (художественный текст создается одним автором, но впитывает взгляды, голоса и образы всего сообщества), между традицией и новацией (использование классических форм в цифровом контексте), между линейным текстом и гипертекстом (сохранение нарратива при множестве ветвлений), между автором и читателем (границы творчества размываются, читатель становится соавтором). Этому способствует цифровая среда, которая сама по себе осциллирует: между публичным и приватным, мгновенным и вечным (твиты исчезают в потоке, но могут стать историческими артефактами), автономностью и алгоритмической зависимостью (автор творит, но его видимость определяет лента рекомендаций). Сетература отражает эту природу, превращая колебание в художественный метод. Художественный текст сетературы больше не стремится к статичной «правильности», а живёт в постоянном движении между полюсами, что и составляет её эстетическую суть в эпоху метамодерна. Механизмами осцилляции в сетевых литературных текстах становятся:

1. Интерактивность. Читатель влияет на развитие сюжета (интерактивные романы, вики-литература), создавая колебание между заданным автором каркасом и свободной интерпретацией.

2. Гипертекстуальность. Ссылки и переходы порождают множественные трактовки, удерживая текст между центростремительной и центробежной силами.

3. Мемы и ремиксы. Повторное использование культурных кодов с новой интонацией – колебание между цитированием и переосмыслением.

4. Живые тексты. Постоянное редактирование опубликованных работ создаёт динамику между «законченностью» и «открытостью».

5. Кросс-жанровость. Смешение документального и художественного, реального и фантастического порождает колебание между достоверностью и вымыслом.

6. Динамика формы и содержания. Художественные тексты сетературы часто существуют в открытом формате, дополняясь и трансформируясь со временем (как в гипертекстовом «Романе» Романа Лейбова, обновляясь в зависимости от взаимодействия с аудиторией соавторов).

7. Роли индивидуального и коллективного. В некоторых сетевых текстах размываются границы между автором и читателем: пользователи могут дописывать текст, комментировать или переосмысливать его, превращая произведение в результат коллективного соз创чества. Это создает эффект постоянного колебания между индивидуальным и коллективным началами.

8. Взаимодействие иронии и искренности. Как и в метамодерне, в сетературе возможна «ироническая искренность». Автор может высказывать серьезные мысли, оговариваясь об их возможной наивности, игривости и открытости.

Также можно проследить взаимосвязь осцилляции в сетературе с мифопоэтикой. «Гносеологические, онтологические и эвристические особенности сетевой литературы сближают ее с мифотворчеством как одной из универсальных форм рефлексивной деятельности человека» [6]. В интернет-пространстве, как и в прошлые времена, возникают свои собственные мифы, которые помогают осмысливать и упорядочивать хаос цифровой среды, наполняя ее знакомыми архетипами, символами и кодами, тем самым превращая непонятное пространство в знакомое и управляемое. Современные версии мифов в сетературе адаптированы под виртуальную реальность, под ее интерактивность, мультимедийность и динамичность. Поскольку интернет по своей целенаправленности пространство коммуникации, он предрасположен к мифологизации: в Сети мифы легко создаются и распространяются как коллективные представления, не требующие верификации. В условиях информационной перегрузки и неопределенности миф выступает как способ вернуть иррациональное, дать «дыхание чуду» и противопоставить это цифровой предсказуемости. В сетевой литературе это может проявляться в создании альтернативных миров, где миф становится не статичной, а постоянно трансформирующейся под влиянием коллективного творчества внутренней логикой происходящего. Виртуальное пространство воспринимается как мифологическое пространство для создания целостной вселенной, где пользователи могут идентифицироваться с архетипическими образами и участвовать в мифологическом действии. Авторы создают свои мифологические истории, приключения, «локальные мифы», адаптированные под условия цифрового века, добавляя элементы гиперссылок, мультимедийности и интерактивности. Таким образом, мифологичность в сетературе не только отражает архаические потребности человека в упорядочивании мира, но и становится инструментом для реализации осцилляции – постоянного колебания между различными формами, интерпретациями и уровнями реальности. Это создает уникальную среду,

где миф и современность, автор и читатель, текст и контекст находятся в динамическом взаимодействии. Русская сетература обладает целым рядом особенностей, усиливающих роль мифодизайна: синкетичность форм (смешение жанров, медиа и стилей, позволяющее свободно оперировать мифологическими архетипами); интерактивность (возможность читателей влиять на развитие сюжета и текста); «анонимность и маскарад» (распространенная практика использования псевдонимов и альтер эго, создающая дополнительные слои мифа).

Таким образом, осцилляция и мифопоэтика в русской сетературе взаимосвязаны через механизмы динамического взаимодействия между авторством, текстом и читателем, а также через использование мифологических архетипов и сюжетов для осмыслиения современной реальности. Эти явления отражают ключевые черты метамодерна, где противоположности сосуществуют в динамическом напряжении, а миф становится инструментом упорядочивания хаоса.

О других особенностях русской сетературы пишут достаточно много и детально, упоминая чаще всего ее гипертекстуальность мультимедийность и интерактивность, проблемы автора, эксперименты с жанрами и формами, вопросы оцифровки и сохранения литературного и культурного наследия. Научное осмысливание истории и теории русской сетературы продолжается и таит в себе еще много актуальных открытий и перспективных аспектов. Картина ее реалий в последние годы также интенсивно обновляется и трансформируется. Электронные библиотеки обрели новое поприще, и их теперь не относят к проектам сетературы. Хотя оцифровка литературного наследия была на заре Рунета значимой миссией русской сетературы. Отчасти отошла от нее и ее издательская миссия. Особенно заметным в сетературе было продолжение явления «самиздата», почти как литературной традиции советского периода, открытия новых имен, их свободной (без цензуры) публикации – безбарьерного выхода к своему читателю. Но при этом с развитием интернет-технологий самиздат трансформировался в легальный инструмент творческого самовыражения и монетизации. Сегодня это понятие означает самостоятельную публикацию любого автора через онлайн-платформы, то есть его творческую самореализацию. При этом возникли такого рода проблемы как низкий уровень эдиционной подготовки художественного текста к изданию, недостатки редактуры и корректуры, снижение качества контента, риски нарушения авторских прав в онлайн-среде. И самиздат перестал быть востребованным для аудитории с высокой информационной и читательской культурой. Издательская миссия первоначальной сетературы также отошла ныне крупным сетевым, профессиональным издательствам – появился целый сегмент сетевого издательского бизнеса. В определенном смысле «ушли» в свои поприща от сетературы и электронные, сетевые «толстые» журналы. Отделились и литературные конкурсы и премии, которые были в начале частью русской сетературы. На данном этапе развития сетературы ее принято определять как динамичное явление, объединяющее литературные художественные тексты, создаваемые и распространяемые в цифровой сетевой среде. Она отражает эволюцию русской литературы в условиях цифровой эпохи, смешивания и синхронизации ее традиций с инновационными технологиями. Как часть современного словесного искусства она имеет новые перспективы своего развития. Например: интеграцию литературного творчества с нейросетями искусственного интеллекта; дальнейшее расширение интерактивных, мультимедийных форматов литературного творчества; перспективные и гибкие возможности межкультурного диалога; новые модели монетизации (подписки, донаты, краудфандинг). Одним из мало реализованных проектов русской сетературы, но весьма перспективных в будущем, осталась кибература. Еще в конце 90-х «пионеры» русской сетературы намечали ее развитие в трех направле-

ниях: 1) оцифровка литературного наследия (литература в Сети); 2) сетевая литература (создаваемая и существующая в Сети); 3) кибература (новый вид словесного творчества в ранее невиданных и не существовавших формах и мультимедийных форматах, включаяющий звук, изображение, анимацию и видео). Сегодня кибература – синтетический или гибридный вид современного искусства на стыке литературы, музыки, изобразительного искусства, кино, анимации и компьютерных игр. Это не просто «электронная книга», а принципиально новый формат, где словесный текст не может существовать автономно. Отличительные особенности кибературы: синтетичность, гибридность, интерактивность, гипертекстуальность, жанровая пластичность, виртуальность (дополненная, расширенная, смешанная), техническая обусловленность, иммерсивность, трансмедийность, заданность (опции читателя заданы автором), адаптивность.

При всех новых разделах научного исследования русской сетературы актуальной всё также остается еще более глубокое осмысление и изучение ее истории и теории как нового раздела современной русской литературы рубежа XX и XXI веков и XXI века в аспекте комплексного подхода, сочетающего традиционные литературоведческие методы с новыми технологиями анализа цифрового текста. Так как инновационные сетевые тексты литературы взаимодействуют с широким полем культуры, включая другие виды искусства, цифровые медиа и технологии, эволюцию жанров и приёмов в новой информационной среде, то возможно применение историко-культурного и творческо-генетического анализов, сравнительно-исторического и нарративного методов. Исследования внутренней организации сетературных произведений, их знаковой системы и смыслообразующих элементов, не только языковых, но и мультимедийных компонентов, гиперссылок и ссылок на онлайн-ресурсы, потребует структурного, семиотического и интертекстуального анализа. В данном аспекте, несомненно, актуальным остается анализ художественных текстов – произведений сетературы. Множество первых успешных творений начального этапа сетературы составили успех своих авторов – открыли им дорогу в большую литературу, теперь они известные писатели и поэты России, их творчество стало источником финансового благополучия или основой бизнеса. Есть большое количество весьма популярных открытий литературного Рунета первых десятилетий, которые так и остались сетевыми (на бумаге не издавались), но имеют художественную ценность, сохранили читательскую востребованность и могут быть причислены к лучшим произведениям русской сетературы. Большинство из них не входят в бизнес-оборот, на основе чего и остались в тени. Возможно, некоторую сложность в отборе текстов по художественной ценности представляет большой объем по разнообразию жанров от традиционных до инновационных, особое место в которых занимают антиутопии, фантастика, фэнтези, веб-роман, крипипаста, фанфикшн, тред-стори, «пирожки», «порошки», танкетки и другие. В таком обилии жанров, стилей и текстов действительно трудно найти лучшее.

Также продолжением русской сетературы остаются литературные сетевые проекты. Они начинались от экспериментальных вариантов («Роман», 1995, «Сад расходящихся хокку», «Ренгурю»), на следующем этапе представляли экспертные и исследовательские, дискуссионные сообщества («Сетевая словесность», с 1997, «Современная литература с Вячеславом Курицыным»); могут быть отнесены в данный раздел и первые литературные конкурсы («Тенёта» Леонида Делицына, 1994, «Арт-лито», 2000, «Улов», 2001); сайты и порталы («Самиздат» Максима Мошкова, 1994, «Голубая стихия», 1998, «Стихи.Ру», «Проза.Ру» с 1999), «Русская Национальная Литературная Сеть» Игоря Сазонова, куда первоначально входили и «Стихи.Ру», «Проза.Ру» [6], внедряли рейтинги, промо-пакеты и другие механизмы взаимодействия с читателями, 1999-2000). Сегодня некоторые из них

превратились в литературные порталы и крупнейшие литературные платформы («Стихи.Ру», «Проза.Ру»), создан цифровой сетевой ресурс «Лаборатория фантастики» (<https://fantlab.ru/>) – портал со свободной публикацией, ориентированный на сохранение традиционных ценностей. Сетевые проекты сегодня обильно обновляются блогами и каналами авторов и их сообществ («Прочитано» – онлайн-библиотека современных рассказов с иллюстрациями от генеративных нейросетей искусственного интеллекта и тематическими подборками; «Нате» – литературный журнал, сочетающий блогерскую наглядность и академические традиции, принимает тексты, статьи и рецензии; «Гид по независимым издательствам» – канал, посвященный малым издательствам и их проектам). Определенный интерес представляет в плане обновления и появление множества региональных литературных проектов, посвященные часто ранее малоизученным литературным темам и авторам, жизнь и творчество которых связано с различными российскими регионами. В данном аспекте региональные тексты сетевого литературы многоязычны и мультисемантичны. Самое ценное и полезное из функционирования сетевых проектов это стремление к поискам и инновациям, диалоги авторов с читателями, повышение читательской культуры, развитие коллективного творчества, открытости и доступности. Но теперь они тяготеют к коммерциализации и специализации (если ранее были универсального характера, то сейчас более популярны нишевые проекты, отдельно по фантастике, поэзии, детской литературе).

Не менее актуальной проблемой на сегодня становится разработка научно-методических материалов по изучению русской сетевой литературы в вузе. Во втором десятилетии XXI века в их образовательных программах появились курсы и спецкурсы, посвященные истории и теории, литературоведческим вопросам и проблемам феномена русской сетевой литературы, вопросам применения русской сетевой литературы в профессиональной деятельности (в нашей практике по направлению Педагогическое образование, Русский язык и Литература). Принимая во внимание ограниченность объемов одной статьи, обратимся к нескольким примерам из практики изучения истории и теории русской сетевой литературы в аспекте цифровой дидактики. Актуальность цифровой дидактики в профессиональной подготовке педагогов сегодня неоспорима. Это обусловлено необходимостью адаптации образовательных процессов всех уровней к современным технологическим реалиям, требованиям государственных стандартов и национальных программ развития страны. Наиболее важным для выполнения образовательных целей считаем грамотную интеграцию между традиционными методами преподавания и цифровой дидактикой. Цифровая дидактика позволяет повысить эффективность традиционных методов, способов и приемов, технологий обучения, выстраивать персонализированные образовательные траектории, совершенствовать цифровые компетенции преподавателей и обучающихся. Эту точку зрения разделяют многие исследователи методисты и практики учителя [7, 8, 9, 10].

Основными сегментами цифрового образования мы выделяем цифровую образовательную среду (ЦОС), цифровой образовательный ресурс (ЦОР) и цифровой образовательный контент (ЦОК). Педагогическая деятельность преподавателя ведется в основном в рамках указанных сегментов в аспекте цифровой дидактики: научно-методических разработок по эффективному применению ЦОС и ЦОР, созданию ЦОК, направленных на повышение качества и продуктивности обучения и воспитания. В данном аспекте нами были разработаны учебные дисциплины «Теория и история русской сетевой литературы» для бакалавриата, «Русская сетевая литература в профессиональной деятельности» для магистратуры, спецкурсы по типологии и поэтике русской сетевой литературы. Они входят в базовые и вариативные части основных образовательных программ по направлениям Филология («Русский язык

и Литература», бакалавриат) и Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки «Русский язык и Литература», бакалавриат), («Междисциплинарные связи в обучении русскому языку и литературе», магистратура). Учебные дисциплины по теории и истории русской литературы рассматриваются как раздел истории русской литературы, этап современной русской литературы XX и XXI веков. А также место и роль русской литературы в профессиональной деятельности словесников. В данном аспекте литературоведческие вопросы и проблемы русской литературы представляются весьма актуальными не только с точки зрения их филологических решений, но и с позиций методики преподавания гуманитарных дисциплин в вузе. Ряд лет мы разрабатываем учебно-методические пособия, лекции, цифровой образовательный контент и ресурсы для студентов по методике преподавания филологических дисциплин [11, 12, 13, 14, 15, 16]. Приведем несколько примеров масштабируемых опорных схем конспектов (ОСК), составленные и доступные на сервисе Prezi.com:

Таблица 1

Опорная схема-конспект-1 по теории и истории русской литературы

Table 1

Reference scheme-summary-1 on the theory and history of Russian literature



Таблица 2

Опорная схема-конспект-2. Структура русской сетевой литературы в начале ее истории

Table 2

Reference scheme-summary-2. The structure of Russian net literature at the beginning of its history



Таблица 3

Опорная схема-конспект-3. Четыре эпохи литературного Рунета

Table 3

Reference scheme-summary-3. Four eras of the literary Runet

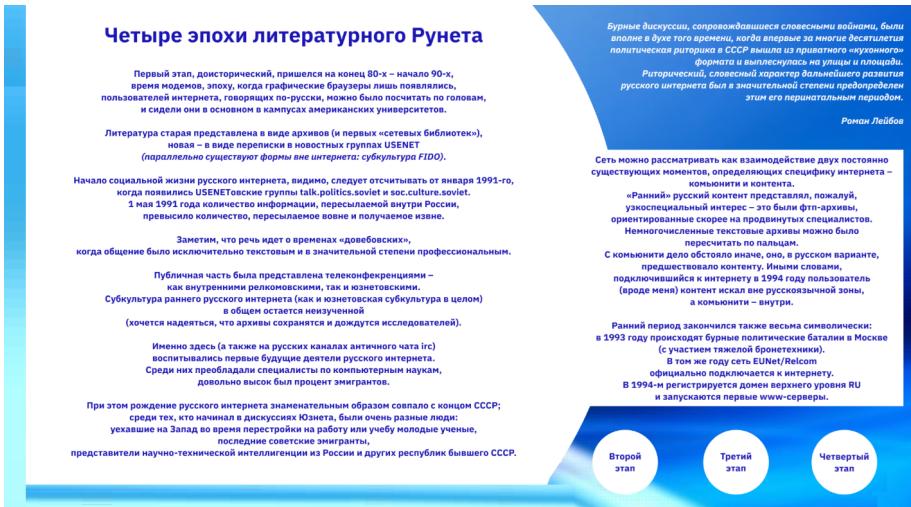


Таблица 4

Опорная схема-конспект-4. Современная русская литература

Table 4

Reference scheme-summary-4. Modern Russian net literature



Работа с применением ОСК современного инфографического формата является важным аспектом цифровой дидактики, которая трансформирует традиционные методы обучения в инновационные, интерактивные, доступные, гибкие и более эффективные по своим результатам. В качестве преимуществ цифровых ОСК для продуктивности образовательного процесса можно заметить: значительно повышают информативность за счет структурированности большого объема учебного материала и схематизации для его уплотнения в компактной форме; развивают логическое мышление и умение увидеть ключевые значения и выделять главное; способствуют запоминанию информации за счет привлечения разных механизмов памяти. Из целых рядов опорных схем-конспектов составляются цифровые образовательные контенты по темам и кейсам образовательных модулей. Их успешности и эффективности способствуют принципы цифровой дидактики:

1. Персонализация. ОСК могут быть адаптированы под уровень знаний студентов, предоставляют возможность выбора темпа изучения.

2. Интерактивность. В ОСК могут быть включены ссылки на другие цифровые образовательные ресурсы, таймлайны, тесты для проверки усвоенности и другое.

3. Доступность. Доступ к ОСК по интернету в любое удобное время и независимо от местонахождения по предоставленной преподавателем ссылке.

4. Гибкость. По целевому назначению обучающимся может быть предоставлена функция редактирования ОСК в режиме реального времени.

5. Быстрая обратная связь. Проверка или контроль за грамотностью и правильностью заполнения ОСК может состояться сразу или по назначенному дедлайну.

Рекомендации по использованию ОСК: систематически анализировать целесообразность каждого медиаэлемента; оптимизировать размеры файлов для избежания перегрузки устройств; визуальные материалы снабжать информативным текстом (цитатами, пояснениями, комментариями, отрывками и ссылками); для создания ЦОК организовывать связанные медиафайлы в логические тематические блоки; регулярно проверять функциональность включенных в ОСК внешних ссылок и интерактивных элементов.

Рекомендации по изучению русской сетературы: проводить анализы художественных текстов сетературы в аспекте диалогов культур (например, в системе культур Запад – Россия – Восток); сравнительные, сопоставительные, системные анализы проводить с учетом концепции «диахронной глубины» (то есть, рассматривать художественные тексты сетературы в контексте их исторической эволюции, с учетом не только литературного, но и исторического, политического, социального и других контекстов); уделять особое внимание на изучение жанров и форм (рассматривать жанр как систему кодов (по Лотману), которые меняются под влиянием времени, среды и развития реалий. Лихачев Д. С. отмечал, что «русская классическая литература – это диалог с читателем», где автор не дает готовых ответов, а предлагает вместе решать нравственные и общественные проблемы. С позиции Ю. М. Лотмана, этот «диалог возможен благодаря взаимодействию кодов автора и читателя в рамках семиосферы» (интернета).

Таким образом, по семантической концепции Лотмана, изучение интернета как сегмента семиосферы, в которой обитает сетература, новый художественный текст, предполагает глубокое понимание механизмов функционирования русской литературы как системы, где текст, автор и читатель связаны через коды, историю и культурный контекст.

Заключение

Итак, феномен русской сетевой литературы продолжается в новом информационном пространстве XXI века, имеет свое прошлое (историю), особенности, признаки, проблемы и перспективные траектории дальнейшего развития в будущем. Это – объект исторической поэтики и явление современной российской культуры и литературы в глобальной Сети – часть семиосферы, где тексты взаимодействуют с культурным контекстом и историей. Ю. М. Лотман рассматривал литературу как систему, где взаимодействие кодов автора и читателя, баланс предсказуемости и новизны, а также память культуры определяют ее функционирование и восприятие. Эта система раскрывается через призму коммуникативных моделей, семиосферы и роли художественного текста как генератора смыслов. Каждый художественный текст – произведение литературы отражает свою эпоху, ее жизнь, социум, общество («мы»), культуру, паттерны и каждое отдельное «я» с его внутренним миром, переживаниями, чувствами и мышлением, «движением души». Значимые художественные тексты эпохи – ценность, значение которой трудно поддается простым параметрам и измерениям, но однозначно человеку (соответственно, и народу) важно понимать

свое прошлое, чтобы сгенерировать энергию и идеи для дальнейшей динамики. Русская сетература – особый этап современной русской словесности, который возник в сложное переходное время утраты Россией своего статуса сверхдержавы и обретения новых уровней суверенитета (культурного, интеллектуального, научного, технологического и далее). Осмысление ее не только дальнейшее изучение новых этапов развития современной русской литературы, но и понимание осцилляций и трансформаций для построения нового, для принятия решений перед множеством новых вызовов и рисков. Также, сетература – новое пространство продуктивного диалога культур, который необходим для позитивного и оптимистичного многовариантного, амбивалентного будущего.

Л и т е р а т у р а

1. Мережковский Д. *Тайна Запада. Атлантида – Европа*. Вторая книга в серии «Тайна Трех», «Public Domain». 1930. 2008: 512. <https://www.litres.ru/book/dmitriy-merezhkovskiy/tayna-zapada-atlantida-evropa-175070/>
2. Лем С. *Сумма технологии* [пер. с польского В. Широкова]. Москва: Издательство АСТ; 2018: 736.
3. Горный Е. А. *Нам 5 лет. Пять лет сетературы*. <https://www.netslova.ru/5let/texty.html>
4. Дьячковская Н. А., Цяю Ч., Бурцева С. С. Русская сетература как средство формирования читательской культуры школьников. *Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 80-летию А. В. ИвановойЮ. Профессиональное педагогическое образование в логике глобальных трансформационных процессов: проблемы и пути решения*. Якутск, 03 октября 2025 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании; 2025: 125-127. EDN WPYAUФ.
5. Уткин А. И., Федотова В.Г. Вызов Азии. *Философские науки*. 1966: (1 – 4): 21- 22.
6. Гаджиев А. А. *Сетература: история, типология и поэтика русской сетевой литературы*. Тезисы лекций в Бакинском славянском университете. Баку: Мутарджим; 2012: 76.
7. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. *Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения*. Москва, Издательство «Перо»; 2019: 24.
8. Зайцев А. А., Кондратенко А. Б., Кондратенко Б. А. Цифровая дидактика и личностные свойства студентов высшей школы: систематический обзор зарубежного опыта. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психологово-педагогические науки*. 2025: 72 (2): 157-163. DOI 10.46845/2071-5331-2025-2-72-157-163. EDN IRNWNG.
9. Чекалина Т. А. Цифровая дидактическая культура преподавателя: понятийно-терминологический аппарат. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2025: 58 (2): 34-42. DOI 10.54509/22203036_2025_2_34. EDN ARDQIJ.
10. Шестак Н. В. Сущность цифровой педагогики: цифровизация учебного процесса в высшей школе. *Педагогика профессионального медицинского образования*. 2020: (2): 66-85.
11. Гаджиев А. А. Современная российская сетевая литература. *Этнодиалоги*. 2020: 62(4): 104-132. DOI 10.37492/ETNO.2020.62.4.004. EDN VDXXZP.
12. Гаджиев А. А. *Русская сетевая литература: контекст, история, типология, поэтика*: учебное пособие. Саратов: Ай Пи Ар Медиа; 2019: 87.
13. Бурцева С. С. Создание обучающего контента на цифровых сервисах и инструментах. *Русский мир Азии : Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, посвященной Году русского языка в странах СНГ, Душанбе, 10–12 апреля 2023 года*. Душанбе: Таджикский национальный университет; 2023: 58-66. EDN VVEOZI.
14. Бурцева С. С. Профессиональная подготовка филолога в аспекте цифровой трансформации российского образования. *Вестник филологических наук*. 2023: 3 (10): 212-219. EDN OYQLTU.
15. Бурцева С. С. Цифровая дидактика и новые подходы к профессиональной подготовке педагогов. *Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. 2022: 28 (4): 19-29. EDN ULHHVM.
16. Бурцева С. С. *Теория и история русской сетературы*: учебно-методическое пособие для бакалавров и магистрантов. Якутск: Издательский дом СВФУ; 2019: 104.

References

1. Merezhkovsky D. *The Mystery of the West. Atlantis – Europe*. The second book in the series “The Mystery of Three”, “Public Domain”. 1930. 2008: 512. <https://www.litres.ru/book/dmitriy-merezhkovskiy/tayna-zapada-atlantida-evropa-175070/> (in Russian).
2. Lem S. *The Sum of Technology* [translated from Polish by V. Shirokov]. Moscow: AST, 2018: 736 (in Russian).
3. Gorny E.A. *We are 5 years old. Five years of literature*. Available at: <https://www.netslova.ru/5let/texty.html> (in Russian).
4. Dyachkovskaya N.A., Qiao Ch., Burtseva S.S. Russian literature as a means of shaping the reading culture of schoolchildren. In: *Professional pedagogical education in the logic of global transformation processes: problems and solutions: proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 80th anniversary of A. V. Ivanov*. Yakutsk, October 3, 2025. Kirov: Interregional center for innovative technologies in education; 2025: 125–127 (in Russian)
5. Utkin A.I., Fedotova V.G. Challenge of Asia. *Philosophical sciences*. 1966: (1-4): 21–22 (in Russian).
6. Gadzhiev A.A. *Network: history, typology and poetics of Russian online literature*. Abstracts of lectures at the Baku Slavic University. Baku: Mutarjim; 2012:76 (in Russian).
7. Blinov V.I., Sergeev I.S., Yesenina E.Yu. *Main Ideas of the Didactic Concept of Digital Professional Education and Training*. Moscow, Pero Publishing House; 2019:24 (in Russian).
8. Zaitsev A. A., Kondratenko A. B., Kondratenko B. A. Digital didactics and personal traits of higher school students: A systematic review of foreign experience. *Bulletin of the Baltic State Acad*–163 (in Russian). DOI 10.46845/2071-5331-2025-2-72-157–163.
9. Chekalina T.A. Digital Didactic Culture of a Teacher: Conceptual and Terminological Apparatus. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2025: 58 (2): 34–42 (in Russian). DOI 10.54509/22203036_2025_2_34. EDN ARDQIJ.
10. Shestak N.V. The essence of digital pedagogy: digitalization of the educational process in higher education. *Pedagogy of Professional Medical Education*. 2020: (2): 66–85 (in Russian).
11. Gadzhiev A.A. Modern Russian Online Literature. *Ethnodialogues*. 2020: 62 (4): 104–132. DOI 10.37492/ETNO.2020.62.4.004.
12. Gadzhiev A.A. *Russian Online Literature: Context, History, Typology, Poetics*: A Tutorial. Saratov: IPAR Media; 2019: 87.
13. Burtseva S.S. Creating Educational Content Using Digital Services and Tools. In: *The Russian World of Asia: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference Dedicated to the Year of the Russian Language in the CIS Countries*, Dushanbe, April 10–12, 2023. Dushanbe: Tajik National University; 2023: 58–66. EDN VVEOZI.
14. Burtseva S.S. Professional Training of Philologists in the Aspects of the Digital Transformation of Russian Education. *Bulletin of Philological Sciences*. 2023: 3 (10): 212–219 (in Russian).
15. Burtseva S.S. Digital Didactics and New Approaches to Professional Training of Teachers. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2022:28(4):19–29 (in Russian).
16. Burtseva S.S. *Theory and History of Russian Literature*: A Study Guide for Bachelors and Masters Degrees. Yakutsk: NEFU Publishing House; 2019:104 (in Russian).

Сведения об авторах

ГАДЖИЕВ Асиф Аббас оглы – д. филол. н., профессор, кафедра перевода и филологии, факультет гуманитарных и социальных наук, Университет Азербайджан, г. Баку, Азербайджанская Республика. SPIN: 2250-0351, ORSID: 0009-0005-9462-511X, e-mail: asif.hacili@mail.ru

БУРЦЕВА Светлана Семеновна – к. пед. н., доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, филологический факультет, Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, Российская Федерация. SPIN: 2676-3046, ORSID: 0000-0002-8525-4899, e-mail: egiy.88@mail.ru

Information about the authors

HAJIYEV Asif Abbas oglu – Dr. Sci. (Philology), Professor, Department of Translation and Philology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Azerbaijan University, Baku, Azerbaijan Republic, SPIN: 2250-0351, ORSID: 0009-0005-9462-511X.

BURTSEVA Svetlana Semenovna – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature Teaching Methods, Faculty of Philology, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation. SPIN: 2676-3046, ORSID: 0000-0002-8525-4899

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The authors declare that there is no conflict of interests.

Поступила в редакцию / Submitted 27.10.25

Поступила после рецензирования / Revised 21.11.25

Принята к публикации / Accepted 04.12.25

УДК 378.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-47-56>

Оригинальная научная статья

Подготовка научно-педагогических кадров как фактор инновационного развития системы непрерывного образования

*Т. А. Макаренко, Р. Е. Герасимова**

Центр профориентологии, г. Краснодар, Российская Федерация

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова,

г. Якутск, Российская Федерация

*✉ roza_gerasimova@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается трансформация системы непрерывного образования в условиях современных вызовов, обусловленных глобализацией, технологизацией и сменой педагогических парадигм. Актуальность исследования связана с необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов, обладающих развитыми аналитическими и творческими способностями. Сегодня подготовка научно-педагогических кадров служит инструментом для развития научного и интеллектуального потенциала непрерывной системы образования, а также инструмент для создания кадрового резерва, способного генерировать и внедрять научные достижения в образовательный процесс и практическую деятельность. Целью работы является анализ ключевых направлений модернизации педагогического образования и роли педагога-исследователя в данном процессе и во вкладе в это развитие Д. А. Данилова, д. пед. н., профессора, член-корреспондента РАО. На основе теоретического анализа выделяются основные противоречия, определяющие развитие системы, в частности, между динамичными потребностями общества и инертностью образовательных практик. Доказывается, что их разрешение требует интеграции объективистских и субъективистских исследовательских подходов. В работе раскрывается сущность индивидуально-творческого подхода к подготовке кадров, направленного на формирование профессиональной идентичности и готовности к непрерывному саморазвитию. Особое внимание уделяется региональному аспекту, где университеты рассматриваются как ключевые элементы инновационной инфраструктуры, а инвестиции в человеческий капитал – как стратегический ресурс экономики. Делается вывод о том, что педагог-исследователь выступает индикатором развития всей системы образования. Подготовка научно-педагогических кадров, способных к инновационной деятельности, остается ключевым фактором повышения качества образования и его адаптации к социально-экономическим преобразованиям. Инновационная деятельность позволяет педагогам исследователям внедрять новые методики, технологии и формы обучения, что делает образовательный процесс более интерактивным и эффективным.

Ключевые слова: непрерывное образование, инновации, модернизация, концепция, педагог-исследователь, профессиональное развитие, качество образования, региональные системы образования, индивидуально-творческий подход, подготовка.

Для цитирования: Макаренко Т. А., Герасимова Р. Е. Подготовка научно-педагогических кадров как фактор инновационного развития системы непрерывного образования. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy», 2025: 40 (4): С. 47-56. DOI:10.25587/2587-5604-2025-4-47-56*

Original article

Training of research and pedagogical personnel as a factor in the innovative development of the continuous education system

Tatyana A. Makarenko¹, Rozalia E. Gerasimova^{2*}

1Center for Career Guidance, Krasnodar, Russian Federation

2M. K. Ammosov North-Eastern Federal University,

Yakutsk, Russian Federation

*✉ roza_gerasimova@mail.ru

Abstract

The article examines the transformation of the continuous education system in the context of modern challenges caused by globalization, technologization and changing pedagogical paradigms. The relevance of this research stems from the need to train competitive specialists with developed analytical and creative skills. Today the training of scientific and pedagogical personnel serves as a tool for developing the scientific and intellectual potential of the continuous education system, as well as a tool for creating a personnel reserve capable of generating and implementing scientific achievements in the educational process and practical activities. The aim of the work is to analyze the key directions of modernization of pedagogical education and the role of the teacher-researcher in this process and the contribution to this development of D.A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education. Based on theoretical analysis, the key contradictions shaping the system's development are identified, particularly between the dynamic needs of society and the inertia of educational practices. It is demonstrated that resolving these contradictions requires integrating objectivist and subjectivist research approaches. Particular attention is paid to the regional aspect, where universities are viewed as key elements of innovation infrastructure, and investments in human capital as a strategic economic resource. It is concluded that the teacher-researcher serves as an indicator of the development of the entire education system. The training of research and pedagogical personnel capable of innovative activity remains a key factor in improving the quality of education and its adaptation to socio-economic transformations. Innovative activities enable educators and researchers to implement new methods, technologies, and forms of teaching, making the educational process more interactive and effective.

Keywords: continuous education, innovation, modernization, concept, teacher-researcher, professional development, quality of education, regional education systems, individual creative

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Makarenko T.A., Gerasimova R.E. Training of scientific and pedagogical personnel as a factor in the innovative development of the continuous education system. *Vestnik of the North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*; 2025: 40 (4): Pp. 47-56. DOI:10.25587/2587-5604-2025-4-47-56

Введение

Современная система непрерывного образования функционирует в условиях значительных трансформаций, обусловленных процессами глобализации, цифровизации, изменением социально-экономических приоритетов и сменой образовательных парадигм. В данном контексте существенно возрастают требования к профессиональной компетентности педагога, который должен не только транслировать знания, но и выступать субъектом инновационной деятельности, способным к критическому анализу педагогической практики, проектированию образовательной среды и проведению самостоятельных исследований.

Актуальность проблемы формирования исследовательской компетенции педагога определяется объективным противоречием между динамично изменяющимися требованиями к качеству образования и относительной инертностью системы профессиональной подготовки педагогических кадров. Традиционная модель педагогического образования, ориентированная преимущественно на формирование предметных знаний и методических

умений, не в полной мере обеспечивает развитие способности педагога к самостоятельной исследовательской и инновационной деятельности.

Между тем, именно исследовательская компетенция педагога становится ключевым условием модернизации образовательной практики. Педагог-исследователь способен не только реализовывать готовые методические решения, но и критически осмысливать педагогическую действительность, выявлять проблемные зоны, разрабатывать и апробировать инновационные подходы, оценивать их эффективность на основе научных методов. Таким образом, формирование исследовательской позиции педагога представляет собой стратегическую задачу развития системы образования в целом.

Особую значимость данная проблема приобретает на региональном уровне, где система образования должна не только соответствовать федеральным стандартам, но и учитывать социокультурную специфику территории, обеспечивать сохранение и развитие региональных образовательных традиций, формировать кадровый потенциал, адекватный потребностям региональной экономики и социальной сферы.

В этой связи представляет научный и практический интерес концепция подготовки педагога-исследователя, разработанная выдающимся российским ученым Д. А. Даниловым, доктором педагогических наук, профессором, член-корреспондентом РАО, заслуженным деятелем науки Российской Федерации и Республики Саха (Якутия). Под его руководством в Республике Саха (Якутия) была создана научно-педагогическая школа, оказавшая существенное влияние на развитие региональной системы образования и подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Материалы и методы

В работе был использован метод анализа психолого-педагогической литературы по проблемам подготовки научно-педагогических кадров в контексте инновационного подхода к непрерывной системе образования, а также методы сравнения и обобщения.

Результаты и обсуждение

Подготовка научно-педагогических кадров выступает системообразующим инструментом развития непрерывной системы образования, непосредственно влияя на качество преподавания и образовательного процесса в целом. Данный процесс является многогранным и реализуется через ряд ключевых аспектов:

- научные исследования и инновации: подготовка кадров способствует наращиванию научного потенциала;
- развитие профессиональных компетенций: процесс направлен на повышение профессионализма, личностных качеств и творческих способностей, а также на формирование у них навыков проведения самостоятельных исследований, включая анализ, моделирование и применение научных методов;
- повышение качества образования: развитие научно-педагогических кадров напрямую влияет на качество образовательного процесса;
- формирование кадрового резерва: система подготовки кадров высшей квалификации является основой для создания нового поколения научно-педагогических работников, что обеспечивает преемственность и развитие образовательной системы:
- совершенствование образовательной деятельности: подготовка и повышение квалификации кадров позволяют выработать конкретные предложения по улучшению учебно-воспитательного процесса и сделать его более эффективным и комфортным.

Кроме того, система подготовки кадров высшей квалификации формирует кадровый резерв, обеспечивающий преемственность и воспроизведение нового поколения научно-педагогических работников. Наконец, данный процесс способствует совершенствованию

образовательной деятельности, выражающемуся в выработке конкретных предложений по оптимизации непрерывного образовательного процесса.

Эффективная реализация указанных аспектов невозможна без координирующей и стимулирующей роли государства.

Как справедливо отмечает И.Д. Колмакова, государственные и муниципальные органы власти выполняют ключевые функции в формировании инновационных систем, которые являются неотъемлемой частью подготовки кадров. К этим функциям относятся:

- разработка стратегии и координация инновационной деятельности;
- создание правовой базы и комфортных условий;
- стимулирование инновации и конкуренции;
- участие в развитии сферы исследований и разработок, главным образом, в области фундаментальных исследований [1].

Своевременная поддержка государственных и муниципальных органов власти формируют правовую и институциональную среду, которая способствует эффективному развитию инновационной деятельности в любой сфере, в том числе в непрерывной системе образования.

Таким образом, подготовка научно-педагогических кадров и деятельность органов власти представляют собой взаимосвязанный процесс, где государственное регулирование создаёт институциональные и ресурсные предпосылки для успешного развития человеческого капитала в сфере образования и науки.

Д. А. Данилов считал, что модернизация системы педагогического образования требует изменений в содержании, новых технологий и подходов к обучению. Особое внимание уделяет формированию и развитию профессионально – творческой индивидуальности каждого студента и осуществлению индивидуально – творческого подхода в системе профессиональной подготовки кадров. Процесс обучения адаптируется с учетом потребностей, способностей и темпа каждого учащегося, чтобы помочь ему максимально раскрыть свой потенциал в будущей профессии. В своих трудах Д. А. Данилов подчеркивает, что профессиональное развитие личности – это комплексный процесс, который также включает в себя формирование профессиональной идентичности и отношение к своей профессии, постоянное самосовершенствование и адаптацию к реальным условиям, подготовку творческой личности [2, 3].

Согласно концепции Д. А. Данилова, модернизация педагогического образования сопряжена с необходимостью разрешения противоречий между:

- устаревшими образовательными концепциями и новыми социальными требованиями,
- возрастающим объемом знаний и когнитивными возможностями его усвоения,
- индивидуальными потребностями обучающегося и универсальными задачами обучения.

Ученый рассматривает данные противоречия в качестве движущей силы развития системы, полагая, что их диалектическое преодоление является условием ее адаптации к современным вызовам.

Концепция модернизации педагогического образования, разработанная Д. А. Даниловым, получает свое развитие и глубокое теоретическое обоснование в трудах ряда авторитетных исследователей. Обращение к их работам позволяет не только усилить аргументацию, но и вписать идеи Д. А. Данилова в широкий контекст современных научных подходов, создав для них прочный теоретический фундамент [4].

Тезис Данилова о движущей силе противоречий в образовании находит прямое отражение в диалектическом подходе. Так, А. М. Новиков в своих работах подчеркивает, что

развитие профессионального образования представляет собой процесс разрешения объективных противоречий. Центральным из них он считает несоответствие между динамично меняющимися потребностями производства и относительной инертностью содержания и технологий обучения [5]. Эта позиция перекликается со взглядами Д. А. Данилова, углубляя понимание системных причин необходимости постоянной модернизации.

Дальнейшую конкретизацию этот подход находит в теории личностно-ориентированного образования В. В. Серикова. Исследователь утверждает, что такой формат обучения предполагает не просто учет индивидуальных особенностей, а построение образовательного процесса, в котором студент становится его полноправным субъектом. При этом личностное развитие, профессиональное самоопределение и обретение себя выступают в качестве главной цели и ценности образования [6]. Это напрямую соотносится с идеей Д. А. Данилова о комплексном профессиональном становлении личности.

Экономический и региональный аспекты концепции, отмеченные Д. А. Даниловым, поддерживаются исследованиями в области экономики образования. Л. И. Лубков акцентирует роль современного университета как ключевого элемента инновационной инфраструктуры региона. Ученый отмечает, что вуз выполняет не только традиционные образовательные и научные функции, но и социально-экономическую, выступая генератором человеческого капитала для своей территории [7].

Этот тезис дополняется позицией Е. С. Коган, которая рассматривает инвестиции в человеческий капитал через призму непрерывного образования. По ее мнению, такие инвестиции являются наиболее эффективным долгосрочным фактором, обеспечивающим конкурентоспособность как отдельного региона, так и национальной экономики в целом [8]. Следует отметить, развитие региональных систем образования, о котором писал Д. А. Данилов, оказывается напрямую связанным с макроэкономическими показателями.

Таким образом, концепция Д. А. Данилова не является изолированной, а органично вписывается в магистральные направления современных педагогических, антропологических и экономических исследований.

Центральное место в трудах Д. А. Данилова занимает проблема формирования профессионально-творческой индивидуальности будущего специалиста. Данная задача реализуется через индивидуально-творческий подход в профессиональной подготовке, предполагающий адаптацию процесса обучения к личностным потребностям, способностям и темпу работы каждого студента с целью максимальной актуализации его потенциала. При этом исследователь подчеркивает, что профессиональное становление личности представляет собой комплексный процесс, включающий, помимо получения знаний и навыков, формирование профессиональной идентичности, развитие отношения к избранной профессии, постоянное саморазвитие и адаптацию к реальным условиям деятельности.

Ученый проводит прямую корреляцию между инновационным развитием экономики регионов и инвестициями в человеческий капитал, источником которого выступает система образования. При этом он отмечает, что инновации на национальном уровне не могут быть эффективными без параллельного развития региональных образовательных систем. В качестве стратегических целей такого развития в его работах выделяются:

1. Достижение высокого уровня качества регионального образования.
2. Разработка моделей и проектов, направленных на совершенствование учебно-методического сопровождения образовательного процесса.
3. Сохранение и развитие трудового потенциала региона и обеспечение сбалансированности его развития внутри территории.

4. Подготовка научно-педагогических кадров, способных к построению непрерывной, гибкой, интенсивной и многоуровневой системы образования [9].

Конкретизируя цели развития региональных систем, сформулированные Д. А. Даниловым, целесообразно обратиться к работам по теории педагогических систем. В. П. Беспалько, который определяет качество образования как меру соответствия конечных результатов обучения заранее установленным социальным ожиданиям и нормативам, выраженные в целях и содержании образования [10]. Данный подход предоставляет методологический инструментарий для достижения одной из ключевых целей, обозначенных Д. А. Даниловым – высокого уровня качества образования.

Не менее важной целью является возвращение научно-педагогических кадров. В этом контексте говорит И. А. Зимняя, которая утверждает, что подготовка современного педагога должна выходить за рамки формирования специалиста-предметника. Исследователь настаивает на необходимости становления личности, обладающей комплексом общекультурных и профессиональных компетенций, а главное – готовой к непрерывному саморазвитию и инновационной деятельности [11]. Этот взгляд непосредственно соотносится с задачей создания гибкой и интенсивной системы образования, ориентированной на будущее.

Так, начиная с середины 80-х г. профессорско-преподавательский состав Педагогического института под руководством Данилова Д. А., доктора педагогических наук, член-корреспондента РАО, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, заслуженного деятеля науки Республики, внедрили инновации в образовании, которые уже вошли в историю педагогики. В республике развивалось инновационное движение, были созданы образовательные учреждения нового типа: гимназии, лицеи, авторские школы, открываются экспериментальные площадки на базе школ, создана сеть так называемых президентских школ. Была принята Концепция обновления и развития национальных школ. Включение национально-регионального компонента в учебные планы и программы способствует сохранению и развитию региональных культурных традиций в системе образования и обеспечению право на доступное образование.

В развивающейся образовательной системе Республики Саха (Якутия) исследуются и внедряются инновационные процессы по следующим направлениям: подготовка научно-педагогических кадров, формирование нового образовательного контента в непрерывной системе образования, разработка и внедрение новых методов, технологий совершенствования общего среднего образования в организационно-управленческом контексте, совершенствование путей модернизации профессионального образования [12,13,14].

В России активизация интереса педагогов к исследовательской деятельности отмечается с 1990-х годов. Это ознаменовало собой отход от сложившейся в советский период репродуктивной модели, где функции разработчика, адаптатора и практика были строго разграничены. Как отмечает В. И. Слободчиков, произошел переход от парадигмы «внедрения» научных результатов к парадигме совместного порождения нового педагогического знания и практики в рамках событийной общности исследователей и практиков [15].

Возможность реализации инновационных проектов привело к идеи подготовки научно-педагогических кадров не только для системы профессионального образования, но и общего образования. Под его руководством была создана научно-педагогическая школа, оказавшая существенное влияние на развитие региональной системы образования и подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации. В связи с этим с 1993 г. диссертационный совет, возглавляемый Д. А. Даниловым, подготовил 402 педагога высшей квалификации, из них 75% учителя и руководители школ Республики Саха (Якутия).

Действительно, в это время региональная система образования получает большое развитие благодаря подготовке научно-педагогических кадров, так как именно она обеспечивает образование квалифицированными специалистами. Система образования предоставляет возможности для непрерывного обучения и повышения квалификации, что отвечает растущим требованиям рынка труда и позволяет работникам развивать свои навыки и компетенции.

Также следует отметить особую заслугу профессора Д. А. Данилова в области партнерского взаимодействия науки и образования. Педагогический институт плодотворно сотрудничает не только на федеральном уровне (Хабаровск, Красноярск, Иркутск, Магадан и т. д.), а также на международном (Аляска (США), Италия и Франция и др.). Это сотрудничество включает в себя интеграцию научных знаний и достижений в учебно-воспитательный процесс, совместную исследовательскую деятельность и подготовку будущих учёных.

Как уже выше отметили, Д. А. Данилов огромное внимание уделял исследованиям педагогов, подчеркивая важность практико-ориентированного подхода в целом. Благодаря ему и его ученикам в Республике Саха (Якутия) поднялся престиж педагогической науки, в результате чего стали проводиться международные конференции, симпозиумы и семинары по педагогическим наукам. Практико-ориентированные исследования педагогов стали наиболее эффективным инструментом повышения качества образования.

Вместе с тем, продуктивность инновационной деятельности педагога обусловлена не только его профессионально-личностными качествами, но и сформированной готовностью к восприятию и реализации инновационных идей. Таким образом, развитие исследовательской компетенции и инновационной готовности педагога становится ключевым фактором модернизации образовательной системы в целом.

Продуктом исследования стали труды, раскрывающие теоретико-методологические и организационно-педагогические основы регионализации системы образования, управления образовательными организациями всех уровней и инновационными процессами в них.

В рамках инновационных проектов принимаются системные меры для повышения активности педагогических кадров, общественных организаций для структурирования их усилий. Основными инновационными механизмами развития образования становятся:

- формирование готовности к инновационной деятельности посредством создания творческой образовательной атмосферы;
- создание комфортных условий, способствующие инициированию и реализации инновационных идей, нововведений;
- диссеминация инновационного педагогического опыта.

Современная ситуация характеризуется переходом к совместной проектной деятельности. В данном процессе происходит трансформация профессиональных ролей: учёный принимает на себя функции методиста и практика, а педагог приобщается к исследовательской работе. Подобное сотрудничество придаёт деятельности всех участников инновационного процесса интегративный характер, нивелируя традиционную проблему «внедрения» научных достижений. Следствием этого является расширение общекультурного кругозора и рост исследовательской компетентности учителей, что находит подтверждение в значительном количестве диссертационных исследований, выполняемых практикующими педагогами.

В 2022 г. была утверждена Правительством РФ «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года», предусматривающая внедрение единых подходов к структуре, содержанию и оценке качества подготовки педагогов, раз-

вление системы непрерывного педагогического образования от профильных классов до учреждений повышения квалификации.

Происходящие изменения в социально-экономической сфере и развитие рыночных отношений обусловили необходимость коренного обновления всей системы образования, методики и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Подготовка научно-педагогических кадров строится с учетом потребностей и запросов образовательных организаций всех типов и уровней.

Сегодня коллективы образовательных организаций обязаны самостоятельно заботиться о сохранении конкурентоспособности, отслеживать и прогнозировать ситуацию на образовательном рынке, линию поведения основных и потенциальных конкурентов, появление новых научных и технологических достижений и др. и, соответственно, быть чуть впереди [5].

Активная трансформация непрерывной системы образования, ориентация на обучение новым навыкам XXI века возможна только при условии подготовки востребованных, отвечающим современным требованиям кадров. В ст. 21 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном высшем и послевузовском профессиональном образовании» рассматриваются механизмы подготовки научно-педагогических кадров.

Подготовка научных и научно-педагогических кадров представляет собой трудоемкий процесс, главной идеей которого является формирование перспективного ученого, исследователя, педагога, способного нести ответственность за результаты собственного научного, научно-методического труда.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что трансформации в системе непрерывного образования носят комплексный и системный характер, что обуславливает методологическую необходимость интеграции объективистских и субъективистских исследовательских парадигм. Эмпирическим подтверждением данной тенденции служит тематика докторских и кандидатских диссертационных исследований, выполняемых педагогами-практиками. Наиболее востребованными областями научного поиска остаются проблемы общей педагогики, разработка педагогических условий развития учащихся, вопросы этнопедагогики и экологического образования. При этом отмечается рост количества работ, посвященных управлению образовательными организациями в условиях современных вызовов, что отражает усложнение функций современного педагога.

В этой связи педагог-исследователь выступает не только субъектом инновационной деятельности, но и важным индикатором уровня развития самой образовательной системы, непосредственно влияя на повышение её качества [13].

Заключение

Таким образом, современная система непрерывного образования претерпевает структурные и содержательные изменения, в рамках которых ключевым фактором повышения эффективности образовательных организаций становится реализация инновационных подходов. В данном контексте проблема подготовки научно-педагогических кадров сохраняет свою высокую актуальность. Обусловлено это тем, что текущие социально-экономические преобразования предъявляют повышенный спрос на компетентных, конкурентоспособных и мобильных специалистов, способных к непрерывному профессиональному развитию и исследовательской деятельности.

Вклад научной школы Д. А. Данилова заключается в разработке и реализации концепции индивидуально-творческого подхода в подготовке педагогов, направленной на развитие их исследовательской компетентности и профессиональной идентичности.

Дальнейшие исследования представляется целесообразным сосредоточить на разработке методик диагностики исследовательской готовности педагогов, изучении механизмов поддержки научно-педагогических школ и сравнительном анализе моделей подготовки научно-педагогических кадров в различных регионах России.

L i t e r a t u r a

1. Колмакова И. Д., Колмакова Е. М. *Роль государственных и муниципальных органов власти в сфере труда*. Челябинск : Вестник Челяб. гос. ун-та; 2012: 3 (257): 92–97.
2. Данилов Д. А., Корнилова А. Г. *Проблемы обновления регионального образования*; Москва: Педагогика; 2017: (7): 51-55.
3. Михайлова Е. И., Данилов Д. А., Герасимова Р. Е., Санникова И. И. *Подготовка научно-педагогических кадров в условиях инновационного развития системы образования региона*. Якутск : Издательский дом СВФУ; 2013 : 167.
4. Данилов Д. А. *Индивидуальная подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности*: науч.-метод. пособие. Якутск: Изд-во ЯНЦ СО РАО; 2001: 48.
5. Новиков А. М. *Методология образования*. Москва : Эгвесь; 2002: 320.
6. Сериков В. В. *Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии*. Волгоград : Перемена; 2000: 148.
7. Лубков А. В. *Университет в региональном пространстве: миссия и стратегия развития*. Москва : Высшее образование в России. 2018: (6): 5-15.
8. Коган Е. Я. *Экономика образования: вызовы XXI века*. Екатеринбург : Университетское управление: практика и анализ. 2010: (5); 14-20.
9. Данилов Д. А. *Проектирование и реализация образовательной среды в инновационном учебном заведении*. Фундаментальные исследования. Москва : Издательский Дом «Академия Естествознания». 2012: (3-3): 567-570.
10. Беспалько В. П. *Мониторинг качества обучения – средство управления образованием*. Москва : Мир образования – образование в мире. 2006: (2): 12-21.
11. Зимняя И. А. *Педагогическая психология*: Учебник для вузов. Москва : Издательская корпорация «Логос». 2007: 384.
12. Данилов Д. А., Корнилова А. Г. *Формирование саморазвития личности в системе образования*. Тамбов : Перспективы науки. 2019: 11 (122): 177-183.
13. Данилов Д. А., Корнилова А. Г. *Субъектная позиция личности в педагогическом процессе как условие модернизации образования*: монография. Якутск: Издательский дом СВФУ. 2014: 120.
14. Данилов Д. А., Корнилова А. Г. *Инновационные подходы к повышению уровня профессиональной подготовки будущих педагогов*: учебно-методическое пособие. Якутск: Издательский дом СВФУ. 2014: 96.
15. Слободчиков В. И. *Инновационное образование: проблемы и решения*. Москва : Народное образование. 2013: (5): 191-198.

R e f e r e n c e s

1. Kolmakova I.D., Kolmakova E.M. *The role of state and municipal authorities in the sphere of labor*. Chelyabinsk: Bulletin of Chelyabinsk state University. 2012:3(257):92–97 (in Russian).
2. Danilov D.A., Kornilova A.G. *Problems of regional education renewal*. Moscow: Pedagogy. 2017:(7):51–55 (in Russian).
3. Mikhailova E.I., Danilov D.A., Gerasimova R.E., Sannikova I.I. *Training of scientific and pedagogical personnel in the context of innovative development of the regional education system*. Yakutsk: Publishing House of NEFU. 2013:167 (in Russian).
4. Danilov D.A. *Individual preparation of students for professional and pedagogical activity: scientific method. stipend*. Yakutsk: Publishing house YaSC SB RAS. 2001:48 (in Russian).
5. Novikov A. M. *Methodology of Education*. Moscow: Egves. 2002:320 (in Russian).
6. Serikov V. V. *Personality-Centered Education: Phenomenon, Concept, Technologies*. Volgograd: Peremena. 2000:148 (in Russian).

7. Lubkov A. V. *University in the Regional Space: Mission and Development Strategy*. Moscow: Higher Education in Russia. 2018;(6):5–15 (in Russian)
8. Kogan E. Ya. *Economics of Education: Challenges of the 21st Century*. Yekaterinburg: University Management: Practice and Analysis. 2010;(5):14–20 (in Russian).
9. Danilov D.A. *Design and implementation of the educational environment in an innovative educational institution*. Fundamental research. Moscow: Publishing House “Academy of Natural Sciences”. 2012;(3):567–570 (in Russian).
10. Bespalko V.P. *Monitoring the quality of education – a tool for managing education*. Moscow: The world of education – education in the world. 2006;(2):12–21 (in Russian).
11. Zimnyaya I. A. *Pedagogical Psychology: A Textbook for Universities*. Moscow: Logos. 2007:384 (in Russian).
12. Danilov D.A., Kornilova A.G. *Formation of Personal Self-Development in the Education System*. Tambov: Science Prospects. 2019:11(122):177–183 (in Russian).
13. Danilov D.A., Kornilova A.G. *Personality Subject Position in the Pedagogical Process as a Condition for Education Modernization*: Monograph. Yakutsk: NEFU Publishing House. 2014:120 (in Russian).
14. Danilov D.A., Kornilova A.G. *Innovative approaches to improving the level of professional training of future teachers: a teaching aid*. Yakutsk: NEFU Publishing House. 2014:96 (in Russian).
15. Slobodchikov V.I. *Innovative education: problems and solutions*. Moscow: Narodnoe obrazovanie. 2013;(5):191–198 (in Russian).

Сведения об авторах

МАКАРЕНКО Татьяна Александровна – к. пед. н., доцент, руководитель Центра профориентологии, г. Краснодар, Российская Федерация, ORCID: Author ID: 618217 SPIN: 8292-8299, e-mail: makt@yandex.ru

ГЕРАСИМОВА Розалия Еремеевна – к. пед. н., доцент кафедры «Социальная педагогика», Педагогический институт, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5066-3174 Author ID: 296722, SPIN: 5345-9813, e-mail: roza_gerasimova@mail.ru

Information about the authors

MAKARENKO Tatiana Aleksandrovna – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Center for Career Guidance, Krasnodar, Russian Federation, Author ID: 618217 SPIN: 8292-8299

GERASIMOVA Rosalia Eremeevna – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Teacher Training Institute, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5066-3174 Author ID: 296722, SPIN: 5345-9813

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Author's contributions

All authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию/Submitted 01.11.25

Поступила после рецензирования / Revised 02.12.25

Принята к публикации /Accepted 12.12.25

УДК 378.147

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-57-66>

Оригинальная научная статья

Этнокультурная идентичность в подготовке будущего специалиста к работе в поликультурных условиях

T. B. Милюкова, A. A. Пономаренко

Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского,

г. Симферополь, Российская Федерация

✉ tvmilyukova@gmail.com, alexvi2311@mail.ru

Аннотация

В статье исследовалась роль этнокультурной идентичности студентов разных направлений в их подготовке к профессиональной деятельности в поликультурных условиях на примере Республики Крым. Выборка составила 96 студентов Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского различных направлений подготовки. Использовались методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой, опросник готовности к профессиональной деятельности И. М. Пучковой, В. В. Петрик и авторская анкета экспресс оценки готовности к работе в поликультурных условиях. Полученные данные обрабатывались с помощью корреляционного анализа, использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Эмпирически подтверждено, что этнокультурная идентичность может рассматриваться в качестве показателя готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Выявлена значимая связь между этнокультурной идентичностью и уровнем готовности студентов к профессиональной деятельности вообще и в поликультурных условиях в частности. Выраженность нормального типа этнокультурной идентичности коррелировала со всеми исследованными показателями готовности к профессиональной деятельности, в том числе и с готовностью выполнять её в условиях поликультуруности. Чем больше у студентов были выражены этноигилизм, этноэгоизм и этноизоляционизм, тем меньше они были готовы к профессиональной деятельности в поликультурных условиях. Таким образом, подготовка будущего специалиста к профессиональной деятельности в целом и в поликультурных условиях в частности должна быть направлена на формирование и развитие нормального позитивного типа этнокультурной идентичности. Все остальные типы этнокультурной идентичности, вероятно, не способствуют стремлению к такой деятельности.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка, этнокультурная идентичность, готовность к деятельности в поликультурных условиях, профессиональная готовность, позитивная этническая идентичность, этноизоляционизм, этнофанатизм, этноиндиферентность, этноэгоизм, этнонигилизм.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Милюкова Т. В., Пономаренко А. А. Этнокультурная идентичность в подготовке будущего специалиста к работе в поликультурных условиях. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова, Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy»*. 2025: 40 (4): С. 57-66. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-57-66

Original article

Ethnocultural identity in the preparation of a future specialist for working in multicultural conditions

Tatiana V. Milyukova, Alexandra A. Ponomarenko

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russian Federation

✉ tvmilyukova@gmail.com, alexvi2311@mail.ru

Abstract

The article examines the role of ethnocultural identity of students of different fields of study in their preparation for professional activity in multicultural conditions on the example of the Republic of Crimea. The sample consisted of 96 students of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University of various fields of study. The methods used were the “Types of Ethnic Identity” method by G.U. Soldatova and S.V. Ryzhova, the questionnaire of readiness for professional activity by I.M. Puchkova and V.V. Petrik, and the author’s questionnaire for express assessing readiness for work in multicultural conditions. The obtained data were processed using correlation analysis, the Spearman rank correlation coefficient was used. It was empirically confirmed that ethnocultural identity can be considered as an indicator of a future specialist’s readiness for professional activity. A significant connection was revealed between ethnocultural identity and the level of students’ readiness for professional activity in general and in multicultural conditions in particular. The expression of the normal type of ethnocultural identity correlated with all the studied indicators of readiness for professional activity, including the readiness to perform it in multicultural conditions. The more ethnonihilism, ethnoegoism, and ethnoisolationism were expressed among students, the less they were ready for professional activity in multicultural conditions. Thus, the preparation of future specialists for professional activities in general and in multicultural environments in particular should be aimed at the formation and development of a normal positive type of ethnocultural identity. All other types of ethnocultural identity are likely to discourage the intention for this activity.

Keywords: preparation, professional preparation, ethnocultural identity, readiness to work in multicultural conditions, professional readiness, positive ethnic identity, ethnoisolationism, ethnfanaticism, ethnoindifference, ethnoegoism, and ethnonihilism

Funding: The study had no financial support.

For citation: Milyukova T.V., Ponomarenko A.A. Ethnocultural identity in the preparation of a future specialist for work in multicultural conditions. *Vestnik of the North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4): Pp. 57-66. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-57-66

Введение

Проблема подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности в поликультурных условиях актуальна в современном поликультурном российском обществе, однако теоретически и эмпирически на данный момент разработана не в полной мере, роль этнокультурной идентичности в этом процессе исследована недостаточно. При этом актуальность этнокультурного подхода в педагогике подчеркивается многими авторами, а система образования рассматривается неотрывно от этнокультурной среды социума [1, 2, 3].

Подготовка в педагогике рассматривается как «действия, направленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование жизненной позиции» [4], а профессиональная подготовка – как система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности личности к деятельности [5]. Эта система характеризуется целями, задачами и содержанием [6]. Согласно деятельностному подходу, подготовка – это всегда подготовка к деятельности, её стратегия должна строиться с учётом принципов конкретной профессиональной деятельности [7]. Целью профессиональной подготовки является готовность к соответствующей профессиональной деятельности.

Профессиональную готовность рассматривают как уровень развития профессиональных и личностных качеств, необходимый и достаточный для выполнения профессиональных обязанностей [8]. Профессиональную готовность к деятельности на основании системного, деятельностного и личностного подходов можно определить следующим образом: это сложная системная личностная характеристика, включающая в себя ряд компонентов:

- физическую и физиологическую готовность как свойства и состояния организма, позволяющие реализовать профессиональную деятельность;
- субъективную психологическую готовность, включающую в себя мотивационную составляющую (стремление, интерес к профессиональной деятельности) и Я-профессиональное (оценку и представления о себе в профессиональной деятельности, включая оценку своей подготовленности, способностей и профессионально значимых личностных качеств);
- объективную подготовленность к деятельности, включающую профессиональные знания, умения, навыки и компетенции.

Подготовка будущего специалиста к профессиональной деятельности в условиях поликультурности включает формирование его этнокультурной идентичности, которая представляет собой осознание своей принадлежности к определенной этнической и культурной группе [9]. Она включает в себя многие аспекты жизни, которые связаны со знанием культуры, истории, традиций и языка своей этнокультурной группы, чувством привязанности, гордости и солидарности с членами своей группы и проявлением через участие в культурных мероприятиях, использование родного языка, соблюдение традиций и обычаев. Эти составляющие можно объединить в два основных компонента этнокультурной идентичности, когнитивный, включающий знания о своей этнической культуре, и аффективный, к которому относится эмоциональное отношение к ней. Также исследователи выделяют поведенческий и другие компоненты этнокультурной идентичности [10]. Однако наличие этих компонентов, в частности, поведенческого, является дискуссионным, поскольку поведение может не соответствовать идентичности и определяться другими факторами. Так, среда может в одних случаях не позволять реализовать существующую идентичность в конкретном поведении, а в других наоборот, вынуждать вести себя так, будто эта идентичность присутствует, тогда как сам человек себя соответствующим образом не идентифицирует.

Длительное время в науке доминировали идеи ассимиляции и культурной гомогенизации, этнокультурная идентичность часто рассматривалась как препятствие для интеграции в общество. Преобладала точка зрения, что для успешной адаптации необходимо отказаться от своей культуры и принять культуру большинства, что в поликультурных условиях нередко приводило к дискриминации и маргинализации этнических меньшинств. С развитием науки и осознанием ценности культурного разнообразия, этнокультурная идентичность стала признаваться и приниматься как важная часть личности, сформировалось осознание, что сохранение своей культуры не противоречит интеграции в общество и обогащает культурный ландшафт. Этнокультурное образование рассматривается как часть профессиональной подготовки будущего специалиста [11]. Однако проблема формирования этнокультурной идентичности у обучающихся как одного из профессионально-значимых качеств в современной педагогике на данный момент разработана недостаточно. Между тем связь этнокультурной идентичности и готовности будущего специалиста к межкультурному взаимодействию, а в итоге и его готовности к профессиональной деятельности в поликультурной среде, прослеживается в ряде психологических и педагогических исследований. Так, известно, что некоторые типы этнокультурной идентичности, в частности, этноцентризм,

снижают мотивацию к взаимодействию с людьми из других культур [12]. Этнокультурную идентичность можно рассматривать в качестве показателя сформированности профессиональной готовности будущего специалиста к поликультурному взаимодействию [13]. Процесс профессионального образования в Вузе должен включать в себя подготовку студента к работе в поликультурных условиях, в том числе направленную на формирование и развитие у него определенного типа этнокультурной идентичности, связанной с ценностями терпимости и взаимоуважения, позитивного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, рассматриваемых в качестве важнейших ценностей-целей в Федеральном законе «Об образовании Российской Федерации» (в ред. Федерального закона от 29.09.2025 № 368-ФЗ). Таким типом этнокультурной идентичности является позитивная нормальная идентичность.

Цель статьи – исследовать роль этнокультурной идентичности в подготовке будущего специалиста к профессиональной деятельности в поликультурных условиях, выявив взаимосвязь между типом этнокультурной идентичности и степенью готовности к профессиональной деятельности вообще и в поликультурных условиях в частности.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, с обучающимися направлений «Психология», «Документоведение и архивоведение», «История», «Программная инженерия», «География», «Юриспруденция» 1 курса магистратуры. Выборка составила 96 человек.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики: опросник готовности к профессиональной деятельности И. М. Пучкова, В. В. Петрик; методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова, авторская анкета оценки готовности к работе в поликультурных условиях.

Опросник готовности к профессиональной деятельности И. М. Пучковой, В. В. Петрик предназначен для диагностики уровня сформированности различных аспектов готовности личности к успешному осуществлению профессиональной деятельности [14]. Он позволяет оценить, насколько человек готов к будущей или текущей работе с психологической точки зрения, принимая во внимание не только знания и умения, но и личностные качества и установки.

Опросник включает в себя несколько основных шкал:

1) Мотивационная шкала оценивает уровень заинтересованности в выбранной профессии, стремление к профессиональному росту и самореализации в данной сфере. Отражает насколько человек осознает ценность будущей профессии для себя и общества.

2) Саморегуляционная шкала – умение эффективно использовать собственные ресурсы для решения профессиональных задач. Проявляется в способности успешно ставить цели и достигать их, в навыках планирования, распределения времени, готовности к самообразованию.

3) Эмоциональная шкала оценивает уровень эмоциональной устойчивости, самоконтроля, уверенности в себе и способности к преодолению трудностей в профессиональной деятельности. Также включает оценку стрессоустойчивости и умения регулировать свои эмоции в сложных ситуациях.

4) Оценочная шкала включает оценку и самооценку профессиональной подготовленности, отражается в успеваемости людей и в стратегиях разрешения ситуации оценивания.

5) Отношение к специальности выявляет степень удовлетворенности выбранной специальностью, желание работать по специальности. Оценивает степень личностной значимости специальности для испытуемого.

Итоговый общий балл психологической готовности к работе отражает уровень готовности человека к профессиональной деятельности, его внутреннюю уверенность в выборе профессии.

Методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряжённости [15]. Этот инструмент определяет, какой именно тип этнической идентичности преобладает у респондента, и даёт возможность понять его отношение к своей и другим этническим группам, его ценности и модели поведения в межэтническом взаимодействии.

В частности, методика позволяет диагностировать основные 6 типов этнической идентичности:

1. Этнический нигилизм (этноНигилизм) – отрицание значимости этнической принадлежности для самоопределения и социального взаимодействия. Человек с таким типом идентичности стремится к ассимиляции и дистанцируется от своей этнической группы.

2. Этническая индифферентность (аэтнизм) – слабо выраженное осознание своей этнической принадлежности, отсутствие интереса к своей культуре и истории.

3. Нормальный тип этнической идентичности – позитивное отношение к своей этнической группе, чувство гордости и принадлежности, но при этом уважительное отношение к другим этническим группам. Данный тип считается наиболее адаптивным и способствующим гармоничному межэтническому взаимодействию.

4. Этноэгоизм – преувеличенное позитивное отношение к своей этнической группе, убеждение в ее превосходстве над другими. Склонность к дискриминации и неприязни к другим этническим группам.

5. Этноизоляционизм – стремление к обособлению своей этнической группы от других, негативное отношение к межэтническим контактам. Обосновывается защитой своей культуры и традиций от «чужого» влияния.

6. Этническая нетерпимость (этнофанатизм) – крайне негативное отношение к другим этническим группам, убеждение в их враждебности и опасности. Склонность к агрессии и насилию в отношении представителей других этнических групп.

С помощью результатов опросника можно определить опасные тенденции изменения этнических взглядов респондента на ранних этапах и предупредить их деградацию. Уровень каждой из 6 шкал оценивается по рейтингу от слабой степени выраженности до сильной в пределах 20 баллов. Показатели выше 9 баллов говорят о превалировании типа этнической идентичности.

Авторская анкета экспресс оценки готовности к работе в поликультурных условиях позволяет выявить уровень самооценки готовности будущих специалистов к эффективной работе в условиях поликультурного взаимодействия. Анкета состоит из трех вопросов, направленных на оценку собственной готовности к работе в поликультурной среде. Участникам исследования предлагается оценить свою готовность по каждому из вопросов по 6-балльной шкале (от 0 до 5), где:

- 0 – Полностью не готов/не уверен.
- 1 – Крайне низкая готовность/уверенность.
- 2 – Низкая готовность/уверенность.
- 3 – Средняя готовность/уверенность.
- 4 – Высокая готовность/уверенность.
- 5 – Полностью готов/абсолютно уверен.

Вопросы опросника:

1. Как Вы оцениваете свою готовность к профессиональному взаимодействию с людьми, имеющими различное культурное происхождение?
2. Считаете ли Вы, что хорошо подготовлены к работе в коллективе, где представлены разные культуры?
3. Как бы Вы оценили свою уверенность в том, что сможете успешно сотрудничать с людьми из разных стран и культур?

Для анализа данных по группе вычисляются средние значения по каждому вопросу.

Для обработки результатов исследования был проведён корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и обсуждение

Уровень готовности к работе в поликультурных условиях студентов разных направлений представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Средние значения показателей готовности к работе в поликультурных условиях студентов разных направлений

Table 1

**The average values of the indicators of readiness to working
in multicultural conditions of students of different fields**

Готовность к работе в поликультурных условиях	Студенты разных направлений подготовки					
	Пси- хологи	Докумен- тovedы	Истори- ки	Программные инженеры	Геогра- фы	Юристы
Готовность к взаимодействию с людьми из других культур	4,2	4,2	3,9	4,4	4,3	4,9
Подготовленность к работе в поликультурном коллективе	4,2	4,8	3,5	4,4	4,0	4,7
Уверенность в успешном поликультурном сотрудничестве	4,1	4,0	3,9	4,3	4	4,8

Результаты свидетельствуют о том, что студенты разных направлений в целом высоко оценивают свою готовность к работе в поликультурных условиях.

Корреляционный анализ подтвердил взаимосвязь этнокультурной идентичности и готовности к деятельности в поликультурных условиях (Таблица 2).

Выраженность нормального типа этнокультурной идентичности коррелирует со всеми показателями готовности к работе по специальности и готовности к работе в поликультурных условиях. Этот тип этнокультурной идентичности предполагает позитивное восприятие собственной этнической принадлежности, снижающее вероятность возникновения межкультурных стереотипов, предубеждений и дискриминационных установок. Респонденты с нормальной позитивной этнокультурной идентичностью демонстрируют внутреннюю уверенность в своей культурной принадлежности, способствующую развитию уважительного, открытого и толерантного отношения к другим культурам. Это, в свою очередь, связано с высокой мотивацией и в целом готовностью к успешной работе по специальности и в поликультурных условиях.

Таблица 2
Корреляция этнокультурной идентичности и готовности к работе в поликультурных условиях

Table 2
Correlation of ethno-cultural identity and willingness to working
in multicultural conditions

Типы этнокультурной идентичности	Готовность к работе									
	Мотивационная	Саморегуляционная	Эмоциональная	Оценочная	Готовность к работе по специальности	Общий балл психологической готовности к работе	Готовность к взаимодействию с людьми из других культур	Подготовленность к работе в поликультурном коллективе	Уверенность в успешном поликультурном сотрудничестве	
Этнонигилизм	-0,285**	-0,291**	-0,239*	-0,202*	-0,235*	-0,310**	-0,313**	-0,254*	-0,241*	
Аэтнизм (индифферентность)	-0,223*	-0,252*	-0,279**	-0,151	-0,300**	-0,205*	-0,120	0,005	-0,076	
Норма	0,368**	0,389**	0,519**	0,368**	0,412**	0,550**	0,412**	0,458**	0,357**	
Этноэгоизм	-0,266**	-0,290**	-0,275**	-0,179	-0,244*	-0,409**	-0,308**	-0,303**	-0,234*	
Этноизоляционизм	0,019	-0,090	-0,105	-0,064	-0,077	-0,148	-0,248*	-0,231*	-0,129	
Этнофанатизм	0,021	-0,116	0,040	0,019	-0,027	-0,056	-0,159	-0,169	-0,085	

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$, ** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$

Выявлена отрицательная корреляция между этнонигилизмом и всеми показателями готовности к работе по специальности и в поликультурных условиях. Чем сильнее респонденты отрицают значимость своей этнической принадлежности, тем меньше они готовы к работе по направлению и в рамках межкультурной деятельности. Вероятно, студенты с высоким этнонигилизмом будут испытывать трудности в работе, связанной с взаимодействием в поликультурных условиях.

Также выявлена отрицательная корреляция между этнической индифферентностью студентов и такими шкалами методики готовности к работе как мотивационная, саморегуляционная, эмоциональная, готовность к работе по специальности, а также общий балл психологической готовности к работе. Отрицательная корреляция свидетельствует о том, что у студентов, проявляющих этническую индифферентность, наблюдается снижение всех ключевых компонентов психологической готовности к работе. Вероятно, студенты с высоким уровнем этнической индифферентности менее мотивированы к развитию профессиональных навыков и проявляют меньшую инициативу в обучении и профессиональной подготовке. У них также может наблюдаться снижение способности к саморегуляции, что негативно сказывается на эффективности их учебной и профессиональной деятельности. При этом нами не было выявлено взаимосвязи этого типа этнокультурной иден-

тичности и собственно готовности к профессиональной деятельности в поликультурных условиях.

Обнаружена отрицательная корреляция между этноэгоизмом и показателями готовности как к работе вообще, так и в поликультурных условиях. Чем выше склонность к дискриминации и неприязни к другим этническим группам, тем меньше уровень готовности к профессиональной деятельности и к работе в поликультурной среде. Студенты с выраженным этноэгоизмом могут чаще проявлять предубеждения и вступать в межкультурные конфликты.

Отрицательная корреляция между этноизоляционизмом и готовностью к работе в поликультурных условиях свидетельствует о том, что повышение уровня этноизоляционизма у студентов негативно влияет на их способность успешно функционировать и взаимодействовать в условиях культурного многообразия, что будет проявляться в трудности установления доверительных отношений с представителями других культур.

Корреляций этнофанатизма и уровней готовности к работе вообще и в поликультурных условиях в частности не выявлено, вероятно, по той причине, что этот тип этнокультурной идентичности выражен у респондентов крайне слабо.

Заключение

Значимость этнокультурной идентичности в подготовке будущего специалиста к профессиональной деятельности подтверждается взаимосвязью между этнокультурной идентичностью и уровнем готовности студентов к профессиональной деятельности вообще и в поликультурных условиях в частности. Выраженность нормального типа этнокультурной идентичности положительно связана со всеми исследованными показателями готовности к профессиональной деятельности. Позитивное отношение к своей этнокультурной принадлежности помогает уменьшить межкультурные стереотипы, предвзятость и дискриминационные установки, а также способствует повышению межкультурной компетентности. Подготовка будущего специалиста к профессиональной деятельности в поликультурных условиях должна включать в себя формирование и развитие именно такого типа этнокультурной идентичности.

Обнаружены отрицательные взаимосвязи между такими типами этнокультурной идентичности как этногигилизм, этноэгоизм и этноизоляционизм, и показателями готовности к профессиональной деятельности вообще и в поликультурных условиях в частности. Этноиндифферентность отрицательно связана только с общей готовностью к профессиональной деятельности, а для этноизоляционизма выявлена только обратная корреляция с готовностью к профессиональной деятельности в поликультурных условиях. Этнофанатизм не коррелирует ни с одним из показателей. Вероятно, сложность выявления взаимосвязей этих типов этнокультурной идентичности связана с тем, что они в целом выражены у обучающихся очень слабо, а доминирующим типом этнокультурной идентичности является нормальная позитивная идентичность.

Полученные результаты подтверждают необходимость формирования и развития нормального позитивного типа этнокультурной идентичности в подготовке будущего специалиста к профессиональной деятельности вообще и в поликультурных условиях в частности, а также трансформацию этноиндифферентности, этногигиизма и этноцентризма в сторону позитивной нормальной этнокультурной идентичности.

Literatura

1. Базаева Ф. У. Методологические аспекты формирования этнокультурной компетентности студентов педагогических вузов. *Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки.* 2021: 17:4(26) : 56-63.

2. Джегистаева Л. И. Применение этнокультурного подхода в процессе подготовки будущих педагогов дошкольного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019;5(78) : 211-214.
3. Сластенин В.А. *Психология и педагогика: учебник для среднего профессионального образования*. Под общей редакцией В. А. Сластенина, В. П. Каширина. Москва: Изд-во Юрайт; 2025 : 520.
4. Вишнякова С. М. *Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия и термины, актуальная лексика*. Москва: Новь; 1999 : 535.
5. Азимов Э. Г. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Изд-во ИКАР; 2009 : 448 с.
6. Редькина Л. И. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного регионе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; 51-1 : 177-182.
7. Глузман А. В. Современный практический психолог и его подготовка в условиях магистерской подготовки. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024 84-2 : 101-104.
8. Глузман А. В. Профессиональная готовность военного психолога к работе в условиях экстремальных военных действий. *Гуманитарные науки (г.Ялта)*. 2023; 2(62) : 166-178.
9. Закирьянова И.А. Цивилизационный подход в изучении проблемы этнокультурной идентичности. *Вестник Нижневартовского государственного университета*. 2023; 4 : 38-54.
10. Урусова А. М. К проблеме формирования этнокультурной идентичности у подростков в современных реалиях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; 79-1 : 441-444.
11. Закирьянова И. А. Этнокультурное образование в военном вузе. *Духовно-нравственное воспитание молодежи в условиях межкультурного пространства. К 80-летию Великой Победы: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции (с Международным участием), Севастополь, 28 марта 2025 года*. Севастополь: Севастопольский государственный университет; 2025: 73-76.
12. Лиля А. Этноцентризм и стремление к сенсациям как переменные, влияющие на поведение, направленное на установление межкультурных контактов: анализ путей. *Отчеты по коммуникационным исследованиям*, 2007: 24(4) : 303-310.
13. Милюкова Т. В. Этнокультурная идентичность как показатель сформированности профессиональной готовности будущего психолога к поликультурному взаимодействию. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023; 8 (6) : 648-655.
14. Пучкова И.М. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015: (4); URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-psihologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 18.04.2025).
15. Солдатова Г.У. Типы этнической идентичности. *Психодиагностика толерантности личности*. Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. Москва: Изд-во Смысл; 2008 : 172.

References

1. Bazaeva F.U. Methodological aspects of the formation of ethnocultural competence of students of pedagogical universities. *Bulletin of GGN TU. Humanities and Socio-Economic Sciences*. 2021;17, 4(26):56-63 (in Russian).
2. Dzhegistaeva L.I., Bazaeva F.U. The application of an ethnocultural approach in the process of training future teachers of preschool education. *The World Of Science, Culture, And Education*. 2019;5(78):211-214 (in Russian).
3. Slastenin V.A. *Psychology and pedagogy*: a textbook for secondary vocational education. Moscow: Yurait; 2025:520 (in Russian).
4. Vishnyakova S.M. *Vocational education*: dictionary: key concepts and terms, current vocabulary. Moscow: Nov; 1999:535 (in Russian).
5. Azimov E.G., Shchukin A.N. *A new dictionary of methodological terms and concepts* (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR; 2009:448 (in Russian).
6. Redkina L.I. Preparation of future teachers for professional activity in a multicultural region. *Problems Of Modern Pedagogical Education*. 2016: 51-1:177-182 (in Russian).
7. Gluzman A.V., Avdeeva I.N., Lichman V.V. Modern practical psychologist and his training in the conditions of master's degree. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024;84-2:101-104 (in Russian).
8. Gluzman A.V., Taranko N.A. Professional readiness of a military psychologist to work in conditions of extreme military operations. *Humanities (Yalta)*. 2023;2(62):166-178 (in Russian).

9. Zakiryanova I.A., Redkina L.I. A civilizational approach to the study of the problem of ethnocultural identity. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. 2023:4:38–54 (in Russian).
10. Urusova A.M., Chotchaev A.A. On the problem of the formation of ethnocultural identity among adolescents in modern realities. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2023:679-1:441–444 (in Russian).
11. Zakiryanova I.A. Ethnocultural education in a military university. In: *Spiritual and moral education of youth in an intercultural space. On the 80th anniversary of the Great Victory: Proceedings of the First All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation)*, Sevastopol, March 28, 2025. Sevastopol: Sevastopol State University; 2025:73–76 (in Russian).
12. Lily A., Arasaratnam C., Smita B. Ethnocentrism and sensation seeking as variables that influence intercultural contact-seeking behavior: a path analysis., *Communication Research Reports*. 2007:24(4):303–310 (in Russian).
13. Milyukova T.V. Ethnocultural identity as an indicator of the formation of a future psychologist's professional readiness for multicultural interaction. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*. 2023:8(6):648–655 (in Russian).
14. Puchkova I.M., Petrik V.V. Diagnostics of students' psychological readiness for professional activity. *The Cauldron. University of the Humanities. Science*. 2015;(4). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-psihologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-professionalnoy-deyatelnosti> (accessed: 18 April 2025) (in Russian).
15. Soldatova G.U., Ryzhova S.V. Types of ethnic identity. Psychodiagnostics of personality tolerance. Moscow: Smysl; 2008:172 (in Russian).

Сведения об авторах

МИЛЮКОВА Татьяна Викторовна – старший преподаватель кафедры социальной психологии, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Российская Федерация, SPIN-код: 7892-3195, ORCID: 0000-0003-2766-722X, AuthorID: 900924, e -mail: tvmilyukova@gmail.com

ПОНОМАРЕНКО Александра Александровна – студент факультета психологии, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Российская Федерация, ORCID: 0009-0001-4675-5391, e-mail: alexvi231@mail.ru

Information about authors

MILYUKOVA Tatiana Viktorovna – Senior Lecturer, Department of Social Psychology, V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russian Federation, SPIN-код: 7892-3195, ORCID: 0000-0003-2766-722X, AuthorID: 900924, e -mail: tvmilyukova@gmail.com

PONOMARENKO Alexandra Alexandrovna – student, Faculty of Psychology of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russian Federation, ORCID: 0009-0001-4675-5391, e-mail: alexvi231@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Author's contributions

All authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interest. The corresponding author has the right and authority to speak on behalf of all authors on this study.

Поступила в редакцию/Submitted 24.10.25

Поступила после рецензирования / Revised 28.11.25

Принята к публикации/Accepted 15.12.25

УДК 37.035.2

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-67-75>

Оригинальная научная статья

Ценностные ориентации в структуре профессиональной личности будущего педагога

А. Д. Николаева¹, Е. Н. Неустроева^{1}, Т. С. Базарова²*

¹Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

²Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова,
г. Улан-Удэ, Российская Федерация

*✉neustroeva-e@inbox.ru

Аннотация

Статья посвящена исследованию динамики ценностных ориентаций как системообразующего компонента профессиональной личности будущего учителя. Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования у педагогов не только профессиональных компетенций, но и зрелой, нравственно ориентированной личностной позиции в условиях трансформации высшего образования. Целью исследования выступает выявление и сравнительный анализ особенностей ценностных профилей студентов педагогического направления на первом и втором курсах обучения. Методологическую основу составляет синтез теоретических подходов, включая деятельностный (А. Н. Леонтьев), субъектно-деятельностный (С. Л. Рубинштейн), диспозиционный (В. А. Ядов), а также современные концепции профессионально-педагогических ценностей (Н. А. Асташова, Д. А. Леонтьев). Эмпирическая часть реализована с применением адаптированной методики Ш. Шварца; выборка включила 150 респондентов. Для обработки данных использовался статистический пакет SPSS 23.0 с построением таблиц сопряженности для выявления процентных распределений и значимых различий между курсами. Результаты выявили статистически значимую позитивную динамику. У второкурсников наблюдается усиление ценностей самостоятельности, достижения и открытости новому опыту, что свидетельствует о росте личностной автономии и профессиональной идентификации. При этом сохраняется и усиливается выраженность альтруистических и социальных ориентаций (толерантность, эмпатия), что указывает на интеграцию индивидуальных амбиций с социальной ответственностью, а не на их противоречие. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации научных взглядов на структуру и функции ценностных ориентаций педагога и эмпирическом подтверждении их динамики на ранних этапах профессионального становления. Практическая ценность состоит в разработке рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению студентов, включающему тренинги личностного роста, дискуссионные клубы и тьюторскую поддержку, направленную на ценностно-смысловую рефлексию и формирование гармоничного профессионального профиля.

Ключевые слова: профессиональное становление, профиль личности, сравнительный анализ, студенты педагогического профиля, личностное развитие, ценностные ориентации, студенческий возраст, подход, профессионально-педагогическое образование, профессиональная личность педагога.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Николаева А. Д., Неустроева Е. Н., Базарова Т. С. Ценностные ориентации в структуре профессиональной личности будущего педагога. . Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy». 2025: 40 (4)): С. 67-75. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-67-75

Original article

Value orientations in the structure of the future teacher's professional personality

Alla D. Nikolaeva¹, Ekaterina N. Neustroeva^{1*}, Tatiana S. Bazarova²

¹ M. K. Ammosov North-Eastern Federal University,
Yakutsk, Russian Federation

² Dorzhi Banzarov Buryat State University,
Ulan-Ude, Russian Federation
*✉ neustroeva-e@inbox.ru

Abstract

The article is devoted to the study of the dynamics of value orientations as a system-forming component of the professional personality of a future teacher. The relevance of the work is determined by the need for teachers to develop not only professional competencies, but also a mature, morally oriented personal position in the context of the transformation of higher education. The purpose of the study is to identify and compare the features of the value profiles of students of the pedagogical field in the first and second years of study. The methodological basis is a synthesis of theoretical approaches, including activity-based (A.N. Leontiev), subject-activity-based (S.L. Rubinstein), dispositional (V.A. Yadov), as well as modern concepts of professional and pedagogical values (N.A. Astashova, D.A. Leontiev). The empirical part was implemented using the adapted methodology of Sh. The sample included 150 respondents. For data processing, the SPSS 23.0 statistical package was used with the construction of conjugacy tables to identify percentage distributions and significant differences between courses. The results revealed a statistically significant positive trend. Sophomores have increased values of independence, achievement, and openness to new experiences, which indicates an increase in personal autonomy and professional identification. At the same time, the expression of altruistic and social orientations (tolerance, empathy) remains and increases, which indicates the integration of individual ambitions with social responsibility, rather than their contradiction. The theoretical significance of the work lies in the systematization of scientific views on the structure and functions of a teacher's value orientations and empirical confirmation of their dynamics at the early stages of professional development. The practical value consists in developing recommendations on psychological and pedagogical support for students, including personal growth trainings, discussion clubs and tutor support aimed at value-semantic reflection and the formation of a harmonious professional profile.

Keywords: professional development, personality profile, comparative analysis, students majoring in teaching, personal development, value orientations, student age, approach, professional and pedagogical education, professional personality of a teacher

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Nikolaeva A.D., Neustroeva E.N., Bazarova T.S. Value orientations in the structure of a future teacher's professional personality. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4): Pp. 67-75. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-67-75

Введение

Актуальность исследования ценностных ориентаций студенческой молодежи обусловлена глубокими преобразованиями в системе высшего образования, где на первый план выходит задача формирования не только компетентного, но и личностно зрелого, нравственно ориентированного специалиста. Эта задача приобретает особое значение в контексте подготовки будущих педагогов, чья профессиональная деятельность по своей сути является ценностно-насыщенной и личностно-обусловленной [1,2].

Ценностные ориентации представляют собой центральный, системообразующий компонент структуры личности будущего учителя, выполняющий функцию внутреннего регулятора профессиональной деятельности и поведения. В контексте педагогической профессии, обладающей высокой социальной значимостью и нравственной насыщенностью, данный феномен приобретает характер ключевой детерминанты, определяющей не только

уровень профессионального мастерства, но и вектор личностного развития субъекта педагогического труда. Исследование генезиса, структуры и функций ценностных ориентаций в профессиональном становлении учителя позволяет выявить психолого-педагогические условия формирования его профессионально-ценностного мира.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели провели исследование среди студентов первого и второго курсов педагогического профиля. Общий объем выборки составил 150 человек. Для сбора данных использовался адаптированный опросник, основанный на методологии портретного вопросника Ш. Шварца [3]. Респондентам предлагалось оценить 40 ценностных утверждений (например, «Для него важно быть богатым», «Для него важно помогать окружающим», «Для него важно быть независимым»), указав, насколько описанный портрет похож на них, по 6-балльной шкале Лайктера: от «Очень похож на меня» до «Совсем не похож на меня».

Первичная обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS 23.0. Для достижения цели исследования и визуализации распределения ответов в зависимости от курса обучения был применен метод построения таблиц сопряженности с расчетом процентных долей (%) внутри каждого курса. Это позволило не только констатировать наличие различий, но и оценить их направленность и выраженность по каждому из ценностных утверждений.

Результаты и обсуждение

Представляем систематический анализ и синтез ключевых теоретических подходов к изучению ценностных ориентаций будущего педагога.

Студенческий возраст, относящийся к периоду ранней взрослости, представляет собой ключевой этап для становления целостной иерархической системы ценностных ориентаций, которая выступает интегративной основой личности [4, 5]. В этот период происходит активное усвоение социальных и профессиональных норм, переосмысление жизненных приоритетов и построение собственной мировоззренческой позиции. Процесс обучения в вузе выступает мощным фактором, влияющим на эту динамику, однако эмпирических данных, раскрывающих специфику ценностных трансформаций именно у студентов-педагогов на разных курсах обучения, остается недостаточно.

Понятие «ценностные ориентации» в отечественной науке сформировалось на стыке философии, социологии и психологии. В общетеоретическом плане их исследование описывается на аксиологический подход, утверждающий ценность как фундаментальную категорию, определяющую мотивы и смыслы человеческой деятельности.

В психолого-педагогической литературе ценностные ориентации интерпретируются как:

1. Сложное многоуровневое образование, интегрирующее в себе когнитивный (понимание ценности), эмоциональный (принятие ценности) и поведенческий (реализация ценности) компоненты.
2. Субъективная, осознанная система ценностных представлений, выполняющая функции регуляции и направленности поведения, выбора жизненных и профессиональных стратегий.
3. Важнейший критерий зрелости личности, показатель ее интеграции в социальную и профессиональную общность.

Вместе с тем, как справедливо отмечает А. Д. Николаева, проблема исследования ценностных ориентаций молодежи представляется сложным для решения, так как связаны с формированием и развитием личности в меняющихся социокультурных условиях социализации. Следовательно, только четко представляя жизненные установки и стремления,

ценностные ориентации современной молодежи, можно организовать работу по их формированию и развитию.

Советский период характеризовался рассмотрением проблемы ценностей сквозь призму марксистско-ленинской идеологии, где доминировала концепция колLECTивизма и общественно-полезной деятельности. Однако в рамках данной парадигмы был получен ряд фундаментальных научных результатов.

А. Н. Леонтьев в контексте теории деятельности заложил основы для понимания личностного смысла как отражения в сознании отношения мотива деятельности к цели действия. Ценостные ориентации, с этой точки зрения, являются интериоризированными общественными идеалами, которые, «осмысливаясь» личностью, становятся реальными побудителями ее деятельности. Для будущего учителя это означало, что профессиональные ценности (например, ценность знаний, ценность воспитания) должны приобрести личностный смысл, выступить в качестве внутренних мотивов педагогического труда [6].

С. Л. Рубинштейн в своей субъектно-деятельностной парадигме подчеркивал, что личность формируется и проявляется в деятельности и общении. Он рассматривал направленность личности как ее стержневую характеристику, в структуре которой ценностные ориентации занимают ведущее место. В применении к педагогической профессии это означало, что становление учителя есть процесс формирования устойчивой направленности на педагогические ценности: любовь к детям, интерес к предмету, социальную ответственность [7].

В. А. Ядов, разрабатывая диспозиционную теорию регуляции социального поведения, рассматривал ценностные ориентации как высший уровень диспозиционной иерархии, управляющий общей направленностью поведения личности. В профессиональном контексте это предполагает, что педагогические ценности (например, гуманизм, демократизм, творчество) определяют общую стратегию профессионального поведения учителя, в то время как более частные диспозиции регулируют конкретные действия [8].

В. А. Сухомлинский, хотя его работы лежат преимущественно в практико-ориентированной плоскости, внес существенный вклад в понимание ценностных основ учительского труда. В его трудах («Сердце отдаю детям», «Разговор с молодым директором школы») центральное место занимает ценность ребенка как личности, идея гуманизма и безграничной веры в его возможности. Ценостные ориентации учителя, по Сухомлинскому, – это, прежде всего, нравственные ориентации: совесть, долг, любовь, ответственность [9].

Обобщая советский период, можно констатировать, что ценностные ориентации будущего учителя рассматривались как осознанное принятие им общественно-значимых, колLECTивистских идеалов и их трансформация во внутренние регуляторы педагогической деятельности, направленной на воспитание «нового человека».

Понятие «ценностные ориентации» занимает центральное место в ряде психологических и социологических теорий. В отечественной психологии ценностные ориентации рассматриваются как сложный, многокомпонентный феномен, выполняющий функции регуляции поведения, определения смысло-жизненных стратегий и интеграции личности в социальную общность [10]. Они формируются в процессе интериоризации социальных ценностей и выступают важнейшим связующим звеном между личностью и культурой.

Смена общественно-политической парадигмы в 1990-е годы привела к переосмыслинию ценностной проблематики, ее гуманизации и смещению акцента на индивидуально-личностные аспекты.

Д. А. Леонтьев развил теорию личностных смыслов А. Н. Леонтьева, предложив трехкомпонентную модель отношения личности к ценностям: знаемость (когнитивное осоз-

нание), значимость (эмоциональная оценка) и реализуемость (поведенческий компонент). С его точки зрения, для будущего учителя критически важным является не просто знание о профессиональных ценностях, но и их высокая личностная значимость, а также создание условий для их реализации в будущей профессиональной деятельности [2].

Н. А. Асташова разработала концепцию профессионально-педагогических ценностей, структурировав их на группы:

- ценности-цели: ценность развития личности ученика, ценность образования,
- ценности-средства: ценность педагогического общения, сотрудничества, диалога,
- ценности-знания: ценность профессионального самообразования и роста,
- ценности-качества: ценность толерантности, эмпатии, рефлексивности.

Данная классификация стала методологической основой для многих эмпирических исследований в области подготовки педагогических кадров [11].

Е. А. Климов в контексте психологии профессий показал, что профессиональное становление («оптант – адепт – адаптант – интернал – мастер – авторитет – наставник») сопровождается динамикой ценностных ориентаций. На этапе вузовского обучения (стадия «адепта») происходит активное усвоение системы профессиональных ценностей и норм, их «примерка» на себя, формирование образа «Я – профессионал» [3].

И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов в рамках личностно-ориентированного подхода к профессиональному-педагогическому образованию доказывают, что ядром профессиональной педагогической культуры являются именно ценностные ориентации. Они подчеркивают необходимость превращения процесса профессиональной подготовки из трансляции знаний в процесс ценностного самоопределения будущего педагога, диалога с культурно-педагогическим наследием [12, 13].

На основе анализа трудов можно синтезировать следующее представление о структуре и функциях ценностных ориентаций будущего педагога, что отражено в таблице.

Структура и функции ценностных ориентаций будущего педагога

Таблица

Table

The structure and functions of the future teacher's value orientations

Структура	Функции
Когнитивный компонент: система знаний о сущности, иерархии и способах реализации профессионально-педагогических ценностей.	Регулятивная: ценностная ориентация выступают как высший уровень внутренней регуляции профессионального поведения и принятия педагогических решений.
Эмоционально-оценочный компонент: личностное отношение, принятие или отвержение этих ценностей, их эмоциональная окраска.	Целеполагающая: определяют стратегические и тактические цели профессиональной деятельности.
Поведенческий (конативный) компонент: готовность и реальная способность действовать в соответствии с усвоенными ценностями в учебно-профессиональной и будущей педагогической деятельности.	Смыслообразующая: придают личностный смысл профессиональному обучению и труду.
	Интегрирующая: объединяют все компоненты профессиональной личности (знания, умения, качества) в целостную систему.
	Адаптационно-развивающая: обеспечивают гибкость и устойчивость личности в меняющихся социально-педагогических условиях.

Таким образом, теоретический анализ позволяет определить ценностные ориентации будущего учителя как интегративное, динамическое личностное образование, представляющее собой иерархизированную систему профессионально-педагогических ценностей, осознанных и принятых им в качестве смысловых ориентиров и регуляторов профессионального становления и деятельности. Эволюция научных взглядов от жестко детерминированной советской модели к современной личностно-центрированной парадигме демонстрирует усложнение понимания данного феномена, что актуализирует задачу целенаправленного формирования ценностно-смысловой сферы будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе.

В контексте профессионального становления ценностные ориентации определяют направленность личности, мотивацию педагогической деятельности и стиль профессионального взаимодействия (А. К. Маркова, Е. А. Климов). Для педагога ценности гуманизма, толерантности, справедливости, ответственности и непрерывного саморазвития являются не просто декларациями, а внутренними регуляторами его повседневной работы [3, 14].

Ш. Шварц и У. Билски в своей кросс-культурной теории идентифицируют универсальную структура из десяти основных типов ценностей (например, Самостоятельность, Доброта, Достижение, Безопасность, Стимуляция), которые находятся в динамических отношениях совместимости и конфликта друг с другом [15]. Данный теоретический конструкт является чрезвычайно продуктивным для анализа ценностных профилей различных социальных групп, в том числе и студентов.

Что касается динамики ценностей в период обучения в вузе, исследователи (Л. И. Божович, И. С. Кон) отмечают, что первый курс часто связан с кризисом адаптации, переоценкой прежних ориентиров и поиском новой социальной идентичности. К старшим курсам, как правило, происходит стабилизация ценностной системы, ее большая дифференциация и согласованность с выбранной профессиональной ролью [1, 16]. Однако характер и интенсивность этих изменений могут существенно варьироваться в зависимости от специфики факультета и личностных особенностей студентов.

Проведенный анализ позволил выявить не просто разрозненные различия, а системную динамику в ценностных профилях студентов-педагогов от первого ко второму курсу. Полученные результаты были сгруппированы в несколько содержательных блоков [17]:

1 блок. Динамика ценностей автономии и самостоятельности.

Наблюдается четкая тенденция к усилению ценностей независимости и самодетерминации у второкурсников. Так, в утверждении «Для него важно самому решать, что делать. Ему нравится быть свободным в планировании и выборе своей деятельности» доля ответов «Очень похож на меня» среди студентов второго курса составила 70,6% против 29,4% у первокурсников.

Аналогичная картина наблюдается в отношении ценности «Быть независимым» (52,9% второкурсников против 47,1% первокурсников в категории «Очень похож»).

2. Трансформация ценностей достижения и самоутверждения.

Второкурсники демонстрируют более выраженную ориентацию на личный успех, амбиции и публичное признание. Например, в утверждении «Для него очень важно преуспеть в жизни. Ему нравится производить впечатление на других» 55,6% ответов «Очень похож» пришлось на второкурсников против 44,4% у первокурсников.

Ценность «Быть честолюбивым» также сильнее выражена у второкурсников (75,0% против 25,0% в категории «Очень похож»). Это можно объяснить процессом профессиональной идентификации: погружаясь в академическую среду, студенты начинают в боль-

шей степени ориентироваться на стандарты успешности, принятые в их будущей профессии, и стремятся заявить о себе как о перспективных специалистах.

3. Развитие социальных и альтруистических ценностей.

Несмотря на рост индивидуалистических ориентаций, у второкурсников не наблюдается снижения значимости просоциальных ценностей. Напротив, по ряду параметров их показатели выше. Так, важность «выслушать мнение людей, которые отличаются от него» отметили 58,3% второкурсников (против 41,7% первокурсников) в категории «Очень похож».

Ценности «Заботиться о природе» и «Быть чутким к нуждам других» также в большей степени характерны для второго курса. Это крайне важный результат, свидетельствующий о том, что профессионально-личностное становление будущего педагога идет не по пути вытеснения одних ценностей другими, а по пути их интеграции и усложнения. Развитие толерантности и эмпатии является прямым следствием как учебных курсов, так и расширения опыта межличностного взаимодействия в вузе.

4. Изменение отношения к традициям, безопасности и гедонизму.

Обнаружена интересная динамика в отношении к консервативным ценностям. Студенты первого курса чаще подчеркивают важность следования традициям и правилам. Например, в утверждении о соблюдении правил «даже когда никто не видит» первокурсники составили 69,2% в категории «Совсем не похож», что может говорить о более ригидной или внешне обусловленной морали на начальном этапе.

Ко второму курсу этот показатель снижается до 30,8%, что может указывать на переход к более автономной регуляции поведения. Одновременно с этим второкурсники чаще ориентированы на получение удовольствия от жизни («Хорошо проводить время очень важно» – 71,0% против 29,0%) и поиск новых впечатлений. Эта комбинация – снижение ригидной привязанности к традициям при росте открытости новому опыту – отражает общую тенденцию к личностной гибкости и адаптивности, которые также являются важными профессиональными качествами современного педагога.

Заключение

Теоретический анализ подтвердил, что ценностные ориентации являются системообразующим компонентом личности будущего педагога, а их изучение в динамике представляет значительный научный и практический интерес.

Эмпирическое исследование выявило статистически значимую динамику в ценностных профилях студентов-педагогов от первого ко второму курсу. Основной тенденцией является усложнение и дифференциация системы ценностей: усиление ориентаций на самостоятельность, достижение и открытость новому опыту при сохранении и развитии альтруистических и социальных ориентаций.

Выявленная динамика отражает процесс активного личностного и профессионального становления, в ходе которого происходит интеграция индивидуальных амбиций с социальной ответственностью, что является основой для формирования гармоничного профиля личности педагога.

Полученные результаты подчеркивают необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы в вузе (различные тренинги личностного роста, дискуссионные клубы по этическим дилеммам педагогической деятельности и тьюторского сопровождения и др.), направленной на создание условий для ценностно-смысловой рефлексии, развития толерантности и поддержки личностной автономии студентов, усиления воспитательной работы по повышению профессиональных ценностей.

Л и т е р а т у р а

1. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург : Питер; 2008: 398.
2. Леонтьев Д. А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва : Смысл; 2007: 511.
3. Климов Е. А. *Пути в профессионализм (психологический взгляд)*: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии Москва : Моск. психолого-соц. ин-т: Флинта; 2003: 318.
4. Ананьев Б. Г. *О проблемах современного человекознания*. Москва : Наука; 1977: 380.
5. Фельдштейн Д. И. *Психология развития личности в онтогенезе*. Москва : Педагогика; 1989: 206.
6. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. Москва: Политиздат; 1977: 304.
7. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. Москва : Наука; 2009: 705.
8. Ядов В. А. *Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности личности*. Самара: Бахрах-М; 2003: 620.
9. Сухомлинский В. А. *Рождение гражданина: [О всесторон. воспитании подростков]* Москва: Прогресс; 1982: 464.
10. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва : Наука; 1975: 89-105.
11. Асташова Н. А. *Развитие аксиосферы будущих педагогов в условиях диалогового пространства образования* : монография. Брянск: РИО БГУ; 2018: 240.
12. Исаев И. Ф. *Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность*: учебное пособие. Белгород: Изд-во БелГУ; 2006: 267.
13. Шиянов Е.Н. *Развитие личности в обучении* : Учеб. пособие : Для студентов высш. пед. учеб. Заведений. Москва: Academia; 1999: 286.
14. Маркова А. Э. *Формирование мотивации учения*: Кн. для учителя. Москва: Просвещение; 1990: 191.
15. Гриценко В. В. *Ценностно-нормативные основы интеграции этнических мигрантов в российское общество*. Смоленск: Универсум; 2008: 150.
16. Кон И. С. *Психология ранней юности*: Кн. для учителя. Москва : Просвещение; 1989: 255.
17. Результаты ценностной ориентации молодежи как интегративная основа структуры профиля личности студентов педагогического профиля. Неустроева Е. Н. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2021623042, 20.12.2021. Заявка № 2021623102 от 17.12.2021.

R e f e r e n c e s

1. Bozhovich L.I. *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg: Peter; 2008:398 (in Russian).
2. Leontiev D.A. *Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of semantic reality*. Moscow: Smysl; 2007:511 (in Russian).
3. Klimov E.A. *Paths to professionalism (psychological view): Textbook for university students studying in the field and specialties of psychology* Moscow: Moscow Institute of Psychology and Sociology: Flinta; 2003:318 (in Russian).
4. Ananyev B.G. *On the problems of modern human studies*. Moscow: Nauka; 1977:380 (in Russian).
5. Feldstein D.I. *Psychology of personality development in ontogenesis*. Moscow: Pedagogika; 1989:206 (in Russian).
6. Leontiev A.N. *Activity. Conscience. Personality*. Moscow: Politizdat; 1977:304 (in Russian).
7. Rubinstein S.L. *Fundamentals of general psychology*. Moscow: Nauka; 2009:705 (in Russian).
8. Yadov V.A. *Social and socio-psychological mechanisms of personality identity formation*. Samara: Bakhrakh-M; 2003:620 (in Russian).
9. Sukhomlinsky V.A. *The birth of a citizen: [About comprehensive education. education of teenagers]*. Moscow: Progress; 1982:464 (in Russian).
10. Yadov V.A. On the dispositional regulation of social behavior of a personality. *Methodological problems of social psychology*. Moscow: Nauka; 1975:89–105 (in Russian).

11. Astashova N.A. *The development of the axiosphere of future teachers in the context of the dialogic space of education: a monograph.* Bryansk: RIO BSU; 2018:240 (in Russian).
12. Isaev I.F. *Vital self-determination of schoolchildren: work, motivation, readiness: a textbook.* Belgorod: BelSU Publishing House; 2006:267 (in Russian).
13. Shiyano E.N. *Personality development in education:* Textbook: For students of higher pedagogical education. Moscow: Academia; 1999:286 (in Russian).
14. Markova, A.E. *Formation of teaching motivation:* A book for teachers. Moscow: Prosveshchenie; 1990:191 (in Russian).
15. Gritsenko V.V. *Value-normative foundations of integration of ethnic migrants into Russian society.* Smolensk: Universe; 2008:150 (in Russian).
16. Kon I.S. *Psychology of early youth: A book for teachers.* Moscow: Prosceshchenie; 1989:255 (in Russian).
17. *The results of youth value orientation as an integrative basis for the structure of the personality profile of students of pedagogical profile* Neustroeva E.N. Certificate of registration of the database RU 2021623042, 12.20.2021. Application No. 2021623102 dated 17 Dec. 2021. (in Russian).

Сведения об авторах

НИКОЛАЕВА Алла Дмитриевна – д. пед. н., профессор кафедры педагогики и психологии Педагогического института, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российской Федерации, ORCID: 0009-0009-6180-2924, SPIN-код: 9094-2430, e-mail: allanikol@list.ru

НЕУСТРОЕВА Екатерина Николаевна – к. пед. н., доцент кафедры начального образования Педагогического института, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российской Федерации, ORCID: 0000-0001-8510-5415, SPIN-код: 9131-0728, e-mail: neustroeva-e@inbox.ru

БАЗАРОВА Татьяна Содномовна – д. пед. н., профессор кафедры теории социальной работы, Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, Российской Федерации, ORCID: 0000-0002-3335-7765, SPIN код: 4702-1824, e-mail: tbazarova@mail.ru

Information about the authors

NIKOLAEVA Alla Dmitrievna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Teacher Training Institute, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0009-0009-6180-2924, SPIN code: 9094-2430.

NEUSTROEVA Ekaterina Nikolaevna – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Department of Primary Education, Teacher Training Institute, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-8510-5415, SPIN code: 9131-0728.

BAZAROVA Tatiana Sodnomovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory of Social Work, Buryat State University named after Dorji Banzarova, Ulan-Ude, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-3335-7765, SPIN code: 4702-1824.

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Author's contributions

All authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interest. The corresponding author has the right and authority to speak on behalf of all authors on this study.

Поступила в редакцию/Submitted 24.10.25

Поступила после рецензирования / Revised 25.11.25

Принята к публикации/Accepted 03.12. 25

УДК 378.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-76-84>

Оригинальная научная статья

Факторы влияния родителей на образовательную стратегию студентов вуза

Г. С. Осипова, А. И. Егорова

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,

г. Якутск, Российская Федерация

ogs-92@mail.ru

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические аспекты понятия «образовательная стратегия», выделены внешние и внутренние факторы влияния на образовательную стратегию обучающихся как финансовые ресурсы семьи, уровень образования членов семьи и время уделяемому ребенку. Для изучения образовательных стратегий студентов при поступлении в университет, мы провели опрос среди обучающихся в Институте психологии СВФУ, в количестве 214 респондентов по направлениям подготовки «Психология», «Клиническая психология», «Социальная работа» и «Психология и педагогика девиантного поведения». Опрос выявляет представление родителями (законными представителями) образа будущей профессии студентов, влияние родителей на выбор будущей профессии, интерес образовательным процессом, экономическую инвестицию родителями на образование детей и т. д. Затем мы провели корреляционный анализ по Спирмену, чтобы выявить взаимозависимость между факторами внутреннего влияния (уровень образования родителей, вовлеченность родителей образовательной деятельностью детей, финансовые ресурсы семьи) и образовательной стратегией студентов. Полученные результаты эмпирического исследования определяют, что студенты Института психологии при поступлении в образовательное учреждение, выбор будущей профессии согласовывали с родителями (законными представителями), часть студентов выбирали профессию самостоятельно, и родители не участвовали в выборе профессии. Родители (законные представители) вовлечены в образовательную деятельность обучающихся, во время обучения полностью или частично материально помогают студентам. При поступлении в учебное заведение у обучающихся особое влияние имеет зачисление на бюджетное место, вне зависимости от желаемой профессии. Также корреляционный анализ Спирмена выявил только фактор слабой отрицательной взаимозависимости между матерями с высшим образованием и влиянием родителей-матерей на будущую профессию студентов, т.е. матери с высшим образованием не повлияли на выбор будущей профессии студентам института.

Ключевые слова: современные тенденции образования, образовательная стратегия, абитуриент, студент, институт семьи, факторы влияния, выбор будущей профессии, образовательная деятельность, родители, инвестиция на образование

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Осипова Г. С., Егорова А. И. Факторы влияния родителей на образовательную стратегию студентов вуза. *Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy»*. 2025: 40 (4): С. 76-84. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-76-84

Original article

Factors of parental influence on the educational strategy of university students

Galina S. Osipova, Aida I. Egorova*

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

*✉ogs-92@mail.ru

Abstract

The article examines the theoretical aspects of the concept of “educational strategy”, identifies external and internal factors influencing the educational strategy of students such as financial resources of the family, the level of education of family members and the time devoted to the child. In order to study the educational strategies of students upon entering the university, we conducted a survey among students at the NEFU Institute of Psychology, covering 214 respondents in the areas of training “Psychology”, “Clinical Psychology”, “Social Work” and “Psychology and Pedagogy of Deviant Behavior”. The survey reveals the idea of parents (legal representatives) on the image of the future profession of students, the influence of parents on the choice of future profession, interest in the educational process, economic investment by parents in the education of children, etc. Then we conducted a Spearman correlation analysis to identify the interdependence between the factors of internal influence (the level of education of parents, the involvement of parents in the educational activities of children, financial resources of the family) and the educational strategy of students. The obtained results of the empirical study determine that the students of the Institute of Psychology, when entering the educational institution, agreed on the choice of future profession with their parents (legal representatives), some students chose the profession independently, and parents did not participate in the choice of profession. Parents (legal representatives) are involved in the educational activities of students; during their studies, they fully or partially provide financial assistance to students. When entering an educational institution, students are especially influenced by enrollment in a budget place, regardless of the desired profession. In addition, Spearman’s correlation analysis revealed only a factor of weak negative interdependence between mothers with higher education and the influence of parents-mothers on the future profession of students, that is mothers with higher education did not influence the choice of future profession of students of the institute.

Keywords: modern trends in education, educational strategy, applicant, student, family institution, influencing factors, choice of future profession, educational activity, parents, investment in education

Funding. No funding was received for writing this manuscript.

For citation: Osipova G.S., Egorova A.I. Factors of parental influence on the educational strategy of university students. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025.:40 (4). Pp. 76-84. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-76-84

Введение

К современным тенденциям высшего образования внедряются концепция непрерывного образования человека, гибкость учебного процесса с включением дистанционных форм обучения, индивидуальная образовательная траектория обучения, цифровая кафедра, а также новый единый уровень – высшее образование. Формирование новой модели высшего образования в стране истекает от стремительных изменений в мире. Появляются запросы на новых специалистов; развиваются новые отрасли в экономике, социальной сфере, крупных технологических проектах. Совокупность новых трендов образуют необходимость изменений в системе высшего образования под потребности рынка труда [1]. Для студентов вуза задаются современные индивидуальные траектории обучения, например, в рамках программы «Приоритет 2030», миссией Северо-Восточного федерального университета выступает «формирование нового поколения профессионалов» [2]. Тем временем, абитуриенты начинают думать о будущей профессии до начала поступления в образовательные учреждения и начинают выстраивать свою образовательную стратегию. В соци-

альной среде связывающим звеном между обучающимся и обществом выделяют институт семьи, которая впитывает в индивиде комплекс материальных, духовных и личностных свойств [3, с. 90]. Исследование Института образования НИУ ВШЭ выявляет, что получение качественного высшего образования в значительной степени зависит от мотивации и возможностей семьи, а не только от академических достижений ребенка [4]. Следовательно, существует фактор влияния родителей на образовательную стратегию студентов вуза.

Цель исследования – выявление факторов влияния родителей на образовательную стратегию студентов Института психологии СВФУ.

К. Ю. Терентьев, изучив образовательные стратегии российской молодежи, под образовательной стратегией определяет осознаваемую индивидом систему целей, направленных на достижение желательного (по формальным и содержательным результатам) уровня образования, необходимого для осуществления жизненных планов, и реализуемых благодаря продвижению по образовательной траектории [5, с. 18]. Е. Н. Зaborova, М. В. Озерова, определяя подходы к термину «образовательная стратегия», выявляют отсутствие однозначного толкования понятия. И под понятие «образовательная стратегия» определяют систему поведения обучающегося, выраженную в использовании средств образовательной среды для достижения перспективных образовательных целей и реализации принятых решений относительно получения того или иного уровня образования и достижения определенных образовательных результатов [6, с. 106-108]. Д. Л. Константиновский, М. А. Абрамова, Е. Д. Вознесенская под образовательной стратегией рассматривают долгосрочный план, позволяющий из текущего состояния перейти в целевое [7, с. 100].

Таким образом, в определении термина «образовательная стратегия» мы исходим от авторов Е. Н. Зaborовой, М. В. Озеровой и понимаем как систему поведения индивидов, которые выражаются на достижение образовательных результатов.

На формирование образовательной стратегии потребителями образовательных услуг выделяют факторы внешнего и внутреннего влияния. К факторам внешнего влияния относят экономическую и социальную политику государства, условие труда, рынок труда, рынок образовательных услуг, профессиональное образование и преемственность в образовании и т. д. К факторам внутреннего влияния выделяют возможности обучающегося, психологический тип личности, самооценку, уровень притязаний, мотивацию, общественное мнение и т. д [8, с. 11]. В этой работе мы сосредоточились к факторам внутреннего влияния на формирование образовательной стратегии обучающихся, а именно как семья студентов вуза, финансовые ресурсы семьи, уровень образования членов семьи, время уделяемому ребенку родителями (законными представителями) [9, с. 214].

Материалы и методы

В статье были использованы такие методы как анализ литературы, опрос, частотный анализ, критерий ранговой корреляции Спирмена, который выявляет положительную или отрицательную взаимозависимость (± 1) между двумя признаками. Для обработки полученных данных мы применили компьютерную программу SPSS Statistics. Чтобы выявить фактор влияния родителей (законных представителей) на образовательную стратегию студентов вуза, был проведен опрос среди студентов 1, 2 и 3 курсов Института психологии СВФУ, которые обучаются по направлениям подготовки «Психология», «Клиническая психология», «Педагогика и психология девиантного поведения», «Социальная работа». В опросе приняли участие 214 студентов, из них 13,5% юношей и 86,5% девушек; на первом курсе обучаются 39% респондента, во втором курсе – 38%, на третьем курсе – 23%.

Эмпирическое исследование

Сначала мы рассмотрели представление родителей (законных представителей) образа будущей профессии детей. Социально-демографическая характеристика родителей (законных представителей) отражает все категории семей с детьми старшего возраста Республики Саха (Якутия). Опрос показывает, что родители (законные представители) студентов считают профессии «психолог», «клинический психолог», «специалист по социальной работе» востребованными профессиями и доход от профессии зависит от степени участия человека. Профессия «социальный педагог» представляется престижной профессией (рис. 1).

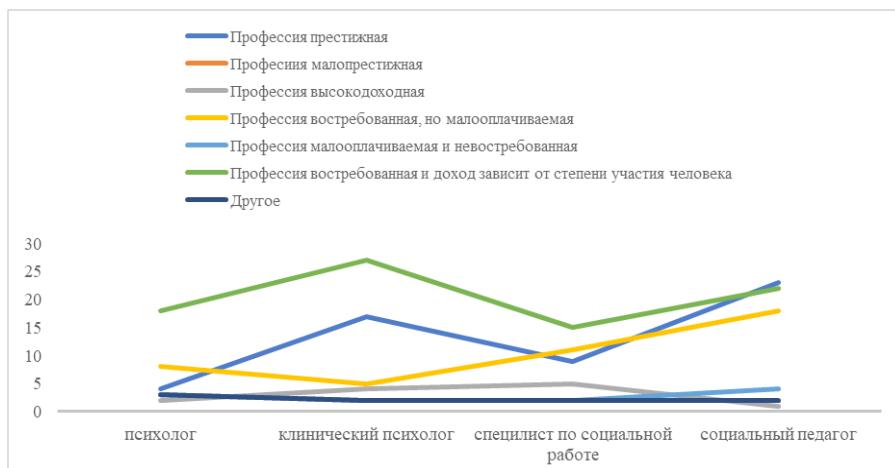


Рис. 1. Представление родителей (законных представителей) образа будущей профессии студентов

Fig. 1. Presentation of parents (legal representatives) on the image of the future profession of students

Затем рассматриваем вопрос о влиянии родителей (законных представителей) на выбор будущей профессии студентов. И 49 % респондентов ответили, что «выбор будущей профессии согласовывали с родителями», 43% – «выбор был самостоятельным, родители узнали после зачисления», 6% – «выбор будущей профессии был самостоятельным, при этом родители поддерживали выбор», 2% – «родители сильно повлияли на выбор направления подготовки, можно сказать, что это их выбор».

Таким образом, родители (законные представители) студентов считают, что вышеуказанные профессии востребованные, доход зависит от степени участия специалиста. Также при выборе будущей профессии, студенты согласовывали с родителями свой выбор, и будущая профессия была самостоятельным выбором.

Для того, чтобы проанализировать факторы влияния родителей на образовательную стратегию студентов института, мы выделили следующие параметры. Фактор взаимозависимости между уровнями образования родителей и влиянием родителей на выбор будущей профессии, фактор взаимозависимости между финансовыми ресурсами семьи и вовлеченностью родителями образовательной деятельностью, фактор взаимозависимости между уровнями образования родителей и вовлеченностью родителями образовательной деятельностью, фактор взаимозависимости между социальными статусами семей и вовлеченностью родителями образовательной деятельностью. Для выявления факторов взаимозависимости между двумя признаками мы применили критерий ранговой корреляции Спирмена.

на. Критерий ранговой корреляции Спирмена позволяет определить положительную или отрицательную взаимозависимость между двумя признаками (± 1). Сначала анализируем фактор взаимозависимости между уровнями образования матерей и влиянием родителей-матерей на выбор будущей профессии. Уровень образования родителей (законных представителей) характеризуется следующим образом: матерей с высшим образованием 48%, со средним профессиональным образованием – 37%, со средним общим образованием – 13%, другое – 2%; отцов со средним профессиональным образованием – 40%, с высшим образованием – 24%, со средним общим образованием – 18%, другое – 18%. Корреляционный анализ Спирмена определяет очень слабую отрицательную взаимозависимость между материами с высшим образованием и влиянием родителей-матерей на будущую профессию студентов (коэффициент -0,1). Данный показатель определяет, что матери с высшим образованием не повлияли на выбор будущей профессии студентов института, а у матерей с другими уровнями образования показатель взаимозависимости отсутствует. Затем рассматриваем фактор взаимозависимости между уровнями образования отцов и влиянием родителей-отцов на выбор будущей профессии студентов. Корреляционный анализ Спирмена выявляет об отсутствии взаимозависимости между всеми уровнями образования отцов и влиянием родителей-отцов на выбор профессии (коэффициент -0,04).

Таблица 1

Фактор взаимозависимости между уровнями образования родителей и влиянием родителей на выбор будущей профессии студентами

Table 1

The factor of interdependence between the levels of education of parents and the influence of parents on the choice of future profession of students

Взаимозависимость между уровнями образования родителей и влиянием родителей на выбор будущей профессии студентами	Матери с высшим образованием	Отцы с высшим образованием	Отцы со средним образованием	Отцы со средним общим образованием
Коэффициент по Спирмену	-0,1	-0,04	-0,04	-0,04

В получении качественного высшего образования, помимо академических достижений ребенка, влияют мотивация и возможности семьи. Поэтому мы рассмотрели интерес родителей (законных представителей) на успеваемость студентов, вовлеченность родителей закрытием экзаменационных сессий и в целом образовательным процессом. Частотный анализ выявляет, что родители (законные представители) студентов института интересуются образовательным процессом, сдачей экзаменационных сессий, успеваемостью и студенческой жизнью (рис. 2).

Экономическая инвестиция родителями на образование детей рассматривается как элемент вложения в человеческий капитал и именно это вид вложений для российской среднестатистической семьи считается самым затратным, если даже студенты обучаются на бюджетной основе [10, с. 36]. Опрос выявляет, что родители (законные представители) студентов института материально вкладывают в детей – 38%, либо частично обеспечивают студентов – 35%, а дополнительные платные образовательные услуги (языковые курсы, курсы профессиональной переподготовки, обучение по вождению автомобиля и т. д.) не обеспечивают часть родителей – 50%.

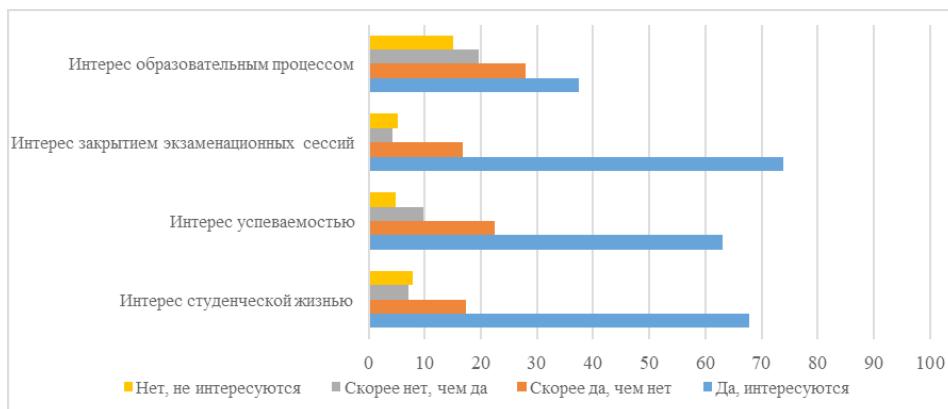


Рис. 2. Вовлеченность родителей студентов образовательной деятельностью в университете
 Fig. 2. Involvement of students' parents in educational activities at the university

Затем нами изучена готовность самих обучающихся материально вкладываться в свое образование. И для этого представили респондентам две предполагаемые ситуации: первая ситуация подразумевает о платном обучении по желаемой профессии, вторая ситуация предполагает оплату родителями за коммерческое обучение. По первой ситуации выявляем, что студенты сами не готовы обучаться на коммерческой основе по желаемой профессии, значимость имеет «обучение на бесплатной основе» – 48%. По второй ситуации определяем, что родители студентов скорее бы оплатили коммерческое обучение по желаемой профессии детей «скорее да, чем нет» – 29%. То есть при поступлении в образовательные учреждения абитуриентами, обучение на бюджетной основе имеет значительное влияние.

Таблица 2
Распределение ответов студентов по первой предполагаемой ситуации, в %
 Table 2
Distribution of students' answers for the first hypothetical situation, in percentage

Ситуация 1.	Ответ респондентов (в %)
Предположим, Вам не удалось поступить на желаемое направление подготовки на бесплатной основе, а бюджет семьи ограничен. Как бы Вы поступили?	
Поступили бы на желаемое направление подготовки на платной основе (в %)	15
Поступили бы на другое направление подготовки на бесплатной основе (в %)	48
Поступили бы на желаемое направление подготовки на платной основе, взяв образовательный кредит (в %)	3
Не стал бы поступать в вуз в этом году и попытался бы на следующий год (в %)	27
Поступил бы в ссуз в этом году (в %)	5
Другое (в %)	2

Таблица 3

Распределение ответов студентов по второй предполагаемой ситуации, в %

Table 3

Distribution of students' answers for the second hypothetical situation, in percentage

Ситуация 2.	Ответ респондентов (в %)
Предположим, Вам не удалось поступить на желаемое направление подготовки на бесплатной основе, смогли бы ваши родители (законные представители) оплатить за ваше обучение?	
Да, смогли бы оплатить (в %)	21
Скорее да, чем нет (в %)	29
Скорее нет, чем да (в %)	24
Нет, не смогли бы (в %)	25
Другое (в %)	1

В целях определения факторов взаимозависимости между финансовыми ресурсами семьи и вовлеченностью родителями образовательной деятельностью, факторов взаимозависимости между уровнями образования родителей и вовлеченностью родителями образовательной деятельностью, факторов взаимозависимости между социальными статусами семей и вовлеченностью родителями образовательной деятельностью также применили метод ранговой корреляции Спирмена и не выявили взаимозависимость между данными показателями. Таким образом, фактор слабой отрицательной взаимозависимости выявлен только между матерями с высшим образованием и влиянием родителей-матерей на будущую профессию студентов.

Заключение

Образовательную стратегию студентов института мы можем охарактеризовать следующим образом. Студенты выбор будущей профессии согласовывают с родителями (законными представителями), часть обучающихся выбирают будущую профессию самостоятельно, и родители не участвуют в выборе профессии. Во время обучения студентов в институте, родители вовлечены в образовательную деятельность и материально содействуют, либо частично помогают им. Студентам при поступлении в образовательные программы, обучение на бюджетной основе имеет первостепенное значение по сравнению с предпочтаемой профессией, если бы не поступили в желаемую образовательную программу. Слабая отрицательная взаимозависимость выявлена только между матерями с высшим образованием и влиянием родителей-матерей на будущую профессию студентов института.

Литература

1. Выступление Фалькова В. Н. на «правительственном» часе в Государственной Думе. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/95016/> (дата обращения: 13.02.2025).
2. Программа развития Северо-Восточного федерального университета на 2021-2030 годы. URL: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-istruktura/struktturnyepodrazdeleniya/DSR/YearGoals/CVFU_ПРИОРИТЕТ.pdf (дата обращения: 14.02.2025).
3. Александрова Н. А. Профессиональное самоопределение подростков и юношества с позиции родительской семьи. *Вестник СПбГУ*. 2011; 12(4): 90.
4. Новости Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»: Образование родителей влияет на образовательную стратегию детей. URL: <https://ioe.hse.ru/news/224698953.html> (дата обращения: 05.04.2024).
5. Терентьев К. Ю. Образовательные стратегии российской молодежи: к построению типологии. *Вестник СПбГУ*. 2016; 12(2): 18.

6. Зaborova E. N., Ozerova M. V. Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры.* 2016: 3(116): 106-108.
7. Константиновский Д. Л., Абрамова М. А., Вознесенская Е. Д., Гончарова Г. С., Костюк В. Г., Попова Е. С., Чередниченко Г. А. *Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования*. Москва: ЦСП и М; 2015: 100.
8. Овчинников Д. Е. Формирование образовательных стратегий учащихся: социологический аспект: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. Москва: 2010: 11.
9. Тихоедев Н. О. Образовательные стратегии российских семей в условиях постоянной реформы системы образования (на примере Санкт-Петербурга). *Вестник СПбГУ.* 2014: 12(2): 214.
10. Антоненко В. В., Антонов Г. В. Инвестиции семьи в образование российской молодежи как элемент человеческого капитала. *Экономический анализ: теория и практика.* 2015: 7(406): 36.
11. Великая Н. М., Ирсетская Е. А., Нархов Д. Ю., Нархова Е. Н. Образовательные стратегии студенчества в условиях цифровизации. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз.* 2024: 17(6): 260–278. DOI: 10.15838/esc.2024.6.96.14
12. Гаврилюк Т. В., Бочаров В. Ю., Погодаева Т. В. Образовательные стратегии первокурсников в условиях индивидуальных траекторий обучения в вузе. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология.* 2023: (74): 166–175.
13. Терентьев К. Ю. Образовательные стратегии абитуриентов вузов: опыт построения классификации. *Непрерывное образование: XXI век.* 2015: 3(11): 1-12.
14. Калугина Т. А. Образовательные стратегии студентов СГУ имени Н. Г. Чернышевского: гендерный срез. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология.* 2023: 23(2): 151–157. https://doi.org/10.18500/1818_9601-2023-23-2-151-157, EDN: ESFSRN
15. Недосека Е. В., Шарова Е. Н. Профессионально-образовательные стратегии студентов СПО (по материалам опроса в Мурманской области). *Арктика и Север.* 2022: (49): 193–210. DOI: 10.37482/issn2221_2698.2022.49.193

References

1. Speech by V. N. Falkov at the “government” hour in the State Duma. Available at://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/95016/ (accessed: 13 February 2025) (in Russian).
2. Development Program of the North-Eastern Federal University for 2021-2030. Available at: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-istruktura/strukturnyepodrazdeleniya/DSR/YearGoals/СВФУ_ПРИОРИЕТ.pdf (accessed: 14 February 2025) (in Russian).
3. Aleksandrova N.A. Professional self-determination of adolescents and young people from the standpoint of the parental family. *Bulletin of St. Petersburg State University.* 2011: 2(4):90 (in Russian).
4. News of the National Research University Higher School of Economics: Parents’ education influences children’s educational strategy. Available at: <https://ioe.hse.ru/news/224698953.html> (accessed: 05 April 2024) (in Russian).
5. Terentyev K.Yu. Educational strategies of Russian youth: towards the construction of a typology. *Bulletin of St. Petersburg State University.* 2016: 12(2):18. (in Russian).
6. Zaborova E.N., Ozerova M.V. Educational strategies: approaches to defining the concept and research traditions. *Bulletin of the Ural Federal University. Series 1. Problems of education, science and culture.* 2016:3(116):106–108 (in Russian).
7. Konstantinovsky D.L., Abramova M.A., Voznesenskaya E.D., et al. *New meanings in educational strategies of young people: 50 years of research.* Moscow: CSP i M; 2015:100 (in Russian).
8. Ovchinnikov D.E. Formation of educational strategies of students: sociological aspect: Abstract of Cand. Sci. (Social Sciences) dissertation. Moscow: 2010:11. (in Russian).
9. Tikhodeev N.O. Educational strategies of Russian families in the context of constant reform of the education system (on the example of St. Petersburg). *Bulletin of St. Petersburg State University.* 2014: 12(2): 214 (in Russian).
10. Antonenko V.V., Antonov G.V. Family investments in education of Russian youth as an element of human capital. *Economic analysis: theory and practice.* 2015:7(406):36. (in Russian).
11. Velikaya N.M., Irsetskaya E.A., Narkhov D.Yu., et al. Educational strategies of students in the context of digitalization. *Economic and social changes: facts, trends, forecast.* 2024:17(6):260–278 (in Russian). DOI: 10.15838/esc.2024.6.96.14.

12. Gavrilyuk T.V., Bocharov V.Yu., Pogodaeva T.V. Educational strategies of first-year students in the context of individual learning trajectories at the university. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science.* 2023;(74):166–175 (in Russian).
13. Terentyev K. Yu. Educational strategies of university applicants: experience of constructing a classification. *Continuous Education: XXI century.* 2015;3(11): 1–12 (in Russian).
14. Kalugina T.A. Educational strategies of students of Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky: gender cross-section. *News of Saratov University. New series. Series: Sociology. Political Science.* 2023;23(2):151–157 (in Russian). https://doi.org/10.18500/1818_9601-2023-23-2-151-157, EDN: ESFSRN.
15. Nedoseka E.V., Sharova E.N. Professional and educational strategies of students of secondary vocational education (based on the survey in the Murmansk region). *Arctic and North.* 2022;(49):193–210 (in Russian). DOI: 10.37482/issn2221_2698.2022.49.193.

Сведения об авторах

ОСИПОВА Галина Софроновна – ст. преп. кафедры психологии и социальных наук Института психологии, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российской Федерации, ORCID: 0009-0005-7384-0662, SPIN: 4375-8818, e-mail: ogs-92@mail.ru

ЕГОРОВА Аида Июньевна – к. психол. н., директор Института психологии, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российской Федерации. ORCID: 0000-0002-7985-413, SPIN: 5503-8912, e-mail: aidaego@mail.ru

Information about the authors

OSIPOVA Galina Sofronovna – senior lecturer, Department of Psychology and Social Sciences, Institute of Psychology, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0009-0005-7384-0662, SPIN: 4375-8818

EGOROVA Aida Iyunevna – Cand. Sci. (Psychology), Director of the Institute of Psychology, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-7985-413, SPIN: 5503-8912

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Authors' contributions

All authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interest. The corresponding author has the right and authority to speak on behalf of all authors on this study.

Поступила в редакцию / Submitted 15.05.25

Поступила после рецензирования / Revised 28.10.25

Принята к публикации / Accepted 03.12.25

УДК 37.047(045)

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-85-94>

Оригинальная научная статья

Профессиональная педагогическая подготовка школьников в историко-региональном контексте

С. В. Панина^{1*}, Н. Ф. Родичев², Т. В. Евдокарова³

¹Институт развития профессионального образования,
г. Якутск, Российская Федерация

²Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,
г. Москва, Российская Федерация

³Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

*✉ psv1148@mail.ru

Аннотация

Актуальность проблемы исследования объясняется динамичным рынком труда, необходимостью оказания помощи молодым людям сделать осознанный выбор, соответствующий их способностям и интересам. В статье рассматривается допрофессиональная педагогическая подготовка старшеклассников через психологопедагогические классы, практико-ориентированные курсы, организацию экскурсий в профессиональные образовательные организации, встречи с педагогами, участие в педагогических олимпиадах, конкурсах, внеурочная и волонтерская деятельность. Отмечается, о раннем погружении школьников в педагогическую профессию, формировании и развитии педагогических навыков и повышение учебной мотивации. Целью статьи является изучение вопроса организации профильной педагогической подготовки обучающихся в историческом аспекте на материалах Республики Саха (Якутия). Авторами дан анализ определений известных исследователей по проблемам профессионального самоопределения, профориентации и педагогического образования. Особое внимание уделено разработанной периодизации этапов истории и становления профильной педагогической подготовки школьников Якутии с 1991 по 2025 годы (открытие педагогических классов, организация и проведение олимпиады по номинациям «Педагогическая звездочка» и «Педагогический лидер», создание конкурса «Выбор.Проф. Якутск», деятельность Малой психологопедагогической академии, создание виртуального педагогического класса и др.). Подчеркивается значимость разработанной Концепции довузовской подготовки будущих педагогов в школах Республики Саха (Якутия), в которой представлена четырехкомпонентная модель формирования профессионального самоопределения личности: «образ «Я» – анализ профессии – профессиональные пробы – самоанализ». Обосновывается важность моделирования образовательного процесса в педагогических классах. Представлены результаты анкетирования учителей школ г. Якутска, свидетельствующие, что основными средствами профильной педагогической ориентации и подготовки выступают: диагностические; информационно-справочные; участие школьников олимпиадах, конкурсах по педагогике и психологии; встречи со студентами педагогических направлений вузов и педагогических колледжей. Материалы статьи могут быть полезны учителям, преподавателям вузов и колледжей, специалистам, занимающимся профориентационной работой.

Ключевые слова: профильная педагогическая подготовка, профориентационная работа, школьники, профессиональное самоопределение, педагогический класс, образовательная профориентация, допрофессиональное образование, школа, университет, концепция.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Панина С.В., Родичев Н.Ф., Евдокарова Т.В. Профильная педагогическая подготовка школьников в историко-региональном контексте. . *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия».* Pedagogics. Psychology. Philosophy». 2025: 40 (4): С. 85-94. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-85-94

Original article

Profile pedagogical training of schoolchildren in the historical and regional context

Svetlana V. Panina^{1*}, Nikolay F. Rodichev², Tuyara V. Evdokarova³

¹Institute for the Development of Professional Education, Yakutsk, Russian Federation

²Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russian Federation

³M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

*✉psv114@mail.ru

Abstract

The relevance of this research is explained by the dynamic labor market and the need to help young people make informed choices that match their abilities and interests. This article examines the pre-professional pedagogical training of high school students through psychological and pedagogical classes, practice-oriented courses, excursions to professional educational organizations, meetings with teachers, participation in pedagogical Olympiads and competitions, and extracurricular and volunteer activities. The article emphasizes the early immersion of schoolchildren in the teaching profession, the development and enhancement of teaching skills, and the enhancement of academic motivation. The aim of this article is to examine the organization of specialized pedagogical training for students from a historical perspective, using materials from the Sakha Republic (Yakutia). The authors analyze the definitions of renowned researchers on issues of professional self-determination, career guidance, and pedagogical education. Particular attention is paid to the developed periodization of the stages in the history and development of specialized pedagogical training of schoolchildren in Yakutia from 1991 to 2025 (opening of pedagogical classes, organization and holding of the Olympiad in the nominations "Pedagogical Star" and "Pedagogical Leader", creation of the competition "Choice.Prof.Yakutsk", activities of the Small Psychological and Pedagogical Academy, creation of a virtual pedagogical class, etc.). The importance of the developed Concept of pre-university training of future teachers in schools of the Sakha Republic (Yakutia) is emphasized, which presents a four-component model of formation of professional self-determination of an individual: "self-image – analysis of the profession – professional tests – self-analysis". The importance of modeling the educational process in pedagogical classes is substantiated. The results of a survey of school teachers in Yakutsk are presented, indicating that the main means of specialized pedagogical orientation and training are: diagnostic; information and reference; participation of schoolchildren in Olympiads and competitions in pedagogy and psychology; meetings with students majoring in pedagogy at universities and pedagogical colleges. The article's materials may be useful for teachers, university and college instructors, and professionals involved in career guidance.

Keywords: specialized pedagogical training, career guidance, schoolchildren, professional self-determination, pedagogical class, educational career guidance, pre-professional education, school, university, concept

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Panina S.V., Rodichev N.F., Evdokarova T.V. Profile pedagogical training of schoolchildren in a historical and regional context. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4)): Pp. 85-94. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-85-94

Введение

Одной из задач современной профессиональной ориентации в школе выступает воспитание у обучающихся положительного отношения к ценностям труда и профессионализма, формирование мобильности и готовности к поиску собственных смыслов, развитие способности к приобретению опыта, который важен для выбора профессии, к целеполаганию.

В современном школьном образовании в качестве методологической основы профориентационной работы предложено считать образовательную профориентацию [1], фундамент которой был заложен научной школой академика РАО С. Н. Чистяковой. Исследова-

тель подчеркивала, что «необходимо уделять внимание созданию механизмов и технологий подготовки обучающихся на всех этапах обучения к жизненной и профессиональной карьере в ситуации непредсказуемости экономических перемен; выявлению направлений оценки профориентационно значимых инициатив; определению рисков редуцирования смыслов педагогического сопровождения становления субъекта профессионального самоопределения до удовлетворения кадровых потребностей субъектов экономики; организации взаимодействия образовательных организаций между собой и с внешними структурами государства, общества и бизнеса для достижения целей согласования ожиданий, потребностей и интересов социальных заказчиков с возможностями, склонностями и профессиональными намерениями обучающихся» [2].

Целью исследования выступает изучение вопроса организации профильной педагогической подготовки обучающихся в историческом аспекте на материалах Республики Саха (Якутия). На наш взгляд, это позволило бы несколько переосмыслить сущность профориентационной работы как для самоопределяющихся обучающихся, так и для многих педагогов-профориентологов.

В настоящее время имеется достаточное количество публикаций, в которых отражается тема профориентации обучающихся на педагогические профессии, делаются попытки раскрыть сущность профильной педагогической подготовки [3-8]. В основном, в психолого-педагогических исследованиях профильную педагогическую подготовку представляют как систему обучения старшеклассников, изучающие основы педагогики и психологии, знакомящиеся с деятельностью педагога. Особый акцент ставится не только на получение теоретических знаний, но и на приобретение практических навыков, позволяющие школьникам осознанно подойти к профессиональному выбору. Основными направлениями и формами профильной педагогической подготовки выступают: психолого-педагогические классы; практико-ориентированные курсы (включение в учебный план предметов по основам педагогики, психологии, педагогической риторике, игротехнике, досуговедению, вожатской работы, методике преподавания и др.); профориентационная работа (организация экскурсий в профессиональные образовательные организации, встречи с учителями, психологами, воспитателями, педагогами дополнительного образования, участие в педагогических олимпиадах, конкурсах, событиях); внеурочная деятельность (вовлечение обучающихся в проекты, связанные с обучением младших школьников, организацией мероприятий, волонтерских акций и др.). В центре внимания, выступает раннее погружение школьников в профессию, формирование и развитие педагогических навыков (эмпатии, коммуникативных способностей, лидерских и организаторских качеств) и повышение учебной мотивации.

В своих работах В. Б. Успенский трактует профильную педагогическую подготовку как «образовательную систему, содержательная и процессуальная стороны которой направлены на формирование педагогической культуры учащихся, ориентацию их на профессии сферы образования и развитие педагогически значимых качеств» [9]. Л. В. Байгородова подчеркивает значимость профильной педагогической подготовки школьников, предполагающая проектирование образовательного процесса как ключевой этап подготовки будущих учителей. Ею отмечается, что «обучающихся, ориентированных на педагогическую профессию необходимо включать в различные формы совместной деятельности с педагогами (проведение совместных дискуссий по проблемам обучения и воспитания, подготовка школьных мероприятий, участие в педагогических советах, работе методических объединений и др.). Главное, чтобы школьники сами инициировали и создавали средства, позволяющие им сделать осознанный выбор педагогической профессии» [10].

Таким образом, исследователи рассматривают профильную педагогическую подготовку школьников как целенаправленный процесс углубленного изучения выбранных предметов, направленный на подготовку к олимпиадам и ЕГЭ, с учётом индивидуальных особенностей, с использованием инновационных технологий и продуманных моделей для обеспечения эффективности образовательного процесса и достижения запланированных результатов. Как ключевые аспекты выделяются индивидуализация, доступность и связь с будущей профессиональной деятельностью.

Материалы и методы

В ходе исследования применялся комплексный методологический подход, включающий анализ и обобщение научно-педагогической литературы по проблеме, нормативно-правовых документов в сфере образования; составление периодизации профильной педагогической подготовки школьников в РС (Я) с 1991 по 2025 гг.; анализ анкетирования педагогов.

Результаты и обсуждение

В начале 90-х годов XX в., несмотря на существенную трансформацию экономической и социальной жизни в стране, педагоги продолжали активно разрабатывать идеи комплексности и междисциплинарности проблем профессионального самоопределения и его сопровождения. В 1993 году была разработана коллективом Российской академии образования во главе с В. А. Поляковым и С. Н. Чистяковой Концепция профессионального самоопределения молодежи, которая послужила фундаментом для многочисленных разработок и исследований в области отечественной профессиональной ориентации на протяжении двух десятилетий. Как указывает И. С. Сергеев, что «положения данной концепции переосмыслены в дальнейшем коллективом сотрудников Федерального института развития образования при создании вариантов Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования (2012, 2013, 2015 годы)» [11].

В 1990-е годы в Республике Саха (Якутия) отмечается подъем новаторских идей и их реализация, стали открываться новые типы школ и виды классов, учитывая острую проблему нехватки педагогов в регионе, появилась потребность в профильной педагогической ориентации. Именно в этот период ключевую роль в развитии допрофессионального педагогического образования в республике сыграли идеи член-корреспондента РАО Д. А. Данилова, заложившего теоретико-методологические и организационно-педагогические основы регионализации системы образования и подготовки кадров. Ученый видел в педагогике «искусство, требующее от учителя не только знаний, но и гибкости ума, развитых личностных качеств и гражданской позиции», отмечая при этом, что «личность в учебном процессе становится субъектом учения, ставящий перед собой цели и задачи сознательного самоизменения, его активная позиция направлена не только на овладение знаний, но и профессиональных компетентностей» [12]. Вклад Д. А. Данилова в регионализацию образования помог сформировать систему, отвечающую потребностям Якутии, и выстроить модель профессиональной подготовки квалифицированных специалистов сферы образования.

Обращаясь к истории становления и развития профильной педагогической подготовки в Республике Саха (Якутия) необходимо отметить, что имеется достаточно богатый опыт по ее организации (табл. 1).

Таблица 1

**Периодизация организации профильной педагогической подготовки школьников
в Республике Саха (Якутия) (с 1991 г. по 2025 г.)**

Table 1

**Periodization of the organization of specialized pedagogical training of schoolchildren
in the Sakha Republic (Yakutia) (from 1991 to 2025)**

Этапы	Годы	Характеристика
I	1991-2000	<ul style="list-style-type: none"> – создание педагогических классов в республиканских школах; – разработка концепции и учебно-программного обеспечения педагогических классов РС (Я); – разработка и реализация Положения республиканской олимпиады «Педагогическая звездочка» для обучающихся общеобразовательных классов, «Педагогический лидер» для обучающихся педагогических классов; – проведение преподавателями ЯГУ (ныне СВФУ) семинаров, курсов повышения квалификации для учителей, работающих в педагогических классах; – научное руководство и консультирование преподавателями вуза экспериментальной работой в республиканских педагогических классах.
II	2000-2010	<ul style="list-style-type: none"> – открытие Малой педагогической академии в педагогическом институте ЯГУ; – участие школьников в республиканской научно-практической конференции «Шаг в будущее» в секциях «Педагогика» и «Психология»; – проведение Министерством образования и науки РС (Я) олимпиады школьников по педагогике и психологии «Педагогическая звездочка» совместно с ЯГУ и СГПА.
III	2011-2017	<ul style="list-style-type: none"> – резкое уменьшение количества педагогических классов по всей стране, во многом в связи с введением ЕГЭ; – организация конкурса «Выбор.Проф.Якутск» в номинации «Педагогика»; – проведение Министерством образования и науки РС (Я) очно-заочной республиканской олимпиады по педагогике и психологии среди обучающихся 10-11 классов.
IV	2017-2025	<ul style="list-style-type: none"> – добавление обучающихся 9 классов в республиканскую олимпиаду по педагогике и психологии, проводимой Министерством образования и науки РС (Я); – открытие педагогического класса в МОБУ СОШ № 31 г. Якутска совместно с СВФУ; – создание в ПИ СВФУ Виртуального педагогического класса; – открытие Малой психолого-педагогической академии СВФУ; – организация и проведение Северо-Восточной олимпиады школьников по педагогике СВФУ; – организация и проведение республиканской дистанционной профориентационной олимпиады «Мой выбор» ПИ СВФУ; – создание Малой педагогической академии Якутского педагогического колледжа; – организация школы помощников вожатых; – расширение сети психолого-педагогических классов (групп) в республиканских школах.

Рабочая группа под руководством профессора А. В. Мордовской разработала Концепцию довузовской подготовки будущих педагогов в школах Республики Саха (Якутия), утвержденная решением коллегии Министерства образования РС (Я) от 30 марта 1999 г. за №01-05/04-02 [13]. В данном документе представлена четырехкомпонентная модель формирования профессионального самоопределения личности: «образ «Я» – анализ профессии – профессиональные пробы – самоанализ» и состояла из следующих ступеней:

I ступень – «школа самостоятельности», относится начальная школа, в которой учебная деятельность строится через развитие способностей, расширяется объем знаний, разви-

вается интерес к определенным предметам, совершенствуются способности, полученные в дошкольном возрасте.

II ступень – «школа поиска в мире профессий», основная школа, направленная на реализацию идею разноуровневого обучения, предпрофильной подготовки, расширение углубленного изучения отдельных предметов (математики, иностранный язык, информатика, химия).

III ступень – «школа самоопределения», реализуется модель внутришкольной профориентации по направлениям: социально-гуманитарное, математическое, биолого-химическое, гуманитарно-педагогическое. При выборе направлений школьники исходят из своих возможностей и способностей.

Особый акцент при обучении старшеклассников делается на содержательно-тематическую часть программ предметов «Я в мире профессий», «Я и моя профессиональная карьера», ориентированные в основном на развитие личности, умение соотносить себя с выбранной профессией и обоснованному выбору профессии. При разработке учебных планов, программ курсов обучения учитывалась общая нагрузка по основным общеобразовательным предметам. На начальном этапе возникают такие проблемы, как отсутствие материально-технической базы для практической части и недостаточное научно-методическое обеспечение. Но, благодаря совместному взаимодействию вуза и колледжей, вскоре эти проблемы были решены. В ходе обучения в педагогическом классе старшеклассники проходили педагогическую практику (профессиональные пробы) в начальных, средних классах и летних пришкольных лагерях. Во время педагогических практик школьники проводили уроки и игры, организовывали воспитательные мероприятия, разрабатывали социально-досуговые программы [13].

На наш взгляд, актуальным остается, значение прохождения школьниками практики, именно в этой форме обучения познаются особенности профессии педагога, применяются полученные теоретические знания и проверяются умения. Специфика организации профессиональных проб заключается в трех уровнях сложности: первоначальные профессиональные умения; задания творческого характера; самостоятельная работа по планированию, анализу и самооценке результатов деятельности. По результатам прохождения профессиональных проб обучающиеся овладевают такими умениями, как анализ педагогических ситуаций, составление методических разработок воспитательных дел, планирование проведение уроков, мероприятий и событий.

В настоящее время подготовка педагогических кадров в Республике Саха (Якутия) осуществляется в ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», ГАПОУ РС (Я) «Якутский педагогический колледж им. С. Ф. Гоголева», ГАПОУ РС (Я) «Намский педагогический колледж им. И. Е. Винокурова» и ГБПОУ РС (Я) «Вилюйский профессионально-педагогический колледж им. Н. Г. Чернышевского». С 2020 года при республиканских педагогических колледжах в рамках содействия развитию проекта «Учитель Арктики» созданы педагогические классы. В 2025 году республиканским Министерством образования и науки подписано соглашение о деятельности Педагогического консорциума, подтверждающее объединение усилий различных структур (СВФУ, педагогических колледжей и др.) и направленное на консолидацию научно-методического потенциала. Важнейшей целью консорциума является создание единого образовательного пространства, в рамках которого должны разрабатываться и реализовываться образовательные программы.

В октябре 2025 года при содействии преподавателей педагогического института СВФУ, ГАУ ДПО РС (Я) «Института развития профессионального образования» и специалистов

Управления образования Окружной администрации г. Якутска состоялся научно-образовательный семинар «Психолого-педагогические классы: трансформер педагогических идей», в котором приняли участие координаторы и классные руководители ППК(Г) школ г. Якутска. На данном мероприятии обсуждались вопросы как: расширение охвата профориентационной работы, организация профориентации на педагогические профессии, возможности сокращения неправильного выбора школьниками, эффективные формы и методы профильной педагогической подготовки и т.д.; рассматривались основные положения проекта Концепции профильного обучения в общем образовании РФ и результаты первого года Единой модели профессиональной ориентации.

Среди 47 участников семинара проведено анкетирование по изучению средств профильной педагогической ориентации, проводимых в школах города Якутска (табл. 2).

Таблица 2
Средства профильной педагогической ориентации, применяемые в школах г. Якутска
Table 2
Profile-based pedagogical guidance tools used in Yakutsk schools

№	Средства профильной педагогической ориентации	Применяются в нашей школе (в том числе – частично) в %
1	Информационно-справочные, просветительские средства (рекламная продукция, стенды и т.д.)	78
2	Использование материалов СМИ по тематике профориентации	43
3	Проведение лекций по проблемам профориентации и профессионального самоопределения	41
4	Организация встреч с педагогами разной направленности (воспитатели, педагоги дополнительного образования, тренеры и др.)	32
5	Организация встреч с бывшими выпускниками, студентами педвузов и педколледжей	21
6	Просмотр и обсуждение видеофильмов, отражающих педагогическую тематику	18
7	Посещение «ярмарок педагогических профессий»	49
8	Проведение профбесед-интервью	43
9	Использование опросников на мотивацию к выбору профессии, способностей, «личностных» опросников и т.д.	94
10	Применение игровых упражнений, тренинговых приемов	43
11	Организация профессиональных проб и социальных практик	47
12	Группы и тренинги общения	48
13	Участие в олимпиадах, конкурсах, направленных на ориентацию педагогических профессий	51
14	Участие в психолого-педагогических исследованиях, проектах	37

Результаты опроса педагогов показали, что основными средствами профильной педагогической ориентации и подготовки выступают: диагностические (94%); информационно-справочные (78%); участие школьников олимпиадах, конкурсах по педагогике и психологии (51 %), среди которых отмечены республиканская олимпиада школьников по педагогике и психологии Министерства образования и науки РС (Я), конкурс профессиональных проб «Выбор.Проф.Якутск», региональный этап Российской психолого-педагогической олимпиады школьников и конкурс «Первая педагогическая проба!» Ярославского ГПУ им. К.Д. Ушинского, встречи со студентами педагогических направлений СВФУ

и педагогических колледжей (49%). При этом, считаем, что необходимо обратить внимание на активизацию участия школьников в исследовательской деятельности по психологии и педагогике, организацию широкого спектра профессиональных проб, расширение социальных практик и проектов, стажировок, волонтерства.

Педагогами подняты вопросы о повышении квалификации учителей, работающих не только в психолого-педагогических классах, но и занимающихся профориентационной работой в целом.

В ноябре 2025 года состоялся Педагогический Форум работников системы образования г. Якутска, на котором обсуждались вопросы организации профильного обучения; проведены каникулярные профориентационные сессии для школьников, мастер-классы по оказанию педагогической поддержки в формировании готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. В ходе мероприятий форума представлены продукты цифровой профориентации на основе применения методов искусственного интеллекта, что открывает новые перспективы и возможности для эффективного планирования карьеры и принятия решений о профессиональном выборе. Данное направление подтверждают актуальные публикации исследователей, рассматриваемых применение искусственного интеллекта, как одного из реального инструмента в организации профориентационной работы и выбора профессии [14, 15].

Заключение

В данной статье была предпринята попытка уточнить становление и развитие профильной педагогической подготовки на примере конкретного региона – Республики Саха (Якутия). В республике имеется достаточно большой опыт по реализации профильной педагогической ориентации, учитывающей регионально-экономические особенности, включающий разработку концепцию довузовской педагогической подготовки, создание и функционирование системы непрерывного педагогического образования, развитие предпрофессиональных и психолого-педагогических классов, организацию олимпиад, конкурсов, исследовательских конференций по педагогическому профилю и создание курсов дополнительного образования для помощи школьникам в выборе педагогической профессии.

Заказчиками профориентационных решений выступают, с одной стороны, субъекты экономической деятельности, с другой – родители (законные представители) обучающихся и сами старшеклассники. Школа – лишь своего рода квалифицированный посредник, но без нее невозможно «профориентирующее образование».

По нашему мнению, качественная профессиональная ориентация, в том числе и профильная педагогическая подготовка в школе невозможна без постоянной обратной связи от родительской общественности и работодателей. Разумеется, организация профориентационной работы в школе предполагает также координацию профориентационно значимых событий и практик, внешних взаимодействий, сетевых отношений, конкурсных активностей, учет в работе анализа трендов, федеральной и региональной повестки, оценки на этой основе состояния составляющих профориентационной работы в организации, ситуативной оптимизации ее ресурсной поддержки.

Literatura

1. Блинов В. И., Родичев Н. Ф. Единая модель профессиональной ориентации как «шанс стать другим». *Образование: в путь профессию*. 2024: 1(1): 16-23.
2. Чистякова С. Н. Актуальные проблемы в среднем профессиональном и высшем образовании. *Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития*. Сб. материалов VI Межд. научно-практ. конф. под. общ. Ред. С.Ю. Новоселовой. 2017: 32-39.

3. Зникина Л. С., Понамарева Е. В. Современные тенденции развития профориентационной работы с обучающимися. *Профессиональное в России и за рубежом*. 2024;3(55):74-81.
4. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2022; (4):152-168.
5. Прохоров А. В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников. *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2022; 27 (2): 319-328.
6. Брель Е. Ю., Минорова С. А., Белоусова Н. С. Психологопедагогические классы и педагогическая интернатура как механизмы реализации школьно-университетского партнерства *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*; 2023;21(2):55-72.
7. Малышкина Н. А., Петрова Н. С. Профессиональное самоопределение старшеклассников: психологопедагогические аспекты. *Вестник Чебоксарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации*. 2022; 2 (29): 168-184.
8. Волохова В. И., Белашина Т. В., Бакаева В. В., Макеев А. А. Модель сопровождения психологопедагогических классов: опыт разработки и реализации *Вестник педагогических инноваций*. 2023; 1 (69): 5-14.
9. Успенский В. Б. Закономерности и принципы допрофессиональной педагогической подготовки школьников. *Ярославский педагогический вестник*. 2000; (1): 56-62.
10. Байгородова Л. В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников. *Ярославский педагогический вестник*. 2015; (5): 93-99.
11. Сергеев И. С. Система образовательной профориентации. Монография. Москва: Издательство «Перо»; 2025: 204.
12. Данилов Д. А. Обновление образования в условиях глобальных преобразований: монография. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016: 108.
13. Мордовская А. В. Этнопедагогические основы формирования жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников (на примере Республики Саха (Якутия)). Дисс. ...д.пед.н. – 13.00.01- М. 2000: 357.
14. Голяев С. С. Искусственный интеллект в профессиональном самоопределении школьников *Образование: путь в профессию*. 2025; 2 (3): 27-34. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2025_2_03_27
15. Колесова А. С., Сараева О. Н. Перспективы применения искусственного интеллекта в профориентационной деятельности *Креативная экономика*. 2023; 17 (7): 2475–2490. <https://doi.org/10.18334/ce.17.7.118351>

References

1. Blinov V.I. (Eds) Unified Model of Career Guidance as a “Chance to Become Different”. *Education: On the Path to a Profession*. 2024;1(1):16–23 (in Russian)
2. Chistyakova S.N. Current Issues in Secondary Vocational and Higher Education. Continuous Pedagogical Education in the Context of Innovative Social Development Projects. Collection of Materials of the VI Int. Scientific-Practical. Conf. ed. by S.Yu. Novoselova. 2017:32–39 (in Russian).
3. Znikina L.S. (Eds) Current Trends in the Development of Career Guidance Work with Students. *Professional in Russia and Abroad*. 2024;3(55):74–81 (in Russian).
4. Basyuk V.S.(Eds) Results of Monitoring Pedagogical Education: A Value-Semantic Interpretation. *Moscow University Bulletin. Series 20: Pedagogical Education*. 2022;(4):152–168 (in Russian).
5. Prokhorov A.V. Modern Approaches to Schoolchildren’s Career Guidance. *Tambov University Bulletin. Humanitarian Sciences Series*. 2022;27(2):319–328. (in Russian).
6. Brel E.Yu. (Eds) Psychological and pedagogical classes and pedagogical internship as mechanisms for implementing school-university partnership *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education*. 2023;21(2):55–72 (in Russian).
7. Malyshkina N.A. (Eds) Professional self-determination of high school students: psychological and pedagogical aspects. *Bulletin of the Cheboksary branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*. 2022;2(29):168–184 (in Russian).
8. Volohova V.I. (Eds) Model of support for psychological and pedagogical classes: experience of development and implementation. *Bulletin of pedagogical innovations*. 2023;1(69):5–14 (in Russian).
9. Uspensky V.B. Patterns and principles of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2000;(1):56–62 (in Russian).

10. Bayborodova L.V. Conceptual Foundations and Models of Pre-Professional Pedagogical Training of Schoolchildren. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2015;(5):93–99 (in Russian).
11. Sergeev I.S. *The System of Educational Career Guidance*. Monograph. Moscow: Pero Publishing House, 2025:204 (in Russian).
12. Danilov D.A. *Education Renewal in the Context of Global Transformations*: Monograph. Cheboksary: Central Scientific Center “Interactive Plus”, 2016:108 (in Russian).
13. Mordovskaya A.V. Ethnopedagogical foundations for the development of life and professional self-determination of high school students: the case of the Sakha Republic (Yakutia). Doctor’s dissertation (Pedagogics). Moscow. 2000:357 (in Russian).
14. Golyaev S.S. Artificial intelligence in the professional self-determination of schoolchildren. *Education: the path to a profession*. 2025;2(3):27–34 (in Russian). https://doi.org/10.51609/3034-1817_2025_2_03_27
15. Kolesova A.S., Saraeva O.N. Prospects for the application of artificial intelligence in career guidance activities. *Creative economy*. 2023;17(7):2475–2490 (in Russian). <https://doi.org/10.18334/ce.17.7.118351>

Сведения об авторах

ПАНИНА Светлана Викторовна – к. пед. н., доцент, ГАУ ДПО РС (Я) «Институт развития профессионального образования», Якутск, Российская Федерация, ORCID:0000-0002-4332-7295, SPIN 7612-7366, e-mail: psv1148@mail.ru

РОДИЧЕВ Николай Федорович – к. пед. н., ведущий научный сотрудник научно-образовательного центра развития образования Института Высшая школа государственного управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID 0000-0001-5385-1675, SPIN 7479-5072, e-mail: rodichev-nf@ranepa.ru

ЕВДОКАРОВА Туяра Валерьевна – ст. преп. кафедры «Социальная педагогика» Педагогического института, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-0286-799X, SPIN 8161-8207, e-mail: tastu71@mail.ru

Information about the authors

PANINA Svetlana Viktorovna – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Institute for the Development of Professional Education, Yakutsk, Russian Federation, ORCID:0000-0002-4332-7295, SPIN 7612-7366

RODICHÉV Nikolay Fyodorovich – Cand. Sci. (Pedagogics), Leading Researcher, Scientific and Educational Centre for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management”, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation, ORCID 0000-0001-5385-1675, SPIN 7479-5072

EVDOKAROVA Tuyara Valerievna – Department of Social pedagogy, Teacher Training Institute, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-0286-799X, SPIN 8161-8207

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 17.10.25

Поступила после рецензирования / Revised 25.11.25

Принята к публикации / Accepted 05.12.25

УДК 371

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-95-104>

Оригинальная научная статья

Основные позиции концепции управления региональной системой образования в трудах профессора Д. А. Данилова

Т. Н. Петрова¹, С. Н. Дмитриева²

¹Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

²Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

tanjana1@yandex.ru, SN.dmitrieva@s-vfu.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу научного вклада известного отечественного ученого в развитие теории и практики управления образованием на региональном уровне. В центре внимания работы – концепция Данилова Д. А., в основе которой лежит системно-деятельностный подход, трансформирующий управление от администрирования к целенаправленной деятельности по запуску процессов развития. Актуальность исследования обоснована тем, что в настоящее время в образовании происходят существенные изменения не только в содержании, организации, но и в управляющей системе. Цель статьи заключается в анализе и теоретическом осмыслиении и обобщении концепции управления развитием региональной системы образования, представленной в трудах академика РАО, профессора, доктора педагогических наук Д. А. Данилова. Задачи исследования: проанализировать труды Д. А. Данилова, посвященные вопросам управления системой образования; выявить ключевые элементы его концепции; обобщить результаты анализа трудов. В статье раскрываются ключевые категории его концепции: региональная образовательная система как саморазвивающаяся целостность, управление как создание условий для разрешения системных противоречий, и развитие как переход в качественно новое состояние. Авторами подробно анализируется предложенная профессором Д. А. Даниловым циклическая модель управления, включающая этапы проблематизации, целеполагания, проектирования, организации коллективной деятельности и рефлексивного анализа. Особое внимание уделяется принципам, которые ученый считал фундаментальными для эффективного управления регионом: принцип культурообразности, требующий учета специфики региона, и принцип субъектности, направленный на активизацию внутреннего потенциала всех участников образовательного процесса. Делается вывод, что концепция Данилова Д. А. предлагает методологический инструментарий для перевода региональной системы образования в режим опережающего, проактивного развития, основанного на внутренних ресурсах и инициативе.

Ключевые слова: региональная система образования, регионализация, концептуальные основы, управление образованием, принципы, развитие образования, циклическая модель, системно-деятельностный подход, образовательное пространство, оптимальные механизмы.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки

Для цитирования: Петрова Т. Н., Дмитриева С. Н. Основные позиции концепции управления региональной системой образования в трудах профессора Д. А. Данилова. . Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy». 2025: 40 (4): С. 95-104. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-95-104

Original article

The main positions of the concept of managing the regional education system in the works of Professor Danilov

Tatyana N. Petrova¹, Stepanida N. Dmitrieva²

¹Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

²M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

✉ tanjana1@yandex.ru, SN.dmitrieva@s-vfu.ru

Abstract

The article analyzes the renowned Russian scholar's contribution to the development of regional education management theory and practice. The paper focuses on the Dmitry Danilov's concept, which is based on a systems-activity approach that transforms management from mere administration to targeted activities to initiate development processes. The relevance of the study is justified by the fact that education is currently undergoing significant changes not only in content and organization, but also in the management system. The purpose of the article is to analyze, theoretically understand, and summarize the concept of managing the development of the regional education system, as presented in the works of Dmitry Danilov, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, and Doctor of Pedagogical Sciences. The objectives of the study are to analyze Danilov's works on issues of education system management; identify key elements of his concept; and summarize the results of the analysis. The article explores the key principles of his concept: a regional educational system as a self-developing entity, management as creating conditions for resolving systemic contradictions, and development as a transition to a qualitatively new state. The authors thoroughly analyze the cyclical management model proposed by Professor Danilov, which includes the stages of problematization, goal-setting, design, organizing collective activity, and reflective analysis. Particular attention is paid to the principles that the scholar considered fundamental to effective regional management: the principle of cultural conformity, which requires consideration of the specific characteristics of the region, and the principle of subjectivity, aimed at activating the internal potential of all participants in the educational process. It is concluded that the Danilov's concept offers a methodological toolkit for transitioning the regional education system to a regime of accelerated, proactive development based on internal resources and initiative.

Keywords: regional education system, regionalization, conceptual foundations, education management, principles, educational development, cyclical model, system-activity approach, educational space, optimal mechanisms

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Petrova T.N., Dmitrieva S.N. The main positions of the concept of managing the regional education system in the works of Professor Danilov. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychologics. Philosophy.* 2025: 40 (4): Pp. 95-104. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-95-104

Введение

Управление системой образования в современной России представляет собой сложный, многоуровневый процесс, находящийся в состоянии непрерывной модернизации. Его концептуальные основы формируются на стыке общероссийских стратегических целей и специфических интересов субъектов Российской Федерации.

Ключевыми концептуальными документами, определяющими федеральную политику в системе образования, являются:

– Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, который закрепил разграничение полномочий между уровнями власти.

– Национальный проект «Образование» и его производные (например, «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Патриотическое образование» и др.). Данные проекты стали основным инструментом программно-целевого управления, задающим конкретные ориентиры и показатели для всех регионов.

– Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), которые нацелены на достижение не только предметных, но и метапредметных, личностных результатов, что требует от регионов и отдельных школ разработки адекватных управленческих механизмов.

Управление системой образования согласно федеральному закону Российской Федерации № 293-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. призвано обеспечивать целенаправленность и организацию процессов в управляемом объекте.

Концептуальной доминантой федерального уровня управления системой образования является обеспечение единого образовательного пространства при одновременной декларации необходимости учета региональных особенностей. Цель – создание эффективной системы для достижения образовательных целей через планирование, организацию, руководство и контроль. Основные направления включают разработку образовательной политики, управление ресурсами и оценку эффективности.

В основе управления системой отечественного образования лежат принципы законности, демократии, автономии образовательных организаций, информационной открытости системы образования и учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер [1].

В настоящее время педагогическая наука располагает значительным объемом эмпирических и теоретических данных, исследующих проблематику управления образовательными системами под разными углами зрения. Весомым подтверждением этого служат основополагающие труды выдающихся педагогов-исследователей, таких как Ю. К. Бабанский, В. П. Бесpalко, Ю. А. Конаржевский, В. Ю. Кричевский, В. С. Лазарев, А. А. Орлов, М. М. Поташник, К. М. Ушаков, В. А. Сластенин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова. Их труды направлены на совершенствование образования, признанного ключевым фактором общественного прогресса.

Общие теоретические идеи научного управления образованием заложены в трудах Н. Ф. Бунакова, Т. Б. Гомбоева, Н. Н. Иорданского, Н. А. Корфа, И. А. Малanova, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и др. В развитие концептуальных подходов управления образовательными системами значительный вклад внесли работы Т. М. Давыденко, В. Ю. Кричевского, С. Н. Митина, В. Н. Никитенко, А. А. Орлова, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, В. С. Татьяченко, Е. П. Тонконогой, П. В. Худоминского, Т. И. Шамовой и др.

Различные аспекты регионального и муниципального управления образованием явились в последние годы предметом диссертационных исследований В. Н. Аверкина, А. В. Гостева, А. Е. Ероян, В. С. Кошкина, О. Е. Лебедева, Д. А. Новикова, В. М. Петровичева, И. И. Проданова, Л. Д. Рогозиной, В. И. Скворцова, В. В. Сквородникова, Ж. Н. Тимониной, Г. А. Шапоренковой и др.

В статье «Методологические исследования проблемы управления развитием региональной системы образования в условиях ее модернизации» исследователи И. А. Маланов, Т. Б. Гомбоев управление региональной системой образования определяют «как специальную деятельность, в которой ее субъекты посредством решения управленческих задач обеспечивают организацию совместной деятельности управляющей и управляемой подсистем (органов управления и образовательных учреждений) по достижению результатаивных целей системы и образовательных учреждений в социально-экономических, культурных, исторических и иных условиях каждого отдельно взятого региона» [2].

Специфика управления системой регионального образования в Якутии освещаются в трудах местных авторов Г. П. Андреева, В. Ф. Афанасьева, У. А. Винокуровой, Ф. В. Га-

бышевой, А. А. Григорьевой, Д. А. Данилова, Е. П. Жиркова, А. П. Иванова, С. С. Ивановой, А. Г. Корниловой, Н. Д. Неустроева, Т. И. Петровой и др.

На основе анализа научных трудов данных исследователей, следует подчеркнуть, что региональные системы образования в Российской Федерации функционируют в рамках единого федерального образовательного пространства, сохраняя при этом свою специфику, обусловленную географическими, демографическими и социокультурными факторами. Управление образованием в этом контексте представляет собой сложный, многогранный процесс, требующий сбалансированного сочетания государственной политики и региональных особенностей.

Республика Саха (Якутия) с ее огромной территорией, сложными климатическими условиями и уникальным культурным наследием представляет собой интереснейший пример реализации государственно-общественной модели управления в сфере образования [3].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что концептуальные основы управления системой образования в РФ и РС(Я) находятся в отношениях диалектического единства и противоречия. Федеральный центр задает системные рамки через законодательство, ФГОС и программно-целевое управление, обеспечивая целостность образовательного пространства.

В свою очередь, Республика Саха (Якутия) не просто пассивно исполняет федеральные предписания, а активно конструирует собственную региональную модель управления. Эта модель основана на глубокой интеграции этнокультурного компонента, адаптации к экстремальным климатическим и географическим условиям и фокусе на решении специфических социально-экономических задач.

Успешность управления в таких условиях зависит от способности региональных властей находить баланс между соблюдением федеральных стандартов и гибким, инновационным подходом к удовлетворению образовательных потребностей многонационального населения республики.

Цель статьи: анализ, теоретическое осмысление и обобщение концепции управления развитием региональной системы образования, представленной в трудах академика РАО, профессора, доктора педагогических наук Д. А. Данилова.

Материалы и методы

В исследовании были использованы теоретический анализ научных трудов Д. А. Данилова, систематизация теоретических положений, обобщение, сравнительно-сопоставительный метод.

Результаты и обсуждение

Нам известно, что концептуальные основы управления региональной образовательной системой в Якутии базируются на нескольких ключевых принципах:

1. Принцип этнокультурной и региональной направленности. Это краеугольный камень якутской модели. Еще в 1990-е годы здесь была разработана и успешно реализована Концепция национальной школы, которая легла в основу республиканского законодательства в сфере образования [4, с. 56]. Управление строится на внедрении в учебный процесс национально-регионального компонента, изучения якутского языка, литературы, истории и культуры народов Республики, а также дисциплин, отражающих специфику экономики региона (например, основы алмазоганильного производства, оленеводства).

2. Принцип кочевого образования. Уникальная концепция, разработанная якутскими учеными и управленцами для обеспечения доступности образования для детей коренных малочисленных народов Севера, ведущих кочевой образ жизни [5]. Управленческая задача

здесь заключается в создании гибких, мобильных и дистанционных форм обучения, что требует нестандартных решений в области финансирования, кадрового обеспечения и методической работы.

3. Принцип стратегического партнерства с федеральным центром. Якутия активно участвует в федеральных программах и нацпроектах, используя их как ресурс для развития собственной инфраструктуры. При этом, как отмечает А. С. Прудецкий, республика демонстрирует высокую степень готовности к софинансированию и реализации крупных образовательных проектов, что усиливает ее переговорные позиции [6, с. 34].

4. Принцип опоры на человеческий капитал в условиях территориальной рассредоточенности. Управление вынуждено решать сложнейшую задачу обеспечения качественными кадрами удаленные и малокомплектные школы. Это порождает такие управленические практики, как целевая подготовка педагогов, система грантов и льгот для работающих в сельской местности, активное развитие дистанционных технологий повышения квалификации.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на задачи опережающего развития и формирования человеческого капитала, требует кардинального пересмотра подходов к управлению образовательными системами. Традиционные модели административного управления, основанные на принципах жесткой регламентации и поддержания стабильного функционирования, исчерпали свой потенциал в условиях динамично меняющегося мира.

Вопрос регионализации системы образования является одним из ключевых в современной педагогической науке России. Среди исследований, внесших значительный вклад в развитие образования с учетом уникальных особенностей российских регионов, особое место занимают научные труды (**свыше 250 опубликованных научных трудов**, в т.ч. 26 монографий, 28 учебных пособий) академика РАО Данилова Д. А., посвятившего всю жизнь педагогической науке. Его труды по проблемам управления образовательными учреждениями «Вопросы школоведения», «Организационно-управленческая деятельность в системе образования», «Вопросы управления развитием образования», учебное пособие «Организационно-управленческая деятельность в системе внутришкольного руководства», «Основы управления педагогическими системами», «Управление инновационными процессами в образовании» и др. являются настольными книгами для многих специалистов, работающих в данной сфере [7]. В трудах ученого разработаны оптимальные механизмы совершенствования управленческой структуры системы регионального образования. Он считал, что в региональных условиях Крайнего Севера и Дальнего Востока доминирующей должна быть тенденция регионализации: «Регионализация – это не стремление выпячивать своеобразие жизни, быта, культуры какого-либо этноса, а введение этнографического, историко-культурного, духовно-религиозного, социально-производственного опыта жителей конкретной территории в содержание и организацию образования, т.е. обогащение педагогического процесса данной спецификой и осуществление его организации с опорой на лучшие традиции воспитания в народе с учетом природно-климатических, производственно-бытовых, социально-психологических условий данной местности» [8, с. 24].

В своих научных исследованиях он разработал научно-теоретические и социальные основы организации, планирования и управления образованием в школах Крайнего Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Дмитрий Алексеевич впервые фундаментально обосновал теорию и практику национальной организации народного образования, организационно-педагогических условий школьной деятельности в национальных регионах России и на Крайнем Севере. Выдвинутые ученым-исследователем положения,

выводы и рекомендации в течение многих лет актуальны, жизненны и получили массовое практическое применение.

Особая заслуга академика РАО Д. А. Данилова в том, что, обобщив огромный опыт на основе опытно-экспериментальной и исследовательской работы, он:

– выявил проблемы региональной системы образования и предложил конкретные направления их решения, обусловленных многоплановостью и множеством аспектов управляемой деятельности;

– разработал авторскую концепцию организационно-педагогического обеспечения развития системы образования и деятельности общеобразовательных школ в национальных республиках Северо-Востока страны;

– раскрыл специфику региональных условий крупного региона страны – Якутии, занимающей одну пятую часть территории страны в сложном регионе, с учетом которой осуществляется образовательный процесс и обосновано концептуальное положение: регионализация – путь к совершенствованию образования в стране [8, 9].

По мнению Дмитрия Алексеевича, единый подход к реформированию образования неэффективен. Система должна адаптироваться к региональным особенностям и реалиям жизни на местах, сохраняя при этом связь с мировыми образовательными достижениями. Он был убежден, что никакая, даже самая передовая, педагогическая система не может совершенствоваться в изоляции. Для эффективного развития национальной школы, согласно его концепции, необходимо опираться на прогрессивные традиции народа в быту, хозяйствовании и культуре, а также учитывать национально-этнические особенности, интегрируя их с глобальными и российскими образовательными стратегиями. «Стратегическим направлением образования мы считаем формирование единого образовательного пространства в стране, интегрирование национальных образовательных систем в общую российскую систему при сохранении национальных особенностей и приоритетов» [9].

Центральное место в управляемой концепции профессора Д. А. Данилова занимает системно-деятельностный подход, трансформированный из дидактического принципа в универсальную методологию управляемой деятельности. Концепция строится на четком разделении и конкретизации ключевых элементов, делая их применимыми на практике [10].

По мнению ученого, образовательную систему надо понимать не как статичный набор элементов (учащихся, педагогов, программ, зданий), а как динамическое, открытое, самоорганизующееся целое, интегрированное в более широкий социальный контекст. При этом важнейшей характеристикой системы является ее способность к развитию – необратимому, направленному, закономерному изменению, ведущему к возникновению новых, качественно более высоких состояний. Управление в этой логике трактуется как особый вид деятельности, направленный на преобразование исходной образовательной ситуации в принципиально новую, желаемую и проектируемую. Согласно Д. А. Данилову, суть управляемой деятельности заключается не в отдаче команд, а в создании условий для возникновения и продуктивного протекания процессов саморазвития всей системы образования. Таким образом, управление развитием – это, прежде всего, управление условиями и процессами [11].

Деятельностный компонент подчеркивает, что развитие системы невозможно без изменения в профессиональной и учебной деятельности субъектов, в нее входящих. Задача управления – инициировать и поддерживать рефлексивную, поисковую, проектную деятельность педагогов и учащихся, направленную на преобразование собственной практики.

Профессором Д. А. Даниловым предлагается циклическая модель управления развитием регионального образования, состоящая из нескольких взаимосвязанных этапов:

1. Диагностика исходной ситуации и проблематизация. Это отправной пункт, который предполагает не констатацию недостатков («низкое качество знаний»), а глубокий системный анализ для выявления ключевых противоречий – движущих сил развития. Например, противоречие между новыми образовательными потребностями общества и устаревшими методами обучения. Без точной диагностики противоречий все управленческие воздействия будут носить поверхностный характер.

2. Целеполагание и проектирование желаемого будущего. На этом этапе формулируется не просто цель, а концептуальный образ желаемой образовательной системы («образ будущего»). Этот образ должен быть конкретным, разделяемым всеми участниками процесса и мотивирующим на деятельность. Данилов акцентирует важность коллективного целеполагания, которое само по себе является мощным организационно-деятельностным механизмом.

3. Планирование и программирование развития. План развития регионального образования в этой логике – это не перечень мероприятий, а программа по разрешению выявленных противоречий. Он фокусируется на создании ключевых условий для развития: кадровых, научно-методических, материально-технических, мотивационных. Особое внимание уделяется инновационным проектам как точечным инструментам преобразования системы.

4. Реализация и организация деятельностных процессов. Центральный этап, на котором управленец выступает как организатор коллективной мыследеятельности. Речь идет о создании рабочих групп, инициировании экспериментов, организации проектных семинаров, проведении открытых обсуждений. Управление здесь носит поддерживающий и фасилитирующий характер, обеспечивая ресурсами и снимая возникающие барьеры.

5. Контроль и мониторинг, понимаемые как диагностика развития. Контроль утрачивает карательную функцию и становится инструментом оперативной обратной связи. Мониторинг отслеживает не только результаты (хотя они важны), но, в первую очередь, процессы изменения: динамику профессионального роста учителей, включенность учащихся в проектную деятельность, изменения в содержании и методах работы.

6. Рефлексивный анализ итогов и коррекция. Завершающий этап цикла, на котором проводится коллективный анализ достигнутых результатов, выявляются новые проблемы и противоречия. Рефлексия позволяет зафиксировать успешный опыт, осмыслить неудачи и скорректировать вектор развития на следующем витке спирали [11, 12, 13].

Согласно концепции Д.А. Данилова, реализация описанной модели развития регионального образования возможна только при соблюдении ряда фундаментальных принципов:

1. Принцип проблемно-ориентированного подхода: управление начинается с выявления и анализа системных противоречий в области регионального образования.

2. Принцип культурообразности: управленческие решения должны учитывать сложившийся уклад жизни образовательной организации, ее традиции и ценности, не ломая, а преобразуя их.

3. Принцип субъектности: главным действующим лицом развития региональной системы образования является не управленец, а педагогический коллектив, учащиеся, родители. Задача управления – усилить их субъектную позицию.

4. Принцип диалогичности и сотрудничества: управление развитием невозможно в условиях авторитарного стиля; оно требует партнерских, диалоговых отношений между всеми участниками образовательного процесса.

5. Принцип программно-целевого управления: концентрация ресурсов на приоритетных направлениях развития образования, определенных коллективно [14, 15].

Заключение

Проведенный анализ трудов Д. А. Данилова позволяет сформулировать ряд принципиальных выводов, раскрывающих значимость его концепции для теории и практики управления региональным образованием.

1. Научный вклад профессора Д. А. Данилова состоит в разработке целостной методологии управления региональной системой образования, которая осуществляет переход от парадигмы администрирования и поддержания стабильного функционирования к парадигме управления развитием. Эта методология базируется на системно-деятельностном подходе, что позволяет рассматривать региональную образовательную систему как сложную, открытую, саморазвивающуюся целостность.

2. Ключевым механизмом управления в концепции ученого выступает целенаправленное разрешение системных противоречий. Именно выявление и анализ глубинных проблем регионального образования, а не констатация внешних недостатков, является точкой отсчета для эффективного управленческого цикла, ведущего к качественным преобразованиям.

3. Предложенная академиком Д. А. Даниловым циклическая модель управления развитием (диагностика → целеполагание → проектирование → организация деятельности → рефлексия) образования представляет собой практико-ориентированный инструментарий для руководителей регионального уровня. Ее главная особенность – ориентация не на проведение мероприятий, а на создание условий для запуска коллективной мыследеятельности и профессионального роста педагогов.

4. Фундаментальное значение для управления регионом имеют выведенные ученым принципы, прежде всего, принцип культурообразности, требующий учета социокультурного контекста и специфики территории, и принцип субъектности, направленный на превращение педагогических коллективов и местного сообщества из объектов управления в активных субъектов собственного развития.

Таким образом, концепция профессора Д. А. Данилова не теряет своей актуальности и предоставляет научно-обоснованный ответ на вызовы современности. Она задает стратегический вектор для перевода региональных систем образования в режим опережающего, проактивного и внутренне мотивированного развития, что является ключевым условием для повышения их конкурентоспособности и качества с учетом социально-экономических преобразований, приведение региональной системы образования в соответствие с новыми потребностями региона.

Л и т е р а т у р а

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Маланов И. А., Гомбоев Т. Б. Методологические исследования проблемы управления развитием региональной системы образования в условиях ее модернизации. *Вестник бурятского государственного университета*. 2014:1(4):49-54.
3. Данилов Д. А. Организационно-педагогическое обеспечение регионализации образования. *Успехи современного естествознания*. 2004: 1: 70-72.
4. Иванова С. С. *Становление и развитие национальной школы в Республике Саха (Якутия)*. СПб.: Алетейя; 2015:198.
5. Винокурова У. А. Кочевое образование: теория и практика. *Народы Севера: образование и развитие*. 2017: 2:45-53.
6. Прудецкий А. С. *Финансово-экономические механизмы управления образованием в северных регионах РФ*. Новосибирск: Наука; 2021:175.

7. Дмитрий Алексеевич Данилов / [сост. С.Н. Дмитриева, М.А. Местникова, Д.А. Данилов]. Якутск: Бичик; 2015: 300.
8. Данилов Д. А., Корнилова Д. А. *Актуальные вопросы современного образования: Пособие для работников образования*. Якутск: Триада; 2003: 94.
9. Данилов Д. А. *Служение педагогической науке*. Москва : Образование и Информатика; 2007 : 480.
10. Данилов Д. А. Системно-деятельностный подход в управлении развитием образовательной организации. *Народное образование*. 2013: 5:41-49.
11. Данилов Д. А. Проблемы регионализации образовательной системы в Республике Саха (Якутия). *Наука и образование*. 1999: 3:45-48.
12. Данилов Д. А. *Теоретические основы управления развитием муниципальных образовательных систем*. Якутск: ИПКРО; 2005.
13. Данилов Д. А. Модель управления развитием образовательной организации в условиях введения ФГОС. *Профессиональное образование. Столица*. 2014: 10:16-20.
14. Данилов Д. А. *Национальная школа Якутии: теория и практика*. Якутск: ИРОиПК; 2003: 228.
15. Данилов Д. А. Управление развитием образования в полигкультурном регионе: теория и практика. Новосибирск: Наука. 2005: 312.

References

1. Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 15.10.2025) «On Education in the Russian Federation» (in Russian).
2. Malanov I.A., Gomboev T.B. Methodological studies of the problem of managing the development of the regional education system in the context of its modernization. *Bulletin of the Buryat State University*. 2014:1(4):49–54 (in Russian).
3. Danilov D.A. Organizational and pedagogical support for the regionalization of education. *Advances in modern natural science*. 2004:1:70–72 (in Russian).
4. Ivanova S.S. *Formation and development of the national school in the Sakha Republic (Yakutia)*. St. Petersburg: Aleteya. 2015:198 (in Russian).
5. Vinokurova U.A. Nomadic education: theory and practice. *Peoples of the North: education and development*. 2017:2:45–53 (in Russian).
6. Prudetsky A.S. *Financial and economic mechanisms of education management in the northern regions of the Russian Federation*. Novosibirsk: Nauka, 2021;175 (in Russian).
7. Dmitry Alekseevich Danilov [compiled by S.N. Dmitrieva, M.A. Mestnikova, D.A. Danilov]. Yakutsk: Bichik. 2015:300 (in Russian).
8. Danilov D.A., Kornilova D.A. *Current issues of modern education: A manual for education workers*. Yakutsk: Triada. 2003:94 (in Russian).
9. Danilov D.A. *Serving pedagogical science*. Moscow: Education and Informatics. 2007:480 (in Russian).
10. Danilov D. A. A system-activity approach to managing the development of an educational organization. *Public education*. 2013:5:41–49 (in Russian).
11. Danilov D. A. Problems of regionalization of the educational system in the Republic of Sakha (Yakutia). *Science and education*. 1999:3:45–48 (in Russian).
12. Danilov D. A. *Theoretical foundations of managing the development of municipal educational systems*. Yakutsk: IPKRO. 2005 (in Russian).
13. Danilov D. A. Model of managing the development of an educational organization in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard. *Professional education. Capital*. 2014:10:16–20 (in Russian).
14. Danilov D. A. *National school of Yakutia: theory and practice*. Yakutsk: IROiPK. 2003;228 (in Russian).
15. Danilov D. A. *Managing the development of education in a multicultural region: theory and practice*. Novosibirsk: Nauka. 2005:312 (in Russian).

Сведения об авторах

ПЕТРОВА Татьяна Николаевна – д. пед. н., профессор кафедры «Педагогика начального и общего образования», Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-7667-7187, Web of Science Researcher ID 8904-2020, Author ID: 789701, e-mail: tanjana1@yandex.ru

ДМИТРИЕВА Степанида Николаевна – к. пед. н., доцент кафедры «Социальная педагогика» Педагогического института, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-9552-8160, Web of Science Researcher ID 4400-2021, Author ID: 532403, e-mail: SN.dmitrieva@s-vfu.ru

Information about the authors

PETROVA Tatyana Nikolaevna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Department of Pedagogy of Primary and General Education, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-7667-7187, Web of Science Researcher ID 8904-2020, Author ID: 789701.

DMITRIEVA Stepanida Nikolaevna – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Teacher Training Institute, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-9552-8160, Web of Science Researcher ID ABA-4400-2021, Author ID: 532403.

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Author's contributions

All authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflicts of interest. The corresponding authority to speak on behalf of all authors in this study.

Поступила в редакцию/Submitted 05.11.25

Поступила после рецензирования / Revised 02.12.25

Принята к публикации/Accepted 08.12.25

УДК 378.4(571.56)

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-105-117>

Оригинальная научная статья

Программа «Приоритет 2030»: оценка как основа актуализации стратегии развития

В. М. Саввинов*, Т. И. Волкова, Н. Р. Харлампиева, В. Н. Стрекаловский, Н. В. Попова

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

*✉ dagasia@mail.ru

Аннотация

В статье на примере Северо-Восточного федерального университета раскрываются особенности оценки хода и результатов реализации базовых политик университетов в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Показаны итоги оценки образовательной, научно-исследовательской деятельности и политики развития человеческого капитала, раскрыты проблемное поле и пространство перспектив развития вуза. Реализация программы «Приоритет 2030» основана на системе управления, ориентированной на трансфер знаний, обновление содержания образования и рост кадрового потенциала. Представлен опыт внедрения и развития гибкой, многофакторной и адаптивной системы оценки хода и результатов управления трансформационными процессами как основы актуализации стратегии университета к постоянно меняющимся условиям среды. Раскрываются системные ограничения и ключевые вызовы, с которыми сталкивается университет в ходе реализации своей стратегии.

Ключевые слова: управление развитием образования, оценка, стратегия, трансформация, «Приоритет 2030», базовые процессы, институциональные изменения, стейкхолдеры, вызов, сетевая программа, редизайн.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования. Саввинов В. М., Волкова Т. И., Харлампиева Н. Р., Стрекаловский В. Н., Попова Н. В. Программа «Приоритет 2030»: оценка как основа актуализации стратегии развития. *Вестник Северо-Восточного федерального университета М. К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия: Педагогика. Психология. Философия.* ». Pedagogics. Psychology. Philosophy». 2025: 40 (4): С. 105-117. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-105-117

Original article

Priority 2030 Program: Evaluation as a Basis for Updating the Development Strategy

**Vasily M. Savvinov*, Tatiana I. Volkova, Nadezhda R. Kharlampieva, Vasily N. Strekalovsky,
Nurgustana V. Popova**

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

*✉ dagasia@mail.ru

Abstract

The article uses the example of the North-Eastern Federal University to reveal the features of evaluating the progress and results of implementing the university's basic policies within the framework of the strategic academic leadership program "Priority 2030". The results of evaluating educational, research activities and human capital development policy are presented, and the problem areas and prospects for the university's development are disclosed. The implementation of the "Priority 2030" program is based on a management system focused on knowledge transfer, updating educational content and growing human resource potential. The experience of implementing and developing a flexible, multifactorial and adaptive system for evaluating the progress and results of managing transformation processes as a basis for updating the university's

strategy in response to constantly changing environmental conditions is presented. Systemic limitations and key challenges faced by the university in implementing its strategy are revealed.

Keywords: educational development management, evaluation, strategy, transformation, “Priority 2030”, core processes, institutional changes, stakeholders, challenge, network-based program, redesign.

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Savvinov V.M., Volkova T.I., Kharlampieva N.R., Strekalovsky V.N., Popova N.V. Priority 2030 Program: Evaluation as a Basis for Updating the Development Strategy. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4): Pp. 105-117. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-105-117

Введение

В теории управления образованием накоплен значительный фонд знаний о механизмах трансформации образования, реализации проектов институциональных преобразований, сценариях и траекториях современной образовательной политики, начал складываться понятийный аппарат, отражающий многообразие происходящих изменений в образовательной системе страны. В высшем образовании наиболее востребованными и дискуссионными являются масштабные проекты «Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030», «Передовые инженерные школы», «Научно-образовательные центры мирового уровня», «Межвузовские кампусы мирового уровня». Масштабность, перспективность и противоречивость связанных с ними изменений определяют актуальность исследований по оценке хода и результатов трансформационных преобразований, их влияния на развитие образования и социальной сферы в целом. Как отмечают А. В. Келлер, И. Ю. Окольнишникова, Е. А. Вечкинзова, оценка, являясь одним из основных инструментов управления в высшем образовании, «приобретает особое значение в контексте взятого курса нашей страны на трансформацию университетов и вывод их на принципиально новый качественный уровень» [1, с. 136]. По мнению экспертов, имеется риск негативных последствий программы при низком качестве управленческих решений [2, с. 840].

В данной работе в продолжение предыдущих исследований по оценке управления трансформационными процессами в образовании [3] раскрываются особенности оценки хода и результатов реализации базовых политик университетов в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Собственно, сами задачи федерального проекта «предполагают углубленный анализ текущей образовательной сферы и разработку новых подходов к оценке научной и образовательной деятельности» [4, с. 5]. В статье на примере Северо-Восточного федерального университета показаны итоги оценки образовательной, научно-исследовательской деятельности и политики развития человеческого капитала, раскрыты проблемное поле и пространство перспективного развития вуза.

Материалы и методы

В исследовании использованы результаты теоретического анализа современной литературы по оценке оценки эффективности стратегических программ развития вузов [1, 5, 6]. В исследовании мы опирались на результаты комплексной многомерной оценки, проведенной департаментом стратегического развития Северо-Восточного федерального университета в 2024-2025 гг., в основе которой находится проблемный анализ реализации базовых политик, динамический и сопоставительный анализ основных показателей и индикаторов программы развития, импакт-анализ влияния трансформационных процессов.

Результаты и обсуждение

При разработке программы развития Северо-Восточного федерального университета приоритетным механизмом ее реализации определено формирование системы управления, ориентированной на долгосрочную перспективу развития университета.

В соответствии с рекомендациями по итогам заседания Совета Минобрнауки России программа развития СВФУ актуализирована и скорректирована на 2025-2030 гг., утверждена 1 октября 2025 г. [7]. На основе экспертного анализа развития СВФУ в 2010-2025 гг. с учетом потенциала университета и факторов среды скорректирована целевая модель развития СВФУ, представление его основных качественных и количественных характеристик. Ее защита перед комиссией Минобрнауки России состоялась в ноябре 2025 г.

Программа ориентирована на развитие Арктической зоны и Дальнего Востока, что соответствует национальным приоритетам России. Университет позиционирует себя как ключевой научно-образовательный центр для этих макрорегионов, уделяя особое внимание арктическим технологиям, новым материалам и подготовке кадров для местных отраслей, таких как добывающая промышленность, медицина и педагогика. Целевая модель СВФУ определена как «экосистема генерации перспективных междисциплинарных знаний, технологий и человеческого капитала в ответ на вызовы для Севера и Арктической зоны Российской Федерации» [7, с. 19]. В качестве домinantных сквозных принципов развития университета определены «социальная ответственность, приоритет интересов макрорегиона и человека, обеспечение лидерства по арктической тематике, цифровая трансформация и концентрация ресурсов на результат» [7, с. 19].

Во исполнение рекомендаций экспертов и комиссии Минобрнауки России программа скорректирована на основе позиционирования СВФУ в качестве лидера по арктической тематике национального уровня. С учетом корректировки стратегии развития университета актуализированы программы развития учебных подразделений, проведены первые этапы их защиты и внутренней экспертизы.

Как отметил М. Пэттон, «турбулентность, неопределенность, непредсказуемость и неконтролируемость взаимодействия со сложными динамическими системами требуют принципиально иных подходов к лидерству, проектированию, управлению... и иного подхода к оценке» [8, с. 15-16]. В основе актуализации позиционирования СВФУ, корректировки миссии и целевой модели университета лежит система многомерной оценки:

- внутренняя самооценка хода и результатов реализации программы развития университета: в 2024-2025 г.;
- статистический анализ достижения основных показателей и индикаторов программы, анализ проблемного поля;
- внешняя экспертиза с участием ВЦИОМ, Томского государственного университета, рейтингового агентства «Терра», консалтингового агентства «Университеты и маркетинг»;
- бенчмаркинг развития ведущих университетов, являющихся референтными к СВФУ, сравнительный анализ реализации программы «Приоритет 2030» в федеральных университетах и вузах Дальнего Востока;
- динамический сопоставительный анализ участия СВФУ и ведущих российских университетов в международных и национальных рейтингах университетов;
- анализ публикаций в федеральных и региональных СМИ.

Вопросы позиционирования вуза и разработки среднесрочной программы развития университета, результаты экспертной оценки обсуждены на заседаниях у Главы Республики Саха (Якутия) А. С. Николаева, Губернатора Чукотского автономного округа В. Г. Кузнецова, приоритетные направления подготовки кадров для опережающего социально-экономического развития макрорегиона – на заседаниях коллегиальных органов управления министерств и ведомств Якутии и Чукотки. Итоги реализации программы ежегодно рассматриваются на заседаниях Совета по стратегическому развитию СВФУ [9].

Оценка трансформации образовательного процесса

Ключевые институциональные трансформации в образовательной политике СВФУ связаны с расширением портфеля образовательных программ и формированием системы внедрения результатов исследований и разработок в образовательный процесс. Ежегодно осуществляется содержательный редизайн не менее 20% образовательных программ в соответствии с приоритетами программы развития университета, Стратегией НТР Российской Федерации, Концепцией устойчивого развития, запросами интенсивного развития регионов Дальнего Востока и Арктической зоны Российской Федерации.

За период реализации программы сложился комплексный многоуровневый механизм оценки и редизайна образовательных программ. Инструментарий оценки носит системный характер и включает:

1. *Многосторонний мониторинг запросов внешних и внутренних стейкхолдеров*: ежегодное анкетирование обучающихся, преподавателей, работодателей и их объединений (от 499 до 769 организаций-работодателей) для минимизации разрыва между компетенциями выпускников и потребностями рынка труда.

2. *Внешняя верификация качества*: общественно-профессиональная аккредитация программ ведущими организациями в области оценки квалификаций («Газпром ЦНИС», Совет по профессиональным квалификациям финансового рынка, Агентство по аккредитации, развитию и оценке квалификаций), что способствует росту трудоустройства по специальности (до +15%) и укреплению связей с арктическими районами (10–15% договоров).

3. *Интеграция независимой оценки квалификации (НОК) с государственной итоговой аттестацией*: позволяет оперативно актуализировать содержание программ и обеспечивает прямое трудоустройство выпускников (например, в школы Якутска с повышенным окладом) с перспективой масштабирования практики.

4. *Экспертная оценка* результатов реализации образовательных программ с привлечением крупнейших научно-образовательных центров России.

5. *Внутренняя самооценка* результатов реализации программ в учебных подразделениях, самооценка студентов и преподавателей, обсуждение на стратегических сессиях.

Ход и результаты реализации образовательной политики, процессы актуализации образовательных программ обсуждаются в учебных подразделениях, экспертных советах, рассматриваются и утверждаются на заседаниях Совета по стратегическому развитию университета. Результатом применения данной системы оценки является не только постоянная содержательная актуализация программ, но и достижение конкретных метрик эффективности, таких как повышение уровня трудоустройства выпускников и усиление взаимодействия с ключевыми стейкхолдерами.

Результаты реализации образовательной политики демонстрируют целенаправленную адаптацию структуры подготовки кадров к стратегическим целям развития макрорегиона и потребностям регионального рынка труда, а также системное внедрение научных разработок в образовательный процесс:

1. *Корректировка приема в университет в соответствии с кадровым запросом*. В связи с устойчивым ростом потребности Республики Саха (Якутия) в инженерных и педагогических кадрах «увеличена доля обучающихся по соответствующим направлениям: «Инженерное дело, технологии и технические науки» – до 26,57%; «Образование и педагогические науки» – до 18,57%» [10, с. 4].

2. Усиление арктической специализации университета. «Количество образовательных программ арктической направленности доведено до 199, что обеспечивает целенаправленную подготовку специалистов для рынка труда макрорегиона» [10, с. 4].

3. Интеграция результатов научно-технологических проектов в образовательный процесс. Полученные в рамках стратегического проекта «Арктические материалы и технологии» результаты начали внедряться в учебные программы. На их основе разработана и реализуется магистерская программа «Химическое материаловедение», а также ведутся исследовательские работы в области создания морозостойких полимерных и эластомерных композиционных материалов.

4. Внедрение флагманских проектов, направленных на трансформацию роли университета. Так, проект «Университет 360» ориентируется «на мотивы и потребности человека, опору на партнерскую сеть, быстро собираемые траектории для максимально скорого перехода к деятельности, саморегуляцию и франшизу внутри сети партнеров, обучение на территории деятельности» [11, с. 182]. Как показали итоги 2024 года, необходимо «расширить ареал влияния флагманских проектов СВФУ на развитие высшего образования в России и АТР» [12].

5. Рост удовлетворенности стейкхолдеров. Подтверждением эффективности принимаемых мер служит устойчивая положительная динамика уровня удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников, который вырос на 3 процентных пункта (с 91% в 2022 г. до 94% в 2024 г.). «Независимая оценка хода реализации программы развития, проведенная компанией Терра (n=3014), показала, что более 90% респондентов из числа внешних и внутренних стейкхолдеров поддерживает новую миссию университета» [3, с. 15].

В рамках оценки образовательной политики СВФУ выявлены *системные вызовы*, обусловленные необходимостью синхронизации подготовки кадров с интенсивно растущими запросами экономики макрорегиона и интеграции научных результатов в учебный процесс:

Во-первых, рост потребности в опережающей подготовке кадров для проектов инновационного развития макрорегиона. Интенсивный инновационный рост и реализация крупных инвестиционных проектов в Арктике и на Дальнем Востоке формируют беспрецедентный спрос на новые профессиональные компетенции. Согласно прогнозу, до 2028 года для региона требуется более 86,9 тыс. специалистов, в том числе 28 тыс. – с высшим образованием, особенно в сферах строительства, промышленности, транспорта, медицины и образования. Ключевым вызовом является трансформация системы целевой подготовки, требующая разработки и реализации опережающих образовательных программ, напрямую отвечающих задачам комплексного развития территорий.

Во-вторых, необходимость расширения линейки образовательных программ за счет внедрения результатов стратегического технологического проекта (СТП). Положительный опыт, например, запуска магистерской программы «Химическое материаловедение» на основе исследований морозостойких полимерных композитов демонстрирует потенциал, но требует институционализации как стандартной практики для всех приоритетных направлений.

В-третьих, разрыв в формировании проектно-предпринимательских компетенций. Несмотря на создание условий для профессиональной самореализации студентов, мониторинг совместно с ключевыми индустриальными партнерами («Сахатранснефтегаз», «Селигдар», «Росатом») подтверждает сохраняющийся дисбаланс между их потребностями и содержанием образовательных программ. Особый дефицит отмечается в части навыков проектной деятельности и предпринимательского мышления, критически важных для работы в условиях реализуемых масштабных проектов.

Оценка реализации программы развития СВФУ в части образовательной политики показывает, что основными проблемными зонами являются необходимость перехода от реагирующей к опережающей модели подготовки кадров, систематизации процессов коммерциализации научных результатов в образовании и преодоления разрыва между академическими программами и практическими требованиями рынка труда в области проектного управления.

Таким образом, оценка выступает не как разовый контроль, а как встроенный циклический механизм управления трансформацией, обеспечивающий обратную связь и корректировку образовательной политики на всех уровнях принятия решений – от учебных подразделений до ректората, цикличность и непрерывность процесса трансформации образовательного процесса.

Оценка развития СВФУ как центра исследований Севера и Арктики

Научно-исследовательская политика СВФУ направлена на укрепление позиций СВФУ как национального и международного лидера в области арктических исследований, технологий и разработок. Результаты оценки интеграции научно-исследовательской, инновационной и образовательной деятельности в рамках реализации программы развития СВФУ свидетельствуют о формировании системы управления, ориентированной на трансфер знаний, обновление содержания образования и рост кадрового потенциала.

1. *Трансфер результатов стратегических проектов в образовательный процесс.* Реализация стратегических и стратегических технологических проектов (СТП) системно синхронизирована с обновлением образовательных программ. Наиболее показательными примерами являются:

– внедрение результатов СТП «Арктические материалы и технологии» в магистерскую программу «Химическое материаловедение», где обучение ведется на основе актуальных исследований по разработке морозостойких полимерных композитов;

– интеграция разработок в области искусственного интеллекта и гибридного интеллекта (в рамках проекта по новым вычислительным методам) в учебные планы не только инженерных, но и гуманитарных направлений, формируя кросс-дисциплинарные цифровые компетенции;

2. *Масштабное вовлечение обучающихся в научные проекты и формирование кадрового резерва.* С 2021 года в финансируемые НИР по приоритетным тематикам (арктическое материаловедение, биотехнологии, ИИ и др.) привлечено порядка 1000 студентов. Данная практика служит ключевым каналом рекрутинга в аспирантуру и формирования научно-педагогического кадрового резерва университета.

3. *Развитие исследовательской инфраструктуры для молодежи.* Создано и функционирует 5 молодежных лабораторий (в рамках нацпроекта «Наука и университеты» и за счет собственных средств), предоставляющих студентам старших курсов возможности для трудоустройства и реализации исследовательских задач. Параллельно отмечается рост активности в Студенческом научном обществе (СНО): число его активных участников с 2021 года увеличилось на 50%, достигнув 185 человек.

4. *Расширение системы научного наставничества.* Растет роль студентов как наставников для школьников. Количество студентов-наставников, вовлеченных в реализацию научных проектов со школьниками, выросло в 3,4 раза по сравнению с 2021 годом и составило 133 человека в 2025 году, что способствует ранней профессиональной ориентации и формированию непрерывной научно-образовательной траектории.

Эксперты указывают, что в программе «Приоритет 2030» одним из ключевых элементов успешной реализации проекта является интеграция научных исследований непосредственно в образовательный процесс» [13, с.58]. В подтверждение данного вывода оценка

реализации программы развития СВФУ показывает, что научно-исследовательская деятельность стала системообразующим элементом образовательной экосистемы университета, обеспечивающим актуализацию содержания образования, практико-ориентированную подготовку и устойчивый приток мотивированной местной молодежи в науку.

Вместе с тем, анализ актуальных вызовов в сфере исследований и разработок позволяет сформулировать две *ключевые системные проблемы*, требующие целенаправленных управленческих решений.

Во-первых, дефицит эффективных механизмов формирования научно-технологических коалиций. Наблюдаются сложности в поиске и организации партнерств с другими университетами для проведения совместных исследований и продуктовых разработок, особенно в кооперации с индустрией. Для преодоления этого барьера требуется создание прозрачной системы информационного обмена о компетенциях и исследовательских траекториях между участниками программы «Приоритет 2030», что позволит инициировать проекты на основе синergии.

Во-вторых, кадровый разрыв на стыке науки и производства. Смещение фокуса научной-исследовательской и инновационной политики СВФУ в сторону создания готовых высокотехнологичных продуктов выявило нехватку специалистов узкого прикладного профиля. В настоящее время критически востребованы компетенции в области разработки конструкторской документации, промышленного дизайна, сертификации и вывода продукции на рынок. Данный вызов требует развития соответствующих программ дополнительного профессионального образования и целевого привлечения специалистов из индустриального сектора.

Устранение указанных проблем является необходимым условием для перевода научных результатов СВФУ в плоскость коммерциализации и технологического лидерства.

Оценка редизайна кадровой стратегии

Политика управления человеческим капиталом направлена на развитие кадрового потенциала, воспроизводство лидеров науки, образования и управления, привлечение и удержание ведущих исследователей.

Оценка политики управления развитием человеческого капитала в рамках программы развития СВФУ выявила комплекс взаимосвязанных вызовов, сдерживающих формирование научно-педагогического потенциала, адекватного стратегическим амбициям университета. С учетом вышеуказанных ограничений и проблем одной из ключевых стратегических задач Программы развития СВФУ является формирование комплексной и многоуровневой системы работы с талантами. Данная система направлена на планомерный рекрутинг, интеграцию и долгосрочное удержание в университете высококвалифицированных исследователей, научно-педагогических работников и специалистов, обладающих актуальными сквозными компетенциями, востребованными для решения масштабных задач, связанных с социально-экономическим и научно-технологическим развитием Арктической зоны Российской Федерации.

Стратегия привлечения кадров в СВФУ реализуется через комплексную систему, сочетающую традиционные и проактивные каналы рекрутинга:

– *официальные и внутренние ресурсы*: центральным информационным хабом выступает сайт университета. Формируется кадровый резерв через адресные программы («Будущие исследователи», «Будущие управленцы»);

– *академические платформы и социальные сети*: целевой поиск специалистов ведется через участие в организации научных конференций и симпозиумов, работу на рекрутинговых платформах, в профессиональных сетях;

– *партнерские программы*: привлечение кадров осуществляется через академические обмены, программы приглашенных профессоров и кластерного найма. Практики совместительства и менторства с индустриальными партнерами и НИИ, а также специальные программы для молодых ученых направлены на удержание талантов в макрорегионе;

– *прямой рекрутинг*: университет использует прямое взаимодействие на ярмарках вакансий и проводит целевую рекламную кампанию, продвигая бренд СВФУ как ведущего работодателя в Арктической зоне;

– *государственные и международные программы*: для привлечения финансирования и ведущих исследователей действуют программы Минобрнауки России («Приоритет 2030», мегагранты) и международные проекты академической мобильности.

Данная многоуровневая система рекрутинга дает возможность СВФУ не только закрывать текущие вакансии, но и формировать перспективный кадровый пул для решения стратегических задач в арктических исследованиях. Вместе с тем, несмотря на заявленный принцип активного привлечения и мотивации молодых ученых и ведущих исследователей, реализация данной политики сталкивается с системными ограничениями, среди которых можно выделить следующие ключевые вызовы:

Во-первых, объективные территориальные и демографические барьеры: удаленность от научных центров, слабая транспортная доступность, отток населения и неконкурентная среда макрорегиона затрудняют привлечение и удержание квалифицированных кадров.

Во-вторых, структурный дефицит компетенций, обусловленный переходом к высоким уровням готовности технологий (УГТ). Усложнение задач программы развития, особенно в рамках стратегических технологических проектов, формирует спрос на новые профили кадров. Например, проект «Арктические материалы и технологии», обладающий командой с высокими исследовательскими компетенциями, ориентирован на доведение разработок до УГТ 7–8 для внедрения в реальный сектор. Данный переход остро выявляет потребность в высококвалифицированных инженерно-технических специалистах и ведущих ученых с компетенциями в области конструирования, проектирования, технологий производства (суперконденсаторы, аккумуляторы) и биотехнологий.

В-третьих, недостаточная критическая масса исследователей мирового уровня для усиления научных школ. Сохраняются фундаментальные сложности в качественном усилении и консолидации научных школ университета вследствие отсутствия необходимой концентрации ученых высшей международной квалификации, способных обеспечить лидерство и устойчивое воспроизведение научных направлений.

Форматы взаимодействия и сотрудничества

С учетом ключевых направлений программы развития Северо-Восточного федерального университета, взаимодействие с партнерами реализуется в рамках комплексной системы, включающей несколько взаимодополняющих форматов.

1. *Создание и развитие научно-образовательных консорциумов*. Реализуя стратегию лидерства в арктических и специализированных исследованиях, университет выступает инициатором и ядром ряда консорциумов (Университетский консорциум исследователей больших данных – с 2020 г., Российско-Азиатский консорциум арктических исследований – с 2022 г., консорциум по описанию языков народов России – с 2023 г.) [10]. Данный формат направлен на консолидацию ресурсов для решения масштабных научных задач. Ярким результатом является, например, «дорожная карта» научных проектов в рамках РАКАИ, объединяющая свыше 30 инициатив по изучению Арктики.

2. *Реализация совместных сетевых образовательных программ*. В 2025–2026 учебном году СВФУ реализует 14 сетевых программ с ведущими российскими (МФТИ, ДВФУ,

БГПУ) и зарубежными научно-образовательными организациями (университеты Казахстана, Камеруна, Китая).

3. *Интеграция партнеров в образовательный процесс* – переход от разовых акций участия к системному и содержательному включению внешних стейкхолдеров (работодателей, научных центров, других вузов) в ключевые процессы проектирования, реализации и оценки образовательных программ. Для обеспечения практико-ориентированности 50% слушателей программ ДПО проходят стажировки у индустриальных партнеров. Работодатели также системно вовлекаются в разработку и экспертизу содержания образовательных программ, что позволяет адаптировать подготовку кадров под актуальные требования рынка труда.

4. *Выполнение совместных научно-исследовательских проектов*. Партнерство проявляется в конкретных междисциплинарных проектах с ведущими научными центрами России (Институт системного программирования и Институт языкоznания РАН) и стран Азии (Сянтаньский университет, Куньминский институт зоологии, КНР). Многие из таких проектов структурированы в рамках упомянутых консорциумов.

5. *Заключение двусторонних договоров и соглашений*. Данный базовый формат остается массовым и обеспечивает широкий фронт сотрудничества. Только в 2025 году заключено 67 соглашений с промышленными холдингами («Селигдар», «АДЕМ-инжиниринг»), крупнейшими научными центрами (Курчатовский институт, НГТУ) и технологическими компаниями (ПАО Сбербанк, Zhongbo Junke Group). Соглашение с администрацией Анабарского национального (долгано-эвенкийского) района стало основой для реализации проекта «Кафедра 360. Версия 2.0» по закреплению молодых педагогов [14].

6. *Создание совместных структурных подразделений*. Наиболее интегральным форматом является учреждение совместных структур, таких как Международный институт перспективных технологий и систем с компанией Zhongbo Junke Group. Его цель – трансфер технологий через реализацию программ ДПО, научных исследований и проектов в области больших данных, искусственного интеллекта и робототехники.

Таким образом, выстроенная многоформатная система партнерств позволяет университету масштабировать инновационный опыт, апробировать новые модели взаимодействия и привлекать внешние ресурсы для достижения стратегических целей развития.

Проблемы роста и развития

Определение возможных угроз и рисков, описание вызовов, стоящих перед университетом – одна из основных задач оценки результатов, влияния программ развития и проблем управления стратегией развития. Ясно, что «чем более подробно будут охарактеризованы представляющие угрозу обстоятельства, тем более эффективно можно будет составлять методы и подбирать инструменты для реакции на вызов и наступление рисков» [15, с.134].

Как отмечают В. Г. Халин, Г. В. Чернова, Н. А. Мерзлякова, риски реализации программы «Приоритет 2030» необходимо «рассматривать как совокупный, который, в свою очередь, зависит от рисков, самостоятельно и вместе описывающих каждый из факторов, который может привести к какому-либо отрицательному последствию» [2, с. 205]. В разделях, посвященных итогам реализации базовых политик, нами раскрыты системные ограничения и ключевые вызовы, с которыми сталкивается университет в ходе реализации своей стратегии. Оценка хода и результатов реализации программы развития СВФУ также позволила выявить *ключевые системные проблемы*, сдерживающие переход к качественно новому уровню роста.

Во-первых, трудности институционализации сетевых форматов взаимодействия. Несмотря на широкий спектр установленных партнерств (соглашения, консорциумы, ассоци-

ации, проекты), сохраняется вызов, связанный с переводом этих инициатив в устойчивые, долгосрочные и масштабируемые организационные модели, обеспечивающие гарантированный синергетический эффект.

Во-вторых, недостаточность механизмов для формирования научно-технологических коалиций. Как отмечалась выше, отмечается сложность в поиске университетов-партнеров для глубокой кооперации в области исследований и коммерциализации разработок, особенно при вовлечении индустриальных заказчиков. Для решения данной задачи необходимы прозрачные механизмы обмена информацией о компетенциях и исследовательских траекториях, инфраструктуре среди участников программы «Приоритет 2030».

В-третьих, внешние финансово-экономические ограничения в международной деятельности, разрыв цепочек международных расчетов из-за санкционного режима в отношении России. Реализация крупных инвестиционных проектов, связанных с освоением Арктической зоны РФ, сталкивается с объективными барьерами. Как показывает опыт создания Института перспективных технологий совместно с компанией Zhongbo Junke Group, основным сдерживающим фактором выступают системные ограничения в международных расчетно-платежных операциях, что приводит к снижению инвестиционной активности со стороны ряда зарубежных партнеров.

Заключение

Управление образованием в условиях трансформации характеризуется высокой интенсивностью процессов, новизной задач и необходимостью достижения результатов в сжатые сроки, что сопряжено со специфическими вызовами. Рассмотрение проблемы оценки управления реализацией программы «Приоритет 2030» на примере Северо-Восточного федерального университета позволяет сделать следующие выводы и подтвердить ранее выявленные особенности управления трансформационными процессами:

- непрерывный характер перестройки трансформационных процессов, на ход и результаты которых влияют как внутренние факторы (потенциал коллектива, сложившаяся корпоративная культура, системность и дальновидность принимаемых управленических решений), так и особенности среды (изменение образовательного ландшафта);
- основными вызовами системы управления развитием университета являются неопределенность ожидаемых результатов и постоянно меняющиеся критерии оценки, ограниченность ресурсов, информации и времени, а также «потребность в оперативном принятии решений при ограниченных данных и высокой многозадачности» [3, с. 12];
- необходимость постоянного мониторинга, бенчмаркинга с референтными организациями, динамического и сопоставительного анализа, «адаптации успешных практик, масштабного вовлечения сотрудников и внешних заинтересованных сторон» [3, с. 12], а также мобилизации дополнительных финансовых ресурсов для обеспечения преобразований;
- многомерность и варьируемость методов и инструментов оценки с учетом роста неопределенности и нестабильности факторов среды, целей и задач трансформации деятельности.

Опыт реализации программы развития Северо-Восточного федерального университета в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» показывает необходимость внедрения и развития гибкой, многофакторной и адаптивной системы мониторинга и оценки хода и результатов управления трансформационными процессами как основы актуализации стратегии образования к постоянно меняющимся условиям среды.

Л и т е р а т у р а

1. Келлер А. В., Окольнишникова И. Ю., Вечкинзова Е. А., Рослякова Н. А. Апробация методики оценки эффективности реализации программ стратегического развития университетов (на примере получателей базовой части гранта программы «Приоритет-2030»). *Экономика и управление: проблемы, решения; 2025: 1, 8(161): 135-142.* DOI 10.36871/ek.up.r.p.2025.08.01.015.
2. Халин В. Г., Чернова Г. В., Мерзлякова Н. А. Риски управления программой стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». *Системный анализ в проектировании и управлении : сборник научных трудов XXVII Международной научно-практической конференции: 2-х частях, Санкт-Петербург, 13–14 октября 2023 года.* Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС; 2024: 201-208. DOI 10.18720/SPBPU/2/id24-38.
3. Саввинов В. М. Оценка управления трансформацией образования. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; 2024: 212: 9-19.* DOI 10.33910/1992-6464-2024-212-9-19.
4. Бабынина Л. С., Грунина И.С. Программа «Приоритет-2030» как развитие концептуальных подходов в оценке деятельности вузов. *Kant; 2024: 1(50): 4-11.* DOI 10.24923/2222-243X.2024-50.1.
5. Халин, В. Г. Чернова Г. В., Мерзлякова Н. А. Оценка качества управленческих решений программы «Приоритет-2030». *Седьмой международный экономический симпозиум – 2023 : Материалы международных научных конференций: X Международной научно-практической конференции, XX Международной конференции, XXIX Международной научно-практической конференции, VIII Международной научной конференции, Международной конференции молодых ученых-экономистов, Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2023 года.* Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт»; 2023: 835-840.
6. Зиганшин И. Р., Романов Д. В., Серегина Е. В., Хамилова Е. К. Применение методов кластерного анализа для определения влияния показателей деятельности университетов на вхождение в трек «Территориальное/отраслевое лидерство» программы «Приоритет 2030». *Скиф. Вопросы студенческой науки; 2024:12(100): 414-424.*
7. *Программа развития Северо-Восточного федерального университета на 2021–2030 гг. в рамках реализации Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».* URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/DSR/priority2030/Approved%20NEFU%20Development%20Program.pdf> (дата обращения: 17.11.2025).
8. Patton M. Q. Evaluating transformation means transforming evaluation. In: B. Edmondson (ed.). *Sustainability transformations, social transitions and environmental accountabilities.* Cham: Springer Publ.; 2023: 336. DOI 10.1007/978-3-031-18268-6_2
9. *Итоговое заседание стратсовета состоялось в СВФУ.* https://www.s-vfu.ru/news/detail.php?ELEMENT_ID=260960 (дата обращения: 17.11.2025)
10. *Ежегодный отчет о реализации программы развития Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в 2024 году.* URL: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/DSR/priority2030/reports/Otchet_PR_Prioritet_2024.pdf_Minobr.pdf (дата обращения: 25.11.2025).
11. Иванов П. П., Парникова Г. М. Ответ на новые вызовы: Университет 360. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета; 2022: 3(90): 181-184.* DOI 10.37493/2307-907X.2022.3.23.
12. *Итоги реализации Программы развития СВФУ в 2024: студенты и коллектив заинтересованы в развитии вуза* https://www.s-vfu.ru/news/detail.php?ELEMENT_ID=260934 (дата обращения: 21.11.2025).
13. Степанова Т. Д. Реализация программы «Приоритет 2030»: российский и зарубежный опыт. *Экономика: вчера, сегодня, завтра; 2025: 15 (1-1): 52-62.* DOI 10.34670/AR.2025.91.22.007.
14. «Кафедра 360. Версия 2.0»: проект СВФУ по образовательному брокерству охватывает Арктику. https://www.s-vfu.ru/news/detail.php?SECTION_ID=4&ELEMENT_ID=253243 (дата обращения: 17.11.2025).
15. Грузинова В. О. Проблемы управления проектами стратегического развития образовательных организаций высшего образования на примере государственной программы «Приоритет-2030» и федерального проекта «Передовые инженерные школы». *Прогрессивная экономика; 2024: (6): 127-145.* DOI 10.54861/27131211_2024_6_127.

References

1. Keller A.V., Okolnishnikova I.Yu., Vechkinzova E.A., et al. Testing the methodology for assessing the effectiveness of universities' strategic development programs (based on the recipients of the basic part of the grant of the Priority 2030 Program). *Economics and Management: Problems, Solutions.* 2025:1,8(161):135–142 (in Russian). DOI 10.36871/ek.up.p.r.2025.08.01.015.
2. Khalin V.G., Chernova G.V., Merzlyakova N.A. Risks of managing the Priority 2030 strategic academic leadership program. In: *Systems Analysis in Design and Management: Collection of Scientific Papers of the XXVII International Scientific and Practical Conference: 2 parts*, St. Petersburg, October 13–14, 2023. Saint Petersburg: POLYTECH-PRESS; 2024:201–208 (in Russian). DOI 10.18720/SPBPU/2/id24-38.
3. Savvinov V.M. Assessment of education transformation management. *Bulletin of the A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia.* 2024:212:9–19 (in Russian). DOI 10.33910/1992-6464-2024-212-9-19.
4. Babynina L.S., Grunina I.S. The Priority 2030 Program as a development of conceptual approaches to assessing the performance of universities. *Kant;* 2024:1(50):4–11 (in Russian). DOI 10.24923/2222-243X.2024-50.1.
5. Khalin, V.G., Chernova G.V., Merzlyakova N.A. Assessment of the quality of management decisions of the Priority 2030 program. In: *Seventh International Economic Symposium – 2023: Proceedings of international scientific conferences: X International Scientific and Practical Conference, XX International Conference, XXIX International Scientific and Practical Conference, VIII International Scientific Conference, International Conference of Young Scientists-Economists*, St. Petersburg, April 20-22, 2023. St. Petersburg: Skifiya-print LLC; 2023:835–840 (in Russian).
6. Ziganshin I.R., Romanov D.V., Seregina E.V., Khamilova E.K. Application of cluster analysis methods to determine the impact of university performance indicators on entry into the Territorial/Industry Leadership track of the Priority 2030 program. *Skif. Student Science Issues;* 2024:12(100):414–424 (in Russian).
7. *Development Program of North-Eastern Federal University for 2021–2030 within the Framework of the Implementation of the Strategic Academic Leadership Program “Priority-2030”*. Available at: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/DSR/priority2030/Approved%20NEFU%20Development%20Program.pdf> (accessed: 17 November 2025) (in Russian).
8. Patton M.Q. Evaluating transformation means transforming evaluation. In: B. Edmondson (ed.). *Sustainability transformations, social transitions and environmental accountabilities*. Cham: Springer Publ.; 2023:336 (in Russian). DOI 10.1007/978-3-031-18268-6_2.
9. *The final meeting of the Strategic Council was held at NEFU*. Available at: https://www.s-vfu.ru/news/detail.php?ELEMENT_ID=260960 (accessed: 17 November 2025) (in Russian).
10. *Annual report on the implementation of the development program of M.K. Ammosov North-Eastern Federal University within the framework of the implementation of the strategic academic leadership program “Priority-2030” in 2024*. Available at: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/DSR/priority2030/reports/Otchet_PR_Prioritet_2024.pdf Minobr.pdf (accessed: 25 November 2025) (in Russian).
11. Ivanov P.P., Parnikova G.M. Response to new challenges: University 360. *Bulletin of the North Caucasus Federal University;* 2022:3(90):181–184 (in Russian). DOI 10.37493/2307-907X.2022.3.23.
12. *Results of the NEFU Development Program in 2024: Students and staff are interested in the university’s development*. Available at: https://www.s-vfu.ru/news/detail.php?ELEMENT_ID=260934 (accessed: 21 November 2025) (in Russian).
13. Stepanova, T.D. Implementation of the Priority 2030 Program: Russian and international experience. *Economics: Yesterday, Today, Tomorrow.* 2025:15(1-1):52–62 (in Russian). DOI 10.34670/AR.2025.91.22.007.
14. *“Department 360. Version 2.0”: NEFU’s educational brokerage project covers the Arctic*. Available at: https://www.s-vfu.ru/news/detail.php?SECTION_ID=4&ELEMENT_ID=253243 (accessed: 17 November 2025) (in Russian).
15. Gruzinova, V.O. “Problems of managing strategic development projects in higher education institutions: The case of the state program “Priority 2030” and the federal project “Advanced Engineering Schools,” *Progressive Economy.* 2024:(6):127–145 (in Russian). DOI 10.54861/27131211_2024_6_127.

Сведения об авторах

САВВИНОВ Василий Михайлович – проректор по стратегическому развитию, к. пед. н., доцент, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, SPIN-код: 5735-5659, Scopus AuthorID: 57192165130, ORCID: 0000-0002-2806-3084 , e-mail: vm.savvinov@svfu.ru ; dagasia@mail.ru

ВОЛКОВА Татьяна Ивановна – директор департамента стратегического развития, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, SPIN: 2580-8657, e-mail: ti.volkova@svfu.ru

ХАРЛАМПИЕВА Надежда Радомировна – начальник отдела программ и проектов Департамента стратегического развития, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, SPIN: 1368-0482, e-mail: harnr@svfu.ru

СТРЕКАЛОВСКИЙ Василий Николаевич – заместитель директора Департамента стратегического развития, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, SPIN: 4923-3032, e-mail: vn.strekalovskiy@svfu.ru

ПОПОВА Нюргустана Вячеславовна – начальник отдела стратегии, планирования и прогноза Департамента стратегического развития, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, SPIN: 4559-9897, e-mail: nv.popova@svfu.ru

Information about the authors

SAVVINOV Vasily Mikhailovich – Vice-Rector for Strategic Development, Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, SPIN-код: 5735-5659, Scopus AuthorID: 57192165130, ORCID: 0000-0002-2806-3084.

VOLKOVA Tatyana Ivanovna – Director of the Department of Strategic Development, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, SPIN: 2580-8657, e-mail: ti.volkova@svfu.ru

KHARLAMPIEVA Nadezhda Radomirovna – Head of the Programs and Projects Department of the Department of Strategic Development, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, SPIN: 1368-0482.

STREKALOVSKY Vasily Nikolaevich – Deputy Director of the Department of Strategic Development, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, SPIN: 4923-3032.

POPOVA Nyurgustana Vyacheslavovna – Head of the Strategy, Planning and Forecast Department, Department of Strategic Development, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, SPIN: 4559-9897.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Conflict of interests

The authors declare no relevant conflict of interests

Поступила в редакцию / Submitted 12.11.25

Поступила после рецензирования / Revised 12.12.25

Принята к публикации / Accepted 16.12.25

УДК 372.854

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-118-126>

Оригинальная научная статья

Лабораторные опыты с использованием цифровой лаборатории «Vernier» на уроках химии как средство развития химической грамотности обучающихся 10 класса

Н. В. Шарыпова*, А. Г. Брусянина, Я. А. Батенева

Шадринский государственный педагогический университет,

г. Шадринск, Российская Федерация

*✉ sharnadvla@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются возможности использования цифровой лаборатории «Vernier» для проведения лабораторных опытов в школьном курсе органической химии для обучающихся 10 классов. Цифровые датчики данной лаборатории помогают школьникам овладеть практическими умениями при выполнении лабораторных опытов разного уровня сложности. Также цифровая лаборатория «Vernier» способствует повышению мотивации и вовлеченности школьников, что положительно сказывается на качестве усвоения обучающимися изучаемого материала по органической химии. Цель исследования заключалась в разработке лабораторных опытов по органической химии, в которые включена работа с цифровыми датчиками. Авторы приводят пять примеров собственно разработанных опытов, в ходе которых включены станции для определения температуры плавления твердых веществ, датчик электропроводимости, датчик температуры (термопара), датчики pH среды и окислительно-восстановительного потенциала, поляриметр. Приведенные опыты были апробированы студентами Шадринского государственного педагогического университета в рамках производственной (технологической) практики на базе образовательных учреждений города Шадринска, а также при реализации практической работы обучающимися в Педагогическом технопарке «Кванториум» (естественнонаучное направление) вуза. Был сделан вывод о целесообразности включения экспериментальных заданий с цифровым оборудованием в курс органической химии, так как они развивают мотивацию, формируют знания и навыки исследовательской деятельности, способствуют развитию химической грамотности учащихся. Перспективы исследования заключаются в определении влияния использования цифровых лабораторий в рамках внеурочной деятельности на уровень химической грамотности обучающихся.

Ключевые слова: химическое образование, школьный курс химии, органическая химия, образовательный процесс, цифровая лаборатория по химии, лаборатория «Vernier», цифровой датчик, поляриметр, лабораторный опыт, химическая грамотность.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Формирование химической грамотности в области органической химии средствами Педагогического технопарка «Кванториум» (естественнонаучное направление)» (№16-337 от 29 мая 2025 г.).

Для цитирования: Шарыпова Н. В., Брусянина А. Г., Батенева Я. А. Лабораторные опыты с использованием цифровой лаборатории «Vernier» на уроках химии как средство развития химической грамотности обучающихся 10 класса. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия. Pedagogics. Psychology. Philosophy».* 2025: 40 (4): С. 118-126. DOI: [10.25587/2587-5604-2025-4-118-126](https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-118-126)

Original article

Laboratory experiments using the Vernier digital laboratory in chemistry classes as a means of developing chemical literacy in 10th grade students

Nadezhda V. Sharypova*, Alexandra G. Brusyanina, Yana A. Bateneva

Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russian Federation

*✉ sharnadvla@yandex.ru

Abstract

The article discusses the possibilities of using the Vernier digital laboratory for conducting laboratory experiments in the school organic chemistry course for 10th grade students. The digital sensors in the laboratory help students acquire practical skills in performing laboratory experiments of varying levels of complexity. Additionally, the Vernier digital laboratory enhances students' motivation and engagement, which positively impacts their learning of organic chemistry. The aim of the study was to develop laboratory experiments in organic chemistry that involve working with digital sensors. The authors provide five examples of their own laboratory experiments, which include a station for determining the melting point of solids, an electrical conductivity sensor, a temperature sensor (thermocouple), pH and redox potential sensors, and a polarimeter. The experiments were tested by students of Shadrinsky State Pedagogical University as part of their industrial (technological) practice at educational institutions in the city of Shadrinsk, as well as during their practical work at the Pedagogical Technopark “Quantorium” (natural sciences) at the university. It was concluded that it is advisable to include experimental tasks with digital equipment in the organic chemistry course, as they develop motivation, form knowledge and research skills, and contribute to the development of students' chemical literacy. The research prospects include determining the impact of using digital laboratories in extracurricular activities on the level of chemical literacy among students.

Keywords: chemical education, school chemistry course, organic chemistry, educational process, digital chemistry laboratory, Vernier laboratory, digital sensor, polarimeter, laboratory experience, chemical literacy

Funding. This study was supported by the research project “Developing Chemical Literacy in Organic Chemistry Using the Quantorium Pedagogical Technopark (Natural Science Area)” (No. 16-337, May 29, 2025) in priority areas of activity of partner universities SUHPU and SSPU in 2025.

For citation: Sharypova N.V., Brusyanina A.G., Bateneva Ya.A. Laboratory experiments using the Vernier digital laboratory in chemistry classes as a means of developing chemical literacy in 10th grade students. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4): Pp. 118-126. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-118-126

Введение

В современном образовательном процессе лабораторные опыты являются одной из составляющих при изучении органической химии у обучающихся 10 классов. При проведении таких опытов педагог может успешно внедрить цифровые датчики лаборатории «Vernier» на разных этапах урока или во внеурочные мероприятия с целью повышения уровня заинтересованности и вовлеченности школьников к изучаемой дисциплине, а также уровня химической грамотности [1-3]. Цифровая лаборатория «Vernier» позволяет получать школьникам наиболее точные и достоверные результаты проводимых опытов, представляя их в удобном и доступном для восприятия формате.

Рассмотрим лабораторный опыт с использованием цифровых датчиков лаборатории «Vernier» и его роль в обучении органической химии на примере 10 класса. Лабораторный опыт с применением цифровых датчиков лаборатории «Vernier» – исследование, которое проводится в специально оборудованном кабинете химии с целью изучения физических и химических свойств изучаемых веществ посредством использования современного цифрового оборудования [3].

Лабораторные опыты с использованием данной цифровой лаборатории по форме их организации на уроке химии подразделяют на два вида: индивидуальные и групповые. Первый вид предполагает самостоятельное выполнение опыта каждым обучающимся в классе. Второй вид подразумевает выполнение коллективной работы учениками с целью совместного достижения результата при изучении исследуемых химических объектов или процессов.

Организация образовательного процесса зачастую вызывает трудности у обучающихся, поэтому для решения данной проблемы необходимо внедрить при проведении лабораторных опытов на уроках химии использование цифровых датчиков лаборатории «Vernier», которые могут послужить доступным средством наглядности для лучшего запоминания и закрепления учебного материала. Кроме того, такие опыты способствуют овладению практическими умениями и навыками работы с современным цифровым оборудованием во время урочных и внеурочных занятий по органической химии.

Материалы и методы

В данном исследовании авторы использовали такие методы, как поиск, анализ источников информации, описание разработанных химических опытов с использованием цифровой лаборатории «Vernier», анкетирование, сравнение.

В настоящее время проведение лабораторных опытов с внедрением специального оборудования, а именно цифровых датчиков, играет важную роль в образовательном процессе обучающихся и является одним из источников получения новых знаний. Так, современная цифровая лаборатория «Vernier» предоставляет учителю и обучающимся ряд преимуществ при проведении опытов как в рамках кабинета химии, так и за его пределами [4; 5]. К таким преимуществам относятся: во-первых, получение данных, недоступных в традиционных условиях проведения опыта; во-вторых, получение точных числовых значений и в-третьих, мобильность цифрового устройства [6]. Кроме того, цифровая лаборатория позволяет школьникам отслеживать процесс научного опыта в виде таблиц и графиков, которые отображают зависимость показателей от условий исследования. Именно поэтому в современном образовательном процессе особую роль занимают лабораторные опыты с применением цифровых датчиков в рамках учебных и внеучебных занятий по органической химии.

Результаты и обсуждение

Анализ федеральной рабочей программы по химии [7; 8] и школьных учебников по химии для 10 класса базового и углубленного уровня [9; 10] показал отсутствие лабораторных опытов по органической химии с использованием цифровых лабораторий, которые сейчас активно внедряются в образовательный процесс, однако чаще только во внеурочную деятельность. Использование цифровых технологий предусмотрено ФГОС СОО [11; 12] для формирования и развития информационно-коммуникационных компетенций обучающихся, улучшения качества обучения, развития функциональной грамотности, в частности химической грамотности, повышения мотивации обучающихся к получению новых знаний и их запоминанию. Методические рекомендации [13; 14], включенные в комплекты цифровых лабораторий по химии, содержат лабораторные опыты к разделам общей и неорганической химии и небольшое количество инструкций к выполнению опытов с органическими веществами с использованием датчиков pH и температуры. Нами были разработаны опыты с разнообразными датчиками цифровой лаборатории к разделу органической химии к каждому классу веществ, которые изучаются в 10 классе.

Рассмотрим конкретные примеры лабораторных опытов по органической химии с использованием датчиков цифровой лаборатории «Vernier», такие как термопара, окисли-

тельно-восстановительного потенциала, электропроводности, станции плавления твердых веществ и поляриметр.

Первый опыт предполагает определение температуры плавления разных углеводов с помощью станции плавления твердых веществ. Данный прибор состоит из корпуса, блока-нагревателя, термометра и специальных съемных капилляров. Станция необходима для определения температуры плавления разных твердых веществ в диапазоне от +60° до +260°C.

В три специальных капилляра необходимо насыпать по 0,03 г порошка разных углеводов: в первый капилляр – сахарозу, во второй – фруктозу, а в третий – глюкозу. Каждый капилляр поместить в отверстия блока-нагревателя. Подключить станцию плавления твердых веществ, установив температуру +200°C. Определить начальную и конечную температуру плавления исследуемых веществ, записать полученные результаты в места пропусков бланка-задания.

В начале проведения опыта температура плавления каждого углевода составила ____ °C. Конечная температура плавления сахарозы стала равна ____ °C, фруктозы – ____ °C, глюкозы – ____ °C. Температура плавления разных углеводов зависит от _____ и _____, поэтому показатели конечной температуры плавления имеют разные числовые значения.

Приведем правильный ответ. В начале проведения опыта температура плавления каждого углевода составила +26,2°C. Конечная температура плавления сахарозы стала равна +186,0°C, фруктозы +103,6°C, глюкозы +146,1°C. Температура плавления разных углеводов зависит от химической структуры и размеров молекул, поэтому показатели конечной температуры плавления имеют разные числовые значения.

Данный тип заданий учитель может применять на уроках химии при проведении лабораторных опытов с использованием цифровой лаборатории «Vernier» при изучении темы «Углеводы». Также аналогичные задачи можно применять при подготовке к ЕГЭ при прошивании заданий линии №13.

Второй опыт представляет собой сравнение электропроводимости растворов неорганического и органического веществ и установление связи между электропроводимостью и природой исследуемого вещества. Цифровой датчик электропроводимости – специальное устройство, состоящее из рукоятки, измерительного щупа и мультидатчика для передачи данных на экран компьютера с помощью специального провода. Данный датчик предназначен для определения способности исследуемого раствора проводить электрический ток.

Ход опыта следующий: необходимо взять два химических стакана объемом 50 мл и налить в один из них 30 мл раствора муравьиной кислоты, а во второй такое же количество раствора хлорида натрия. Подключить цифровой датчик электропроводимости к мультидатчику, затем опустить измерительный щуп в химический стакан с муравьиной кислотой. Повторить такие же действия с раствором хлорида натрия. Известно, что электролитами являются растворы, проводящие электрический ток в диапазоне от 35000 до 50000 мКсм/см, а неэлектролиты – от 100 до 5000 мКсм/см. Измерить уровень электропроводимости растворов с помощью цифрового датчика электропроводимости и определить в какой из предложенных пробирок налит неэлектролит. В ответ записать название водного раствора неэлектролита. Правильным ответом при использовании указанных веществ будет муравьиная кислота.

Предложенный тип экспериментальной задачи используется при изучении темы «Карбоновые кислоты» у обучающихся 10 класса в школьном курсе химии. Данные задачи по-

могают не только углубить и закрепить теоретические знания, но и освоить практические умения и навыки работы с современным цифровым оборудованием.

Третий опыт заключается в определении температуры кипения многоатомных спиртов с помощью датчика температуры (термопара). Цифровой датчик термопара – специальное устройство, состоящее из мультидатчика и измерительного провода, необходимого для определения температуры разных веществ в диапазоне от -200°C до +1400°C.

Для опыта нужно приготовить три чистых пробирки: в первую пробирку налить n-бутанола, во вторую – изобутилового спирта и в третью – изоамилового спирта. Подключить цифровой датчик температуры (термопара) и нагреть первую пробирку с n-бутанолом, зафиксированную в пробиркодержателе, над пламенем спиртовой горелки. Опустить измерительный провод цифрового датчика в данную пробирку и засечь время закипания на секундомере. Провести такие же действия с оставшимися спиртами. Выбрать из предложенного списка спирт, чья температура кипения имеет самый высокий показатель в градусах Цельсия: А) n-бутанол; Б) изобутиловый спирт; В) изоамиловый спирта.

Экспериментальное задание предложенного типа педагог может применять при изучении темы «Одноатомные спирты», т.к. оно позволяет продемонстрировать зависимость температуры кипения от структуры молекулы и длины цепи. Подобные задания помогают школьникам углубить знания в области органической химии и закрепить их на практике, используя современное цифровое оборудование.

Следующих опыта предполагает измерение окислительно-восстановительного потенциала в зависимости от характера среды разных растворов. Данный лабораторный опыт проводится с использованием двух цифровых датчиков лаборатории «Vernier»: датчик pH среды и датчик окислительно-восстановительного потенциала (ОВП). Цифровой датчик pH среды необходим для измерения водородного показателя раствора, а датчик ОВП – для определения электрического потенциала между двумя электродами, контактирующими с водным раствором.

Для проведения опыта необходимо приготовить светло-розовый раствор перманганата калия и налить его по 20 мл в три химических стакана объемом 50 мл в равном количестве. В первый стакан добавить 10 мл раствора серной кислоты, во второй – 10 мл дистиллированной воды, а в третий – 10 мл раствора гидроксида натрия [15]. Подключить цифровые датчики окислительно-восстановительного потенциала и pH среды к мультидатчику с помощью специального провода или Bluetooth. Поместить цифровые датчики в стакан с подкисленным раствором перманганата калия, предварительно зафиксировав их в лапках штатива. Определить начальное значение окислительно-восстановительного потенциала данного раствора, а затем прилить 3-4 мл изоамилового спирта до изменения окраски. Повторно измерить конечное значение полученного раствора. Зафиксировать полученные результаты в местах пропусков в предложенном тексте бланка-задания. Повторить такие же действия с нейтральным и щелочным растворами перманганата калия.

Бланк-задания: Исходные значения окислительно-восстановительного потенциала (ОВП) растворов перманганата калия составили: для щелочного – __ мВ, нейтрального – __ мВ и подкисленного – __ мВ. После добавления изоамилового спирта показатели ОВП растворов исследуемого вещества изменились следующим образом: окислительно-восстановительный потенциал в щелочном растворе перманганата калия равен __ мВ, нейтральном – __ мВ, а подкисленном – __ мВ. Кроме того, в результате химических реакций произошло изменение цвета растворов перманганата калия, так подщелоченный раствор исследуемого вещества при взаимодействии с изоамиловым спиртом приобрел _____ окраску, нейтральный раствор – _____, а подкисленный раствор – _____. Следовательно,

изменение окислительно-восстановительного потенциала зависит от _____ исследуемого раствора.

Примерные показания датчика для правильного ответа: исходные значения окислительно-восстановительного потенциала (ОВП) растворов перманганата калия составили: для щелочного – 340 мВ, нейтрального – 530 мВ и подкисленного – 600 мВ. После добавления изоамилового спирта показатели ОВП растворов исследуемого вещества изменились следующим образом: окислительно-восстановительный потенциал щелочного раствора перманганата калия равен 210 мВ, нейтрального – 465 мВ, а подкисленного – 700 мВ. Кроме того, в результате химических реакций произошло изменение цвета растворов перманганата калия, так щелочной раствор исследуемого вещества при взаимодействии с изоамиловым спиртом пробрел зеленую окраску, нейтральный раствор – бурую, а подкисленный раствор – обесцветился. Следовательно, изменение окислительно-восстановительного потенциала зависит от среды исследуемого раствора.

Данный тип заданий можно применить для определения зависимости изменения окислительно-восстановительного потенциала исследуемого раствора от характера его среды. Подобные задачи учитель химии может использовать при изучении темы «Одноатомные спирты».

Пятый опыт основан на определении угла поворота плоскости поляризации света в винной кислоте с помощью поляриметра. Поляриметр – прибор для измерения угла вращения плоскости поляризации света в веществах, обладающих естественной или наведенной оптической активностью.

В ходе опыта приготовить 15 мл раствора винной кислоты и налить его в специальную кювету до отметки «10 см». Вставить кювету с исследуемым раствором в держатели поляриметра. Подключить поляриметр к мультидатчику для получения показателей. Измерить угол поворота плоскости поляризации света в винной кислоте и определить стереоизомерную форму данного вещества. Ответить на вопрос «От чего зависит угол вращения плоскости поляризации света в растворе органического вещества?».

Правильный ответ: угол поворота плоскости поляризации света в винной кислоте равен -12° или $+12^\circ$, что указывает на L или D стереоизомерную форму данной кислоты. Угол вращения плоскости поляризации света в растворе органического вещества зависит от природы вещества.

Задания подобного формата применимы при проведении лабораторных опытов с использованием цифрового оборудования лаборатории «Vernier» при изучении темы «Карбоновые кислоты» с целью закрепления теоретических знаний на практике.

Апробация представленных опытов прошла в рамках производственной (технологической) практики студентов направления Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль «Биология», профиль «Химия») Шадринского государственного педагогического университета в МБОУ «Лицей №1» г. Шадринска. При изучении мотивации учебной деятельности обучающихся 10 класса была использована «Анкета на определение мотивации к изучению химии». Результаты анкетирования показали, что интерес обучающихся к предмету «Химия» до включения дополнительных лабораторных опытов с использованием цифровых датчиков находился на среднем уровне, после повысился на 16%. Один из вопросов «Что бы Вы хотели изменить в уроках химии?» включал выбор нескольких вариантов ответов: 1) увеличить количество уроков; 2) больше работать с компьютерными обучающимися программами; 3) наблюдать демонстрационные опыты; 4) проводить больше самостоятельно практических работ; 5) выполнять химические опыты с цифровыми датчиками и 6) другие варианты. Выбор обучающихся при повторном анкетировании

склонился к вариантам 4 и 5 и составил 54% и 62% соответственно (в сравнении с первоначальными значениями 14% и 8%). Применение цифровых датчиков на уроках химии позволило наблюдать у обучающихся повышение интереса к практической деятельности и изучению учебного материала.

Уровень развития химической грамотности обучающихся был оценен по выполнению практической работы по пятибалльной шкале с выделением четырех уровней: недопустимый, допустимый, достаточный, высокий. Оценивались экспериментальные действия учащихся и их письменный отчет, полнота описания действий при проведении опыта, последовательность описания действий и правильность их формулировки, соблюдение правил техники безопасности и т.д. Практическая работа была проведена после изучения раздела «Азотсодержащие органические соединения», при этом демонстрационные опыты были заменены на ученические. В практическую работу были включены цифровой датчик температуры при изучении денатурации белков, датчик счета капель для определения амфотерности аминокислот, а также программные опыты (цветные реакции белков). Анализ результатов показал, что у 37,5% обучающихся высокий уровень развития химической грамотности, у 56,2% – достаточный и у 6,3% – допустимый уровень. Сравнение данных результатов с выполнением предыдущей практической работы показало повышение уровня химической грамотности обучающихся на 34,2%.

Заключение

Таким образом, для организации образовательного процесса по химии учителя могут применять цифровые датчики лаборатории «Vernier» при проведении лабораторных опытов, которые помогут обучающимся получить наиболее точные и достоверные результаты. Также проведение таких опытов с использованием цифровой лаборатории позволяет обучающимся освоить практические умения и навыки, углубить знания школьного материала по органической химии не только в рамках учебной дисциплины, но и для подготовки к государственной итоговой аттестации, способствует развитию химической грамотности и повышению интереса к изучению химии.

Литература

1. Шарыпова Н. В., Павлова Н. В., Соловьев А. Л., Камалова А. Р. Опыт формирования естественнонаучной грамотности обучающихся посредством цифровой лаборатории. *Современные наукоемкие технологии*. 2022: 10-1. 200-204.
2. Соловьев А. Л., Шарыпова Н. В., Батенева Я. А. Применение цифровой лаборатории по химии при изучении термодинамики химических реакций. *Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета*. 2023: 2(2). 212-216.
3. Шарыпова Н. В., Брусянина А. Г., Батенева Я. А. Особенности использования цифровой лаборатории по химии для формирования предметных компетенций у студентов педагогического вуза. *Гуманитарные науки*. 2024: 68 (4).
4. Химия с Vernier. Под ред. В. А. Новоженова, И. А. Костенчук. Москва : Экзамен, 2020: 256.
5. Беспалов П. И., Дорофеев М. В., Жилин Д. М., Зимина А. И. *Использование цифровых лабораторий при обучении химии в средней школе*. Москва : БИНОМ. Лаборатория Знаний. 2014: 229.
6. Беспалов П. И., Дорофеев М. В. Особенности применения цифровых лабораторий на уроках химии. *Естественно-научное образование: информационные технологии в высшей и средней школе. Методический ежегодник химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова*: Сборник статей. Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова Издательский Дом. 2019: 15: 134-146.
7. Федеральная рабочая программа среднего общего образования химия (базовый уровень) (для 10-11 классов образовательных организаций). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/25_ФРП-Химия_10-11-классы_база.pdf (Дата обращения 21.08.2025).

8. Федеральная рабочая программа среднего общего образования химия (углубленный уровень) (для 10-11 классов образовательных организаций). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/26_ФРП-Химия_10-11-классы_угл.pdf (Дата обращения 19.08.2025).
9. Габриелян О. С., Остроумов И. Г., Сладков С. А. *Химия : 10-й класс* : базовый уровень : учебник. 5-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 2023: 128.
10. Габриелян О. С., Остроумов И. Г., Сладков С. А. *Химия : 10-й класс* : углублённый уровень : учебник. 2-е изд., стер. Москва: Просвещение. 2022: 399.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17.05.2012 №413. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131(Дата обращения 19.08.2025).
12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. №413» (Зарегистрирован 12.09.2022 № 70034). URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (Дата обращения 19.08.2025).
13. Методические рекомендации для проведения лабораторных работ по химии. Москва : Releon. 2021: 245.
14. Методические рекомендации к интерактивным виртуальным лабораторным и практическим работам по предметам, изучаемым на углубленном уровне основного общего образования. Химия. Москва : ИСРО РАО. 2021:77. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/11/metodicheskie_rekomendacii_himiya.pdf (Дата обращения 19.08.2025).
15. Кинжалов М. А., Ростовский Н. В. Органическая химия: Практические работы для школьников : учебно-методич. пособие. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та. 2019: 68.

References

1. Sharypova N.V., Pavlova N.V., Solovieva A.L., Kamalova A.R. Experience of Developing Students' Natural Science Literacy through a Digital Laboratory. *Modern Science-Intensive Technologies*. 2022: 10-1: 200–204 (in Russian).
2. Solovieva A.L., Sharypova N.V., Bateneva Ya.A. Using a Digital Chemistry Laboratory in Studying the Thermodynamics of Chemical Reactions. *Scientific Notes of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2023: 2(2): 212–216 (in Russian).
3. Sharypova N.V., Brusyanina A.G., Bateneva Ya.A. Features of Using a Digital Chemistry Laboratory to Develop Subject Competencies in Students of a Pedagogical University. *Humanities*. 2024: 68 (4) (in Russian).
4. *Chemistry with Vernier*. Ed. by V.A. Novozhenov, I.A. Kostenchuk. Moscow: Exam. 2020: 256 (in Russian).
5. Bespalov P.I., Dorofeev M.V., Zhilin D.M., Zimina A.I. *Using Digital Laboratories in Teaching Chemistry in High School*. Moscow: BINOM. Knowledge Laboratory. 2014: 229 (in Russian).
6. Bespalov P.I., Dorofeev M.V. Features of Using Digital Laboratories in Chemistry Lessons. *Science Education: Information Technology in Higher and Secondary Schools. Methodological Yearbook of the Faculty of Chemistry, Lomonosov Moscow State University*: Collection of Articles. Moscow: Lomonosov Moscow State University Publishing House. 2019: 15: 134–146 (in Russian).
7. Federal Working Program of Secondary General Education Chemistry (Basic Level) (for grades 10–11 of educational organizations). Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/25_ФРП-Химия_10-11-классы_база.pdf (accessed: 21 August 21 2025) (in Russian).
8. Federal Working Program of Secondary General Education Chemistry (Advanced Level) (for grades 10–11 of educational organizations). Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/26_ФРП-Химия_10-11-классы_угл.pdf (accessed: 19 August 2025) (in Russian).
9. Gabrielyan O.S., Ostroumov I.G., Sladkov S.A. *Chemistry: 10th Grade*: Basic Level: Textbook. 5th ed., revised. Moscow: Prosveshchenie. 2023: 128 (in Russian).
10. Gabrielyan O.S., Ostroumov I.G., Sladkov S.A. *Chemistry: 10th grade: advanced level*: textbook. Moscow: Prosveshchenie. 2022: 399 (in Russian).
11. Federal state educational standard of secondary general education: approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17.05.2012 No. 413. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131 (accessed: 19 August 2025) (in Russian).

12. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 12, 2022, No. 732 “On Amendments to the Federal State Educational Standard of Secondary General Education, Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012, No. 413” (Registered September 12, 2022, No. 70034). Available at: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (accessed: 19 August 2025) (in Russian).
13. Methodological Recommendations for Conducting Laboratory Work in Chemistry. Moscow: Releon. 2021: 245 (in Russian).
14. Methodological Recommendations for Interactive Virtual Laboratory and Practical Work in Subjects Studied at the Advanced Level of Basic General Education. Chemistry. Moscow: ISRO RAO. 2021: 77. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/11/metodicheskie_rekomendacii_himiya.pdf (accessed: 19 August 2025) (in Russian).
15. Kinzhalov M.A., Rostovsky N.V. Organic Chemistry: Practical Work for Schoolchildren: a teaching aid. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University. 2019: 68 (in Russian).

Сведения об авторах

ШАРЫПОВА Надежда Владимировна – к. биол. н., доцент, заведующий кафедрой биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-0942-5630, e-mail: sharnadvla@yandex.ru

БРУСЯНИНА Александра Григорьевна – студент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Российской Федерации, ORCID ID: 0009-0007-1514-8891, e-mail: alexa.brusyanina2003@gmail.com

БАТЕНЕВА Яна Андреевна – студент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Российской Федерации, ORCID ID: 0009-0005-5845-8537, e-mail: ianamis@mail.ru

Information about the authors

SHARYPOVA Nadezhda Vladimirovna – Cand. Sci. (Biology), Associate Professor, Head of the Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsky State Pedagogical University, Shadrinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-0942-5630

BRUSYANINA Alexandra Grigorievna – student, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsky State Pedagogical University, Shadrinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0007-1514-8891

BATENEVA Yana Andreevna – student, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsky State Pedagogical University, Shadrinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0005-5845-8537

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Authors' contribution

All authors made equivalent contributions to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that there is no conflict of interest. The corresponding author has the right and authority to speak on behalf of all authors on this study.

Поступила в редакцию / Submitted 18.09.25
Поступила после рецензирования / Revised 01.12.25
Принята к публикации / Accepted 08.12.25

УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-127-137>

Оригинальная научная статья

Формирование навыков межкультурной коммуникации при изучении русского языка в школах Кыргызстана. Этнокультурovedческий компонент

A. Э. Эрнисова

Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Н. Ельцина,

г. Бишкек, Кыргызстан

✉ aigerim_ernisova@mail.ru

Аннотация

В полиглантном Кыргызстане русский язык – важнейшее средство общения между представителями разных культур. Его преподавание в школах и вузах способствует выработке уважительного отношения к культурному разнообразию, развитию толерантности и укреплению диалога между этносами. Особую роль в этом процессе играет включение этнокультурovedческого компонента в учебный процесс. В статье даются теоретические основы межкультурной коммуникации, анализируется значение русского языка в мультикультурной среде и приводятся примеры из школьной практики, иллюстрирующие успешное применение этнокультурного подхода при обучении. Исследование показывает, что ввод этнокультурных материалов на уроках русского языка способствует формированию у учащихся умений коммуницировать в межкультурном пространстве. Для кыргызских учащихся это не только способ освоить язык межнационального общения, но и возможность глубже понять культурные коды, традиции и ценности как собственного народа, так и других этнических групп. В статье рассматриваются влияние этнокультурного компонента на освоение языка и его роль в становлении терпимого, открытого межэтнического взаимодействия. Анализируются педагогические подходы, культурные особенности и социальные факторы, повышающие эффективность межкультурного диалога. Также обсуждается значение этнокультурovedческого содержания при преподавании русского как неродного. Подчеркивается необходимость ознакомления учащихся с культурой и традициями как России, так и Кыргызстана для успешного овладения языком и формирования межкультурной компетенции. Также в статье автор делает вывод о необходимости системного подхода к реализации межкультурного аспекта в школьной программе, что позволит подготовить обучающихся к жизни в поликультурной среде и обеспечит гармоничное существование различных этнических сообществ.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, этнокультурный компонент, этнокультурovedческий комментарий, педагогические технологии, русский язык как неродной, лингвокультурология, полиглантическая среда, этнос, культура.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках конкурса научных тематик научно-педагогических работников Межгосударственной образовательной организации высшего образования Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина.

Для цитирования. Эрнисова А.Э. Формирование навыков межкультурной коммуникации при изучении русского языка в школах Кыргызстана. Этнокультурovedческий компонент. *Вестник Северо-Восточного федерального университета М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. 2025: 40 (4): С. 127-137. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-127-137

Original article

Developing intercultural communication skills in Russian language instruction in Kyrgyz schools: Ethnocultural studies component

Aigerim E. Ernisova

B. N. Yeltsin Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek, Kyrgyzstan

aigerim_ernisova@mail.ru

Abstract

In multinational Kyrgyzstan, Russian functions as a central tool for intercultural interaction. Teaching it in educational settings promotes respectful attitudes toward cultural pluralism, nurtures tolerance, and strengthens interethnic communication. The ethnocultural dimension, when embedded in Russian language instruction, is particularly significant. This article outlines theoretical bases of intercultural communication, examines the role of Russian in a multicultural context, and offers school-based examples of effective ethnocultural pedagogy. The analysis indicates that incorporating ethnocultural materials into Russian lessons helps students acquire intercultural communicative skills. For Kyrgyz students, this is not only a way to master the language of interethnic communication, but also an opportunity to gain a deeper understanding of the cultural codes, traditions, and values of both their own people and other ethnic groups. The paper explores how the ethnocultural component affects Russian language acquisition and its importance for developing tolerant, open interethnic relations. Pedagogical strategies, cultural traits, and social conditions that foster fruitful intercultural dialogue are examined. It also highlights the role of ethnocultural content in teaching Russian as a foreign language, stressing the value of familiarizing learners with Russian and Kyrgyz cultural practices and traditions to build language proficiency and intercultural competence. The author also concludes in the article that a systematic approach to implementing the intercultural aspect in the school curriculum is necessary, which will prepare students for life in a multicultural environment and ensure the harmonious coexistence of various ethnic communities.

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, ethnocultural component, ethnocultural commentary, pedagogical technologies, Russian as a non-native language, linguacultural studies, multiethnic environment, ethnic group, culture

Funding: The study was conducted as part of a competition for research topics among academic staff of the Interstate Educational Organization of Higher Education, the Kyrgyz-Russian Slavic University named after the first President of the Russian Federation, B.N. Yeltsin.

For citation: Ernisova A.E. Developing intercultural communication skills in Russian language instruction in Kyrgyz schools: Ethnocultural studies component. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4): Pp. 127-137. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-127-137

Введение

Современное общество отличается значительным этнокультурным разнообразием, что особенно ярко проявляется в странах с многоконфессиональным и многонациональным составом населения, таких как Кыргызстан. На фоне глобализации и активной миграции становится всё более востребованной способность к межкультурной коммуникации, что представляет собой важный элемент социальной интеграции и стабильного развития. Русский язык, обладая официальным статусом в Кыргызстане, обеспечивает коммуникационный мост между представителями различных этнических групп [1]. Однако успешное овладение русским в полиглottической среде требует не только языковых умений, но и знания культурных кодов, ценностных ориентиров и традиций как русской культуры, так и этнических культур самих учащихся. В этой связи этнокультурологический компонент в обучении приобретает особую значимость, способствуя развитию толерантности, эмпатии и навыков межкультурного взаимодействия.

Предлагаемое исследование направлено на выявление значения этнокультурovedческого компонента в процессе формирования межкультурной коммуникации при изучении русского языка в Кыргызстане. В работе обсуждаются подходы к включению этнокультурных знаний в образовательный процесс, анализируются учебные пособия, а также представлены результаты эмпирического исследования, проведённого среди студентов и преподавателей.

Цели исследования: установить и обосновать роль русского языка как средства межкультурной коммуникации в многонациональном обществе Кыргызстана, а также определить значимость этнокультурovedческого компонента в его изучении для развития межкультурной компетенции учащихся.

Задачи исследования: выявить характерные черты этнокультурovedческого компонента в преподавании русского языка; охарактеризовать методические приёмы, способствующие формированию межкультурной компетенции; проанализировать практический опыт внедрения этнокультурных элементов в образовательный процесс; разработать рекомендации по межкультурному аспекту в преподавании русского языка в политехнической среде.

Материалы и методы

Материалы исследования: учебные программы по русскому языку, учебники и пособия, содержащие этнокультурovedческий компонент, аутентичные тексты (фольклор, пословицы, материалы о национальных традициях). Методы исследования: анализ учебных программ и пособий в целях выявления степени интеграции этнокультурных элементов. Сравнительно-сопоставительный анализ – оценка различий в подходах к формированию межкультурной компетенции в школах с кыргызским языком обучения. Метод педагогического эксперимента – внедрение этнокультурных заданий в учебный процесс и анализ их влияния на коммуникативные навыки.

Результаты и обсуждение

Следует отметить, что в Кыргызстане сформировалась эффективная научно-методическое направление обучения русскому языку в кыргызской школе, представленная такими выдающимися педагогами и методистами, как Л. А. Шейман, П. И. Харакоз, А. Е. Супрун, В. Г. Каменецкой, Н. Г. Каменецкой, В. П. Петровым, А. И. Васильевым и др. Разработанные ими методики и учебники для кыргызской школы доказали свою высокую результативность и остаются актуальными и по настоящее время. Одним из подтверждений является тот факт, что жители Кыргызстана в целом владеют русским языком на более высоком уровне по сравнению с населением соседних стран.

Лев Аврумович Шейман (1924–2005) – один из создателей методики преподавания русского языка и литературы в кыргызской школе. Он сформулировал систему методических принципов, учитывающих национально-культурные особенности кыргызских учащихся. Шейман разработал учебники и пособия, где этнокультурный элемент стал обязательной составляющей. Его подход предполагал взаимодействие русского и кыргызского языков в образовательной среде и формирование билингвальной языковой личности. На практике методика включает применение этнокультурных комментариев при анализе текстов на уроках русского языка и литературы, а также включение материалов о связях между русской и кыргызской культурами, что способствует воспитанию толерантности и межкультурной компетентности у учащихся [2].

Этнокультурovedческий компонент – это совокупность знаний, умений и навыков, способствующих формированию у обучающихся понимания и уважения к культурным ценностям различных народов. Интеграция этнокультурного содержания в преподавание русского расширяет кругозор учащихся, развивает их толерантность и социокультурную компетентность [3].

Включение этнокультурологического компонента в процесс обучения русского языка осуществляется с помощью различных методических приёмов, таких как анализ текстов с этнографическим содержанием, обсуждение культурных традиций и обычаяй, ролевые игры и инсценировки, экскурсии в музеи и культурные центры.

Важное условие успешного преподавания русского языка с этнокультурным содержанием – подбор соответствующих учебных материалов. Современные учебники и пособия включают тексты, упражнения и задания, направленные на знакомство учащихся с русской культурой и традициями. При обучении с этнокультурным компонентом целесообразно применять разные педагогические технологии, например, проектную деятельность, информационно-коммуникационные технологии, интегрированное обучение [4].

План урока русского языка с этнокультурологическим компонентом

Класс: 6

Тема: Глагол

Работа с текстом «Дом, в котором я живу». Сравнительное описание юрты и русской избы.

Цель урока: закрепить представления о глаголе как части речи. Развивать умение находить в тексте и употреблять глаголы. Научить анализировать описательные тексты. Формировать навыки сравнения и обобщения.

Структура урока: I. Организационный момент (2–3 минуты)

Приветствие

Объявление темы и задач урока

II. Актуализация знаний (5 минут)

Короткая беседа:

Что такое глагол?

На какие вопросы отвечает глагол?

Примеры глаголов.

III. Работа с текстом «Дом, в котором я живу» (10–12 минут)

Задания:

Найти в тексте глаголы, определить их время, число, лицо.

Выписать пять глаголов и составить с ними короткие предложения.

Выделить формы настоящего, прошедшего и будущего времени.

IV. Работа с текстами о юрте и русской избе (15–17 минут)

Чтение небольших описаний юрты и избы.

Юрта – традиционное жилище кочевников. Лёгкая, быстроразборная конструкция из деревянных жердей, покрытая войлоком. В центре установлена печь или может быть очаг. Юрта устойчива и удобна для жизни в степи.

Изба – традиционный русский деревянный дом, сложенный из брёвен, крытый соломой или досками. Внутри обычно располагается большая печь, вокруг которой организуется быт всей семьи. Изба прочная, хорошо сохраняет тепло зимой [5].

Работа с текстами.

Найти в каждом тексте глаголы, определить их формы.

Найти предложения с глаголами в прошедшем времени.

Сравнение этих двух жилищ:

Что общего между юртой и избой?

В чём их различия?

Составление сравнительной таблицы: | Признак | Юрта | Русская изба | |-----|-----|-----|
|-----| | Материал | Жерди + войлок | Брёвна | | Перемещаемость | Переносная | Не-
переносная | | Основной элемент | Очаг | Печь | | Среда обитания | Степи, кочевники | Села,
деревни |

V. Итог урока (5 минут)

Обсуждение: чему научились на уроке.

Короткий устный рассказ на тему «Дом, в котором я живу» с использованием 2–3 гла-
голов из урока.

VI. Домашнее задание

Написать короткое сочинение (5–7 предложений) «Какой дом я бы построил(а)?» с обя-
зательным употреблением глаголов разных времён.

Дополнительно (по желанию) оформить сравнительную таблицу юрты и избы в виде
схемы или рисунка.

Фрагмент урока с введением этнокультурovedческого комментария

Примечание: данная разработка включает описание словарной работы на этапе «до чте-
ния текста».

Тема: «По следам Умай-эне».

Цели урока словарной работы: знакомство с лексикой, отражающей культ Умай-эне
у кыргызского народа.

Ожидаемые результаты по теме. Ученик должен определить лексическое значение слов
и использовать их устно и письменно (верование, культ, покровительница, местопребы-
вание, уподобиться); составить вопросы по теме и найти на них ответы в тексте; кратко
пересказать текст о культе Умай-эне; выразить своё отношение к значению культа для кыр-
гызского народа.

Стратегии, приёмы: «От слова к речи» (словарная работа), ЗХУ при работе над текстом
(Знаю / Хочу узнать / Узнал), прогнозирование, составление списка идей, вопросов, поиск
ответов, самостоятельное чтение, формулирование суждения.

Формы работы: индивидуальная, в паре.

Оценивание: формативное, критериальное.

Ресурсы: карточки со словами (или QR-код), текст «По следам Умай-эне».

ПЕРВЫЙ ЭТАП – «ДО ЧТЕНИЯ ТЕКСТА»

Определение темы посредством прогнозирования.

Создание изображения Умай-эне.

Обсуждение ожидаемых результатов и критериев оценивания.

Проведение словарной работы.

Комментарий. В работе с лексикой применяется стратегия «От слова к речи», реализуе-
мая в три этапа: 1-й – предъявление слова, раскрытие его семантики (ознакомление с про-
изношением и написанием, объяснение значения); в заданиях 1 и 2 используется языковая
догадка, когда учащиеся сами находят значение слова в тексте; 2-й – закрепление слова
в памяти через практические упражнения (задание 3); 3-й – включение лексических еди-
ниц в связную речь (задание 4).

Задание 1. Соедините слово с его значением. Верование – религиозное представление;
культ – почитание, поклонение; покровительница – тот, кто осуществляет покровитель-
ство; уподобиться – стать похожим на кого-либо или что-либо, почитание, поклонение;
служение божеству и связанные с этим обряды.

Задание 2. Попробуйте определить значение слов, встречающихся в тексте, выделив корень, приставку и суффикс: Божество, плодовитость, плодородие, местопребывание, общечеловеческий, мифологический, символизировать.

Задание 3. Как употребляются эти слова. Составьте словосочетания. Верование (в кого? в что?), культ (какой?), покровительница (кого? чего?), местопребывание (где?), уподобиться (кому? чему?).

Задание 4. Составьте связный текст из 3–5 предложений о культе Умай-энэ, используя слова: верование, культ, покровительница, местопребывание, уподобиться.

РАБОТА С ТЕКСТОМ

По следам Умай-энэ. Образ Умай-энэ – женского божества и покровительницы детей – широко распространён в мифологии тюркских племён. Представление о божестве Умай – это кыргызское верование, сохранившееся на протяжении тысячелетий. По одной из легенд о пещере в горах Чар, близ Нарына, именно там является Умай-энэ. Простому человеку недоступно войти в пещеру; он лишь может слышать там голос и гул. По преданиям, на отдельных скалах и камнях видны следы, оставленные Умай-энэ при её посещениях земли. Эти следы называют «Умай эненин тагы», «пятна Умай-энэ». Кыргызы-мусульмане соотносили образ и имя Умай с образом почитаемой мусульманами женщины – Батмасура (Фатимы, дочери Мухаммеда, жены Али).

Ребёнка с родимыми пятнами кыргызы считали счастливым и говорили: «Умай-энэ уруп кетиптири» – «Мать Умай ударила». Матери, умывая детей по утрам, произносили: «В прежнее время маленьkim детям, когда они ночью спали, Умай-энэ лицо умывала», подчеркивая тем самым нежную заботу божества о младенцах. Умай призывается к ребёнку молитвами как при рождении, так и при укладывании в колыбель и при болезни, прося её оберегать дитя при всех обстоятельствах жизни. Умай уподобляется матери ребёнка: она невидимо кормит грудью, прячет за пазухой, позволяет играть, сидя у нее на руках, растит и защищает. От покровительства Умай нередко зависела жизнь ребёнка. Поэтому кыргызы, укладывая ребёнка в колыбель, говорили: «Не моя рука, рука матери Умай; не моя дорога, дорога матери Умай». Отправляя детей в путь, даже уже взрослых, старухи прощались словами: «Умай-энеге тапшырдым» – «Поручаю матери Умай». Об этом божестве помнили в дни радости и при обильном урожае. При хороших урожаях и умножении скота говорили: «Умай-эненин чегинен сут агат» – «Из груди матери Умай течёт молоко». Следует отметить, что в кыргызском языке «умай» также обозначает сказочную птицу, гнездящуюся в воздухе. Это представление связано с распространённым мифологическим мотивом птицы – солнечного божества, творца жизни. Образ птицы символизирует плодородие. Тюркские племена Сибири представляют Умай как светлую женщину с длинными белыми или рыжими волосами в белом одеянии. Кыргызы же говорят, что лишь слышали о ней, но четко образа не представляют. В молочных озерах, Умай утоляет жажду и умывается. На призыв людей Умай спускается от Белого Ульгена (верхнего небесного духа) по радуге, объединяющей солнце и луну. Представление об Умай устойчиво и надолго сохранилось у тюркских народов (по материалам С. М. Абрамзона, Н. Дыренковой) [6].

Работа с текстом этнокультурного содержания

Старинное жилище кыргызов-кочевников – юрта. Она состоит из складных деревянных стен, купола из изогнутых жердей, дверной рамы с навешенными дверями. Стены юрты обтягивали циновками из чия, а затем вся конструкция покрывалась толстым слоем кошмы. Юрта делилась на мужскую и женскую половины. Даже в сильный мороз в юрте было

тепло и уютно, поскольку в центре размещался очаг. У стен укладывали одеяла, ковры, сундуки для хозяйственных принадлежностей. Юрта – тёплое и удобное жилище, которое легко собирать и перевозить [7].

Для начала работаем с ассоциациями к слову «юрта». Распространённые ассоциации: дом, кочевники, войлок, тюндюк, жилище, очаг, надёжность, семья, кумыс, бешик (деревянная лялька), уют [8].

Далее работаем со словарём К. Юдахина и находим пословицы, поговорки и выражения в кыргызской культуре со словом «юрта»: В чужой юрте пища хороша (үйдүн ашы үйгө сонун), погов.; Красота дома в жене (үйдүн көркү аялда), погов.; Главная юрта в ауле, где жил богатый или глава аула и его старшая жена (башкы үй), историч.; Маленькая юрта, где жили бедные родственники или люди низкого статуса (кичи үй), историч.; Женская половина юрты или маленькая юрта, используемая летом (кара үй/кыргыз үй) [9].

Цитаты из русской классики со словом «юрта». «На одной из близких станций мы даже соблазнились чудесною лунною ночью и, чтобы не ночевать в душной юрте станочника, только что смазанной снаружи (на зиму) еще теплым навозом, легли на берегу, устроив себе постели в лодках и укрывшись олеными шкурами» (Короленко В. Г. Мороз, 1901).

«Свежевыпавший снег толстым слоем, словно капюшоном, прикрыл юрты туземцев, опрокинутые вверх дном лодки, камни, пни, оставшиеся от порубленных недавно деревьев, и валежник на земле» (Арсеньев В. К. Рассказы, 1921).

«В самом деле, в сравнении с богатым Чуросовым, похожим на город, это были какие-то зимние юрты кочующего народа» (Аксаков С. Т. Детские годы Багрова-внука, 1856).

«Всматриваешься долго и разглядишь, наконец, какую-нибудь бедную, обкуренную юрту какого-нибудь байгуша; разглядишь дымок у юрты, киргизку, которая о чем-то там хлопочет с своими двумя баранами» (Достоевский Ф. М. Записки из Мёртвого дома, 1860).

«В кошомной юрте сидели на корточках девять человек киргиз чугунного цвета; семеро из них с великой силой дули в длинные трубы из какого-то глухого к музыке дерева; юноша, с невероятно широким переносцем и черными глазами где-то около ушей, дремотно бил в бубен, а игрушечно маленький старичок с лицом, обросшим зеленоватым мохом, ребячливо колотил руками по котлу, обтянутому кожей осла» (Горький М. Жизнь Клима Самгина, 1936).

Также учитель может познакомить учащихся со статьёй Абдразаковой [10], и использовать следующий материал: ...юрта – удобное для переселения жилое помещение кочевого киргизского народа, соответствующее географическим условиям проживания. В раннем мировоззрении кыргызов она рассматривалась как маленький космос, крошечная копия мира. Это отражает кыргызоязычный образ, картину мира. Остов юрты (каркас) состоит из четырёх основных частей, обозначаемых следующими языковыми терминами: тюндюк (верхнее отверстие), уук (жерди), кереге (решётки) и босого (порог). Тюндюк – верхняя часть юрты. Это образ солнца, как бы маленький рисунок светила на земле. В кыргызской языковой картине мира тюндюк как культурный артефакт является знаком, символизирующим солнце. Уки, прикреплённые по кругу к тюндюку, напоминают лучи солнца. Күмбез (созданная ууками, прикреплёнными по кругу к тюндюку, напоминает мавзолей) – символ неба. Круглая форма площади юрты (канат – крылья, кереге – решётки) включает представления о круглой форме Земли. В киргизском представлении тюндюк и босого обозначают границу между домом, личным миром и внешним пространством. Сама форма юрты – символ бесконечности. Подобные представления встречаются и в казахской языковой картине мира» [11].

Далее проводится словарная работа по прочитанному тексту.

Купол – крыша в форме полушария. Золотые купола церквей. Под куполом собора прозвенели куранты. 2. Куполом называют фигуру в виде полушария. Купол парашюта.

Жердь – спиленный тонкий длинный ствол дерева, очищенный от сучьев, используется при строительстве изгородей, навесов, крыш и т.п. Материалом для решетчатых стен и купольных жердей служила преимущественно ива, тальник. Мастера на севере Кыргызстана заготавливают дикую иву, на юге выращивают её сами, различая несколько видов: желтую (сары), белую (ак), чёрную (кара), синюю (кок). Самой прочной считали древесину сорта сары тал. Прочие виды ивы, по словам мастеров, более подвержены гниению. В Таласской долине мастера предпочитали сорт сары тал. Обод купола делали из карагача (кара жыгач), берёзы (кайын), чёрной ивы (кара тал). Из перечисленных материалов карагач – самый тяжёлый и прочный, применялся редко и обычно для больших юрт, так как стоил дорого. Берёза мягче и легче карагача и поэтому использовалась чаще. При отсутствии первых двух материалов обод делали из чёрной ивы, но он служил не так долго.

Чий – 1) высокая жёсткая степная трава, стебли которой идут на производство циновок; 2) любая грубостебельчатая трава; 3) заграждение вокруг решётки юрты циновками из чия.

Пословицы, поговорки и выражения со словом «чий» в кыргызской культуре: дочь – отрезанный ломоть (чиқкан кыз – чийден тышкыры), погов.; женская обувь на высоком каблуке – чий така; вельвет в рубчик – чий баркыт; название прочной и красивой ткани – чий бурчу. Примеры фольклорных выражений и поговорок, связанных с чием, а также культурой общения в юрте, приводятся далее.

Кошма – большой лоскут войлока, ковёр из валяной овечьей или верблюжьей шерсти. Это древнейший вид коврового покрытия. Изготовление кошмы и её применение в быту распространено у народов, основным промыслом которых было скотоводство (казахи, кыргызы, туркмены, каракалпаки, афганцы, курды и др.). Кошма и по сей день служит пастухам на горных и степных пастбищах, где ею покрывают юрты и застилают пол.

Пословицы, поговорки и выражения со словом «войлок/кошма» в кыргызской культуре: гладкий войлок без орнамента – өрө кийиз; орнаментированный войлок – ала кийиз; богато орнаментированный войлочный настенный ковёр – туш кийиз; избить, исколоть – кийиздей тепкиле; Избив его, сломал два ребра – Кийиздей тепкилеп, эки кабыргасын чала сындырыды [9].

Сундук – большой деревянный ящик для хранения вещей. Предмет мебели, распространённый у разных слоёв населения, в котором хранили одежду и текстильные изделия. Сундуки были двух видов: «теремок» – с выпуклым верхом, и другой – с плоским. Их украшали росписями снаружи и внутри. Типичный сюжет – птица на дереве. К внутренней стороне верхней части часто прикрепляли зеркало. У каждой незамужней девушки был свой сундук, который до свадьбы следовало наполнить приданным: пряжей, тканями, изделиями с вышивкой. Переезжая в дом мужа, молодая жена забирала сундук с собой. С плоским верхом он также использовался как место для сна.

Пословицы, поговорки и выражения со словом «сандык» в кыргызской культуре: маленький сундучок – кол сандык; сердце – сокровищница слова – көңүл – сөздүн сандыгы; в широкой степи белый сундук сверкает (отгадка – зеркало) – ай талаада ак сандык жаркырайт [9].

Кыргызы в кочевой жизни не обходились без сундуков, изготавлившихся мастерами на заказ и на продажу. Каждый сундук был уникален, и к нему относились бережно.

Интеграция этнокультурологического компонента в преподавание русского языка в образовательных учреждениях Кыргызстана положительно влияет на формирование языковых

компетенций учащихся, развитие их культурной и языковой идентичности; воспитание толерантного отношения к другим культурам, сохранение культурного наследия русского и кыргызского народов [12].

Этнокультуроцентрический компонент в преподавании русского языка в школах Кыргызстана – важная часть образовательного процесса. Его применение способствует не только повышению языковой компетенции, но и развитию социокультурной компетентности и межкультурного диалога. Интеграция этнокультурных знаний и методических приёмов подготовит учащихся к жизни в многополярном мире и приобщит их к богатствам мировой культуры.

Заключение

В полиэтническом Кыргызстане русский язык имеет не только коммуникативное, но и социокультурное значение. Русский выступает универсальным средством межэтнического общения, способствующим объединению различных этнокультурных групп и укреплению общественного согласия [13]. Включение этнокультуроцентрического содержания в обучение русскому языку позволяет учитывать культурные особенности учащихся, воспитывать уважение к многообразию национальных традиций и развивать межкультурные навыки. Это особенно важно в образовательной среде, где формируются ценностные ориентиры и социальные установки будущих поколений.

Формирование навыков межкультурной коммуникации в процессе изучения русского языка в школах Кыргызстана – важнейшая задача современного образования, направленная на развитие толерантности, уважения к культурному многообразию и эффективного взаимодействия в поликультурной среде. Включение этнокультуроцентрического компонента в содержание обучения способствует не только овладению языковыми нормами, но и формированию ценностных ориентиров, основанных на взаимопонимании и диалоге культур [14].

Анализ продемонстрировал, что интеграция этнокультурных материалов в учебный процесс позволяет учащимся осознать особенности родной и русской культур, выявить общие и отличительные черты, а это способствует развитию когнитивной и коммуникативной компетенций. Такой подход обеспечивает не только языковую подготовку, но и воспитание личности, способной к межкультурному взаимодействию, что особенно актуально для многонационального общества Кыргызстана [15].

Таким образом, этнокультуроцентрический компонент является эффективным инструментом формирования межкультурной компетенции, а его системное внедрение в методику преподавания русского языка открывает перспективы для гармонизации межэтнических отношений и укрепления культурного диалога в образовательной среде.

Л и т е р а т у р а

1. Садохин А. П. *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Учебное пособие. – Москва : КИОРУС; 2014: 152.
2. Шейман Л. А. *Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе*. Ч. 2: Содержание курса. Языковая база. Этнокультурные аспекты. Фрунзе: Мектеп; 1982:47.
3. Манликова М. Х. *Этнокультуроцентрический анализ художественного текста*. Бишкек; 2014:22.
4. Манликова М. Х. *Краски времен года*. Этнокультуроцентрическое учебное пособие по развитию русской речи. Бишкек: КРСУ; 2012:63.
5. Гачев Г. Д. *Ментальности народов мира. Киргизия*. Москва : Академический проект; 2020: 231.
6. Тойчуева Дж. Р. *По следам «Умай-эне». Индия и Кыргызстан: взаимодействие цивилизаций (к 140-летию Рабиндраната Тагора)*. Материалы международной научной конференции. Ч. 2. Ош; 2001: 240–243.

7. Тагаев М. Дж., Симонова О. Г. *Русский язык нам нужен*. Бишкек: Кыргызско-Российский Славянский университет; 2022: 61.
8. Алефиренко Н. Ф. *Лингвокультурология: словарь-справочник*. Москва : Флинта; 2010: 117.
9. Юдахин К. К. *Киргизско-русский словарь*. Москва : Советская энциклопедия; 1965: 973.
10. Абдразакова Г. Ш. Концепт «юрта» в киргизской языковой картине мира. *Бюллетень науки и практики*. 2022; 8 (6): 799-800. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-yurta-v-kirgizskoy-yazykovoy-kartine-mira/viewer> (Дата обращения: 5.12.2025 г.)
11. Рысбаева Г. К. *Түрк тилдериндең күлтүрлүк фразеологизмдердин этнолингвистикасы (казак, кыргыз тилдеринин материалдары боюнча)*: филол. илим. док дис. Бишкек, 2017: 62 (на кыргызском).
12. Низовская И. А. *Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»*. Учебно-методическое пособие. Бишкек: ОФЦИР; 2003:32–33.
13. Игнатова И. Б., Легочкина Е. Н., Гончарова А. В. Межкультурная коммуникация в процессе обучения русскому языку. *Вестник Омского государственного педагогического университета*; 2021:121.
14. Шалыгина Н. А. Роль этнокультурологического подхода Л. А. Шеймана в методике преподавания русской литературы в национальной школе. *Русский язык за рубежом*; Специальный выпуск. Русистика Киргизии. 2022:45-50.
15. Предметный стандарт «Русский язык в школах с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения для 5–11 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики». Бишкек; 2022: 40: 42–43.

References

1. Sadokhin A.P. *Introduction to the theory of intercultural communication. Educational allowance*. Moscow: KIORUS; 2014:152 (in Russian).
2. Sheiman L. A. *Fundamentals of Methods of Teaching Russian Literature in Kyrgyz Schools*. Part 2: Course Contents. Language Base. Ethnocultural Aspects. Frunze: Mektep; 1982:47 (in Russian).
3. Manlikova M.Kh. *Ethnocultural analysis of a literary text*. Bishkek, 2014:22. (in Russian).
4. Manlikova M. Kh. *Colors of the seasons. Ethnocultural study guide on the development of Russian speech*. Bishkek: KRSU, 2012:63 (in Russian).
5. Gachev G.D. *Mentality of the peoples of the world. Kyrgyzstan*. Moscow, 2000:231 (in Russian).
6. Toychueva J.R. *Followed by "Umay-ene". India and Kyrgyzstan: interaction of civilizations* (140th anniversary of Rabindranath Tagore). Material of the international scientific conference. Ch. 2. Osh, 2001:240–243 (in Russian).
7. Tagaev M.J., Simonova O.G. *I need Russian language*. Bishkek, 2022:61. (in Russian).
8. Alefirenko N.F. *Linguoculturology: dictionary-reference book*. Moscow: Flinta; 2010:117 (in Russian).
9. Yudakhin K.K. *Kirghiz-Russian Dictionary*. Moscow: Soviet Encyclopedia; 1965. (in Russian).
10. Abdrazakova G.Sh. *The concept of “yurt” in the Kyrgyz linguistic picture of the world*. *Bulletin of Science and Practice*. 2022:8(6):799-800. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-yurta-v-kirgizskoy-yazykovoy-kartine-mira/viewer> (accessed: 05 December 2025) (in Russian).
11. Rysbaeva G.K. *Ethnolinguistics of cult phraseology in Turkic languages (based on materials from Kazakh and Kyrgyz languages)*: philological. scientific. doc. dis. Bishkek, 2017:62 (in Kyrgyz).
12. Nizovskaya I.A. *Critical Thinking Development Through Reading and Writing Program Vocabulary*. A Teaching Aid. Bishkek: OFCIR; 2003:32–33 (in Russian).
13. Ignatova I.B., Legochkina E.N., Goncharova A.V. Intercultural communication in the process of teaching the Russian language. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University*. 2021:121 (in Russian).
14. Shalygina N.A. The role of L.A. Sheiman's ethnocultural approach in the methodology of teaching Russian literature in national schools. *Russian language abroad*. Special issue. Russian Studies of Kyrgyzstan. Moscow, 2022:46 (in Russian).
15. Subject Standard “Russian Language in Schools with Kyrgyz, Uzbek, and Tajik Languages of Instruction for Grades 5–11 of General Education Organizations of the Kyrgyz Republic.” Bishkek; 2022:42–43 (in Russian).

Сведения об авторе

ЭРНИСОВА Айгерим Эрнисовна – к. фил. н., заместитель директора Института русского языка им. А. О. Орусаева, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Н. Ельцина, г. Бишкек, Кыргызская Республика, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2003-6594>, e-mail: aigerim_ernisova@mail.ru

Information about the author

ERNISOVA Aigerim Ernisovna – Cand. Sci. (Philology), Deputy Director, A. O. Orusbaev Russian Language Institute, B. N. Yeltsin Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek, Kyrgyz Republic, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2003-6594>

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию/Submitted 03.11.25

Поступила после рецензирования / Revised 04.12.25

Принята к публикации/Accept 15.12.25

– ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ –

УДК 159.9.

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-138-146>

Оригинальная научная статья

Профилактика аутоагрессивного поведения подростков с риском аутоагрессии (из опыта работы образовательной организации)

Л. Г. Дмитриева*, И. Ф. Нурмухаметова,

Э. А. Нурмухаметов, О. И. Политика

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Российская Федерация

*✉ dmitrievalg@mail.ru

Аннотация

В данной статье описаны особенности аутоагрессивного поведения подростков с риском аутоагрессии, а также приведены данные о результатах тренинговой работы с обучающимися. Теоретической основой послужили труды отечественных и зарубежных ученых об аутоагрессивном поведении, фрустрации, цифровой среде. В исследовании приняли участие 104 респондента, среди них 39 девушки и 65 юношей МБОУ школы №104 им. М. Шаймуратова г. Уфы (параллель 9-х классов. Возраст 14-15 лет). В экспериментальную и контрольную выборки вошли испытуемые в количестве 31 человека. Критерий включения – высокий и средний уровень риска аутоагрессивного поведения. Контрольная группа состояла из 16-ти обучающихся, а экспериментальная группа – из 15-ти обучающихся. Целью исследования было выявление различий в проявлении негативных состояний подростков в зависимости от риска аутоагрессии. Результаты эмпирического исследования показали, что подростки с высоким и средним уровнем аутоагрессии характеризуются депрессивностью, низкими самооценкой и эффективностью. С помощью U-критерия Манна-Уитни и Т-критерия Уилкоксона получены статистически значимые различия по степени выраженности депрессивных состояний, провоцирующих аутоагрессивное поведение. Доказано, что тренинговые мероприятия, направленные на улучшение психических состояний подростков, способствовали значимым положительным изменениям в их эмоциональной (регулятивной) сфере. Полученные результаты проведенного исследования позволили подтвердить важность профилактики аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, риск аутоагрессии, подростки, депрессия, профилактика, цифровизация, цифровая среда, сепарация, внутренняя сепарация, формирующий эксперимент.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Дмитриева Л.Г., Нурмухаметова И.Ф., Нурмухаметов Э.А., Политика О.И. Профилактика аутоагрессивного поведения подростков с риском аутоагрессии (из опыта работы образовательной организации). *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy»*. 2025: 40 (4): С. 138-146. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-138-146

Original article

Prevention of autoaggressive behavior in adolescents at risk of autoaggression: from the work experience of an educational organization

Lyudmila G. Dmitrieva, Irina F. Nurmukhametova,
Ernest A. Nurmukhametov, Oksana I. Politika*

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russian Federation

*✉ dmitrievalg@mail.ru

Abstract

This article describes the features of autoaggressive behavior of adolescents at risk of autoaggression, as well as provides data on the results of training work with students. The theoretical basis was the works of Russian and foreign scholars on autoaggressive behavior, frustration, and the digital environment. The study covered 104 respondents, including 39 girls and 65 boys of M. Shaimuratov school No. 104 in Ufa (9th grades, aged 14–15 years). The experimental and control samples included 31 subjects. The inclusion criteria were high and medium risk levels of autoaggressive behavior. The control group consisted of 16 students, and the experimental group consisted of 15 students. The aim of the study was to identify differences in the manifestation of negative conditions in adolescents, depending on the risk of autoaggression. The results of an empirical study showed that adolescents with high and moderate levels of autoaggression are characterized by depression, low self-esteem and efficiency. Statistically significant differences in the severity of depressive states provoking autoaggressive behavior were obtained using the Mann-Whitney U-test and the Wilcoxon T-test. It was proven that training activities aimed at improving the mental states of adolescents contributed to significant positive changes in their emotional (regulatory) sphere. The results of the study confirmed the importance of preventing autoaggressive behavior in adolescence.

Keywords: autoaggressive behavior, risk of autoaggression, adolescents, depression, prevention, digitalization, digital environment, separation, internal separation, formative experiment.

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Dmitrieva L.G., Nurmukhametova I.F., Nurmukhametov E.A., Politika O.I.. Prevention of auto-aggressive behavior in adolescents at risk of auto-aggression (from the experience of an educational organization). *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025;40(4): Pp. 138-146. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-138-146

Введение

Проблема аутоагрессивного поведения личности является объектом пристального внимания в отечественной и зарубежной психологии в течение многих десятилетий. В психоаналитической парадигме аутоагрессия предстает как защитная реакция, вид вытеснения, которая проявляется, когда агрессивные импульсы не могут быть направлены наружу. Если враждебность не находит выхода на внешнем объекте (будь – то первичный источник раздражения или его замена), она направляется внутрь, на самого индивида [1]. Большой вклад в изучение феномена аутоагрессии внес К. Менninger, выделив две формы проявления аутоагрессивного поведения [2]. Первая форма – аутодеструкция, понятие, которое часто используют как синоним слова аутоагрессия. Однако аутодеструкция, являясь само-разрушающим поведением, в отличие от аутоагрессии, чаще всего носит случайный характер, то есть, самовредительство человек производит непреднамеренно, не задумываясь о последствиях (например, опасная работа, экстремальный вид спорта, вредные привычки). Вторая форма аутоагрессивного поведения по теории К. Меннингера – самоповреждение, то есть осознанное нанесение себе физического вреда, которое имеет следующие характеристики: влияние стресса на возникновение агрессии; ожидание результата и реакции окружающих. Есть и другая позиция в данном вопросе, в соответствии с которой

А. В. Калуев, например, не разделяет эти понятия [3]. Оба эти процесса, по мнению ученого, носят осознанный и преднамеренный характер. По мнению А. А. Реана, аутоаггрессия является сложным и многогранным феноменом, утверждая, что аутоаггрессивность представляет собой не просто черту личности, а целый комплекс характеристик, которые могут проявляться на разных уровнях и в разных сферах, в том числе (и достаточно часто) в эмоциональной (регулятивной) сфере [4]. Учитывая принадлежность аутоаггрессии к эмоциональной сфере, мы должны иметь ввиду, что эмоциями управлять достаточно сложно, они не зависят от осознанности/неосознанности, а, скорее, от импульсивности, фruстрационного всплеска, или порыва, который остановить почти невозможно [5; 6].

В исследованиях аутоаггрессии можно встретить ряд факторов, влияющих на аутоаггрессивное поведение. Среди них чаще всего выделяют влияние семьи и социальные условия, подчеркивая при этом, что неблагоприятные условия в семье, такие, как насилие, отсутствие эмоциональной поддержки, могут в значительной степени увеличить риск аутоаггрессивного поведения. Полагаем, что данные факторы, без сомнения, являются значимыми, однако в новой цифровой реальности они не исчерпывающие. Цифровизация создала новые культурные модели, влияющие на познавательную, коммуникативную, эмоциональную и другие сферы личности подростка [7].

Материалы и методы

В качестве методов исследования выбраны тестирование и методы математической обработки данных. Было проведено тестирование с использованием следующих методик.

Риск аутоаггрессивного поведения выявлялся с помощью опросника «Склонность к девиантному поведению» (авторы Э. В. Леус, А. Г. Соловьев), который представляет собой стандартизированный опросник, предназначенный для оценки выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения, в том числе, и аутоаггрессивного.

Под аутоаггрессивным поведением понимается модель поведения, проявляющаяся в агрессивных действиях, мыслях и состояниях против самого себя, возникающая под влиянием длительного стресса, дезадаптации, межличностных и/или внутриличностных конфликтов.

Также применялся опросник детской депрессии М. Ковака (в адаптации С. В. Воликовой и А. Б. Холмогоровой). С помощью данного опросника выявляются следующие показатели спектра депрессивных симптомов: сниженное настроение, ангедония, вегетативные функции, самооценка, межличностное поведение.

Под депрессией принято понимать психическое расстройство, основными признаками которого являются сниженное настроение, а также утрата способности получать удовольствие. Это приводит к появлению негативных эмоций, таких как печаль, апатия, чувство вины и безнадежности, а также тревоги и страха.

Статистическая значимость межгрупповых различий оценивалась с помощью программы Statistica v.13 с применением U-критерия Манна-Уитни, Т-критерия Уилкоксона.

Описание процедуры исследования

Экспериментально-психологическое исследование проводилось в групповой форме (тестирование, тренинговые мероприятия) после вводной беседы. В процессе проведения исследования отслеживались личностные проявления респондентов как в процессе тестирования, так и во время тренингов. Всего состоялось 8 тренинговых занятий продолжительностью по 1,5 часа. Упражнения были нацелены на стабилизацию эмоциональной (регулятивной) сферы подростков.

Результаты и обсуждение

Результаты обработки данных по шкале «Автоагрессивное поведение» опросника Э. В. Леуса и А. Г. Соловьева «Склонность к девиантному поведению» представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты обработки шкалы «Автоагрессивное поведение» опросника
Э.В. Леус и А.Г. Соловьева «Склонность к девиантному поведению»**

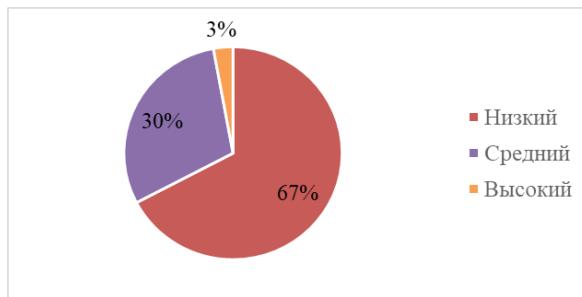
Table 1

**Results of processing the scale “Autoaggressive behavior” of the questionnaire
by E.V. Leus and A.G. Solovyov “Tendency to deviant behavior”**

Шкалы	Кол-во исп.	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
Автоагрессивное поведение	104	0	25	8,5	6

На основании данных, представленных в таблице 1, можно увидеть, что среднее значение (8,5) из возможного максимума 25 баллов. Это указывает на то, что у большинства респондентов из 104 испытуемых показатели по шкале «Автоагрессивное поведение» принимают минимальные значения. Это может свидетельствовать о преобладании адаптивных стратегий у большинства подростков. Стандартное отклонение ($SD=6$) демонстрирует умеренную вариативность в выборке. Исходя из этого значения, мы понимаем, что большее количество результатов варьируются в диапазоне низких значений от 2,5 до 14,5 баллов. Пики частоты находятся в диапазоне 5-10 баллов, при этом, распределение шкалы «Автоагрессивное поведение» отлично от нормального и не подчиняется закону распределения Гаусса по критерию Шапиро-Уилка.

Ниже на рисунке 1 представлено распределение уровней аутоагрессивного поведения среди испытуемых подросткового возраста: у 67% испытуемых фиксируется низкий уровень, что указывает на отсутствие признаков аутоагрессивного поведения, у 30% – средний уровень, отражающий ситуативную предрасположенность к такому поведению и лишь у 3% участников опроса отмечается высокий уровень данных, демонстрирующий сформированную модель аутоагрессивного поведения.



**Рис. 1. Данные диагностики по шкале «Автоагрессивное поведение»
опросника Э.В. Леус и А.Г. Соловьева «Склонность к девиантному поведению»**

**Fig. 2. Diagnostic data on the “Autoaggressive behavior” scale of the questionnaire
by E.V. Leus and A.G. Solovyov “Tendency to deviant behavior”**

Далее, мы выделили из общей выборки испытуемых со средним и высоким уровнем склонности к аутоагрессивному поведению. Затем поделили выборку на контрольную (16 человек) и экспериментальную (15 человек) группы.

Результаты сравнения значений показателей депрессии по опроснику детской депрессии М. Ковака (в адаптации С. В. Воликовой и А. Б. Холмогоровой) между контрольной и экспериментальной группами на предварительной стадии исследования представлены в таблице 2. Статистическая значимость различий определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок.

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа данных по опроснику детской депрессии
с применением U-критерия Манна-Уитни
(между контрольной и экспериментальной группами)**

Table 2

**Results of a comparative analysis of data from the Childhood Depression Questionnaire
using the Mann-Whitney U test
(between the control and experimental groups)**

	Сумма рангов эксп. группы	Сумма рангов контр. группы	U	N _{эксп}	N _{конт}	Уровень значимости p
Общий показатель депрессии	256	240	104	15	16	0,54
Негативное настроение	251	245	109	15	16	0,68
Межличностные проблемы	286	210	74	15	16	0,07
Неэффективность	255	241	105	15	16	0,57
Ангедония	248,5	247,5	111,5	15	16	0,74
Негативная самооценка	249,5	246,5	110,5	15	16	0,71

Как видно из таблицы 2, ни по одному из индексов опросника детской депрессии значимых различий не обнаружено.

Далее рассмотрим результаты сравнительного анализа показателей депрессии по «Опроснику детской депрессии» в экспериментальной группе до и после эксперимента. При сопоставлении индексов депрессии использовался непараметрический Т-критерий Уилкоксона для связанных выборок (таблица 3).

Таблица 3

**Результаты сравнительного анализа данных относительно показателей депрессии
по «Опроснику детской депрессии» в экспериментальной группе до и после эксперимента
с применением Т-критерия Уилкоксона**

Table 3

**Results of a comparative analysis of data on depression scores according
to the Children's Depression Questionnaire in the experimental group
before and after the experiment using the Wilcoxon T-test**

Показатели	Средние значения до эксперимента	Средние значения после эксперимента	T	Уровень значимости p
Общая депрессия	62	54,7	6	0,003
Негативное настроение	60,6	54,7	15	0,02
Межличностные проблемы	65,4	54,2	4,5	0,001
Неэффективность	56,4	52,3	23	0,04
Ангедония	57,3	50,6	9,5	0,00
Негативная самооценка	59,5	53,7	13	0,01

Как и предполагалось, исходя из основной гипотезы нашего исследования, по всем показателям депрессии различия в экспериментальной группе оказались значимыми на уровне $p=0,05$. В наибольшей степени улучшились показатели общей депрессии, межличностных проблем и ангедонии.

Аналогичным образом проводилось сравнение показателей депрессии в контрольной группе. Как и ранее, для сопоставления индексов депрессии использовался непараметрический Т-критерий Уилкоксона для связанных выборок. Различия по контрольной группе оказались менее значимыми (таблица 4).

Таблица 4
Результаты сравнения значений показателей депрессии по «Опроснику детской депрессии»
в контрольной группе испытуемых

Table 4

**Comparison of depression scores according to the Childhood Depression Questionnaire
in the control group**

Показатели	Средние значения до эксперимента	Средние значения после эксперимента	T	Уровень значимости p
Общая депрессия	59,8	61,8	51,5	0,39
Негативное настроение	59,6	61,2	42,5	0,32
Межличностные проблемы	58,4	63,8	27,5	0,04
Неэффективность	55,6	62,1	10,5	0,01
Ангедония	55,8	59,8	27,5	0,06
Негативная самооценка	57,5	59,2	44	0,59

Тем не менее, значимое снижение эмоциональных показателей выявлено по уровню межличностных проблем и неэффективности. Отметим, что данные показатели, на самом деле, являются важными для интерпретации результатов нашей работы. Ребята обучаются в одной параллели, взаимодействуют и, возможно, начинают осознавать необходимость психологической помощи, которую оказывали их сверстникам.

Перспективы исследований

Актуальность поставленной проблемы позволяет расширить исследовательское поле, включив в нее цифровую среду и процесс сепарации. Сепарация в переводе с латинского (от лат. *separatio*) обозначает отделение [7; 8]. Этот феномен привычно соотносится с подростковым и юношеским возрастом, когда, согласно большинству исследований, происходит интеграция личностной идентичности, а также ориентация юноши или девушки на референтную группу сверстников. Несмотря на устойчивость мнения о подростковой сепарации, следует указать на процессуальный характер этого явления, истоки которого лежат в младенчестве и в раннем детстве.

Сепарацию принято разделять на внутреннюю и внешнюю. По данным отечественных авторов, в детстве внешняя и внутренняя сепарация основаны на привязанности ребенка к родителю, нарушение этой связи может препятствовать развитию индивидуальности и автономности [9]. Этот процесс является природосообразным, так как необходим для формирования личностного самоопределения, когда юноша уже в полной мере осознает свою индивидуальность. Если включить в процесс сепарации цифровую среду, которая в раннем возрасте «захватывает» ребенка в виде различных гаджетов, виртуальных игр, специальных игрушек, то она оказывает воздействие на когнитивную, поведенческую и регуляторную сферы (последняя, в большой степени, зависит от неравновесных состояний и эмоций) [10]. Дело в том, что уже на начальных этапах сепарации (в первую очередь,

внутренней), значимые субъекты (близких взрослых) все чаще заменяют «достройки» за счет цифровых технологий. Подростки постепенно персонализируют свои устройства, нередко испытывая к своим смартфонам и компьютерам эмоциональную привязанность. Выходи, что, сепарируясь от взрослого, подросток находит себе другого субъекта.

Возникает вопрос: происходит ли сепарация на самом деле? Может быть, в этом, искаженном цифровыми устройствами процессе, кроется инфантильность, которую не принимают взрослые, подчас не понимая, что они теперь должны делать, как вернуть подростка к реальной жизни? Получается, что естественный, природообразный процесс сепарации не просто запаздывает, он может и не происходить, так как расстановки те же, что и были с родителями, роли формально не поменялись? Технические средства субъективируются человеком и наделяются способностью выполнять субъектные функции, и индивид общается с компьютером и гаджетами как с «живым собеседником», постепенно сепарируясь при этом от близких, значимых для него людей. Происходит замена субъектов сепарации: живых, близких людей на информационные устройства. И не случайны тревожные голоса исследователей рисков цифровизации, которые «открывают» такие грани известных явлений, как «искаженная самореализация», «поверхностная идентификация», «расширенная личность» и так далее.

Не имея эмпирических фактов, трудно делать какие-либо прогнозы о том, что «человеческая сепарация» как бы исчезает. И тем не менее, есть некоторые «посылы», которые также надо иметь в виду. По мнению Г.В. Солдатовой, например, современные дети и подростки характеризуются гиперподключенностью, то есть проводят в интернете в разы больше времени, чем положено по нормативам [11; 12; 13; 14]. Постепенно они персонализируют свои устройства, воспринимая их как «электронного друга» или «любимую вещь». Подростки нередко испытывают к своим смартфонам и компьютерам эмоциональную привязанность. И когнитивные, и эмоциональные привязанности, – отражение феномена «расширенной личности», интегрирующей цифровые устройства как часть себя. Цифровые технологии становятся естественным «продолжением» человека в современном мире, позволяя ему достигать большего. Понятно, что в подобной ситуации личность утрачивает свою автономность, у нее увеличивается риск аутоаггрессивного поведения, становится меньше возможностей проговаривать важные для нее вещи, так как субъект – не живой человек, а технологизированный объект [15].

Заключение

Полученные итоги теоретического и экспериментального исследования подтвердили важность профилактики аутоаггрессивного поведения в подростковом возрасте. Можно выделить следующие результаты.

1. Проведенный теоретический анализ основных понятий, используемых в статье, позволил уточнить факторы, влияющие на аутоаггрессивное поведение подростков и дополнить их новыми, связанными с цифровой средой, в которой аутоагgressия подростков может сопровождаться трудностями в сепарации и становлении субъектности.

2. Формирующий эксперимент, направленный на профилактику аутоаггрессивного поведения подростков с риском аутоагgressии, продемонстрировал свою эффективность, так как у подростков с высокой и средней аутоагgressией значимо улучшились показатели общей депрессии, межличностных проблем и ангедонии. Считаем, что данную профилактическую работу необходимо продолжить, обратив внимание на ценностную и мотивационную сферу подростков.

3. Успешная реализация тренинговой программы в реальных условиях школы позволит другим образовательным организациям проводить профилактические мероприятия по предупреждению подростковой аутоагgressии в эмоциональной сфере и регуляции поведения.

Литература

1. Freud S. *Psychical (Or Mental) Treatment*. London: Freeman Press, 2014: 38. (in English).
2. Менninger К. А. Психоаналитические аспекты суицида. *Антология суицидологии: Основные статьи зарубежных учёных. 1912-1993*. Пер. с англ. Москва: Когито-Центр; 2018: 37–63.
3. Калуев А. В. Механизмы возникновения аутодеструктивного поведения у животных и его классификация. *Вестник зоологии*; 2000: (34): 3–10.
4. Реан А. А. *Психология изучения личности*. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А.; 1999: 288.
5. Курочкина В. Е., Васильева М. И. Смысложизненные ориентации подростков с аутоагрессивным поведением. *Педагогика: история, перспективы*; 2021: 4 (3) :139–148.
6. Руженков В. А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение». *Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья*; 2008: (32) :20–24.
7. Панов В. И., Патраков Э. В. *Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия*: монография. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга; 2020: 199.
8. Mahler M.S., Gosliner B. J. On symbiotic child psychosis: Genetic, dynamic, and restitutive aspects. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1955:10 (1):195–212. (in English).
9. Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. К. *Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы*. Москва: Институт психологии РАН; 2015: 367.
10. Буслаева Е. Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*; 2020: (2): 159–172.
11. Карпов А. В., Воронова А. Т. Цифровизация и развитие психики ребенка: вызовы нового времени. *Человеческий капитал*; 2021: (8): 22–28.
12. Солдатова Г. В., Рассказова Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. *Национальный психологический журнал*; 2014: (2): 25–31.
13. Солдатова Г. В., Рассказова Е. И., Вишнева А. Е., Теславская О. И., Чигарькова С. В. *Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие*. Москва: Акрополь; 2022: 337.
14. Солдатова Г. В., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. *Цифровое поколение России: компетентность и безопасность*: монография. Москва: Смысл; 2017: 375.
15. Большунова Н. Я. Системная цифровизация образования в современном мире: риски и перспективы развития человека. Развитие человека в современном мире. *Цифровая трансформация школы*; 2021:(3): 7–16.

References

1. Freud S. *Psychical (Or Mental) Treatment*. London: Freeman Press; 2014: 38.
2. Menninger K.A. Psychoanalytic Aspects of suicide. *Anthology of Suicidology: Key Articles by Foreign Scientists. 1912-1993*. Moscow Kogito-Tsentr Publ.; 2018:37–63 (in Russian).
3. Kaluev A.V. Mechanisms of occurrence of auto-destructive behavior in animals and its classification. *Journal of Zoology*; 2000:(34):3–10 (in Russian).
4. Rean A.A. *Psychology of Personality Study*. Saint Petersburg: Publishing house of Mikhailov V.A.; 1999:288 (in Russian).
5. Kurochkina V.E., Vasilieva M.I. Life meaning orientations of adolescents with auto-aggressive behavior. *Pedagogy: History, Perspectives*; 2021:4 (3):139–148 (in Russian).
6. Ruzhenkov V.A. On the clarification of the content of the concept of “autoaggressive behavior”. *Scientific Medical Bulletin of the Central Black Earth Region*; 2008:(20–24) (in Russian).
7. Panov V.I., Patrakov E.V. *Digitalization of the Information Environment: Risks, Representations, Interactions*. Moscow: Psychological Institute RAO; Kursk: University book; 2020:199. (in Russian).
8. Mahler M.S., Gosliner B.J. On symbiotic child psychosis: Genetic, dynamic, and restitutive aspects. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1955:10 (1):195–212.
9. Kharlamenkova N.E., Kumyкова E.V., Rubchenko A.K. *Psychological Separation: Approaches, Problems, Mechanisms*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2015: 367 (in Russian).

10. Buslaeva E.L. Digitalization of society as a factor of mental and psychosocial development of primary schoolchildren. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences.* 2020:835 (2):159–172 (in Russian).
11. Karpov A.V., Voronova A.T. Digitalization and development of the child's psyche: challenges of the new time. *Human Capital;* 2021:(8):22–28 (in Russian).
12. Soldatova G.V., Rasskazova E.I. Psychological models of digital competence of russian adolescents and parents. *National Psychological Journal.* 2014:(2):25–31 (in Russian).
13. Soldatova G.V., Rasskazova E.I., Vishneva A.E., et al. *Born Digital: Family Context and Cognitive Development.* Moscow: Akropol; 2022:337. (in Russian).
14. Soldatova G.V., Rasskazova E.I., Nestik T.A. *Digital Generation of Russia: Competence and Security.* Moscow: Smysl; 2017:375 (in Russian).
15. Bolshunova N.Ya. System digitalization of education in the modern world: Risks and prospects for human development. *Human Development in the Modern World.* 2021:7–16 (in Russian).

Сведения об авторах

ДМИТРИЕВА Людмила Геннадьевна – д. психол. н., доцент, профессор кафедры общей психологии Института гуманитарных и социальных наук, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-6654-8162, e-mail: dmitrievalg@mail.ru

НУРМУХАМЕТОВА Ирина Фасхутовна – к. психол. н., доцент кафедры общей психологии Института гуманитарных и социальных наук, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-2029-618X4, e-mail: if44@bk.ru

НУРМУХАМЕТОВ Эрнест Альбертович – к. психол. н., психолог координационного центра по вопросам формирования у молодёжи активной гражданской позиции, предупреждения межнациональных и межконфессиональных конфликтов, противодействия идеологии терроризма и профилактики экстремизма, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-2880-1275, e-mail: misall@mail.ru

ПОЛИТИКА Оксана Ивановна – к. психол. н., доцент кафедры психологического сопровождения и клинической психологии Института гуманитарных и социальных наук, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5538-7711, e-mail: okcanapolitika@yandex.ru

Information about the authors

DMITRIEVA Lyudmila Gennadyevna – Dr. Sci. (Psychology), Docent, Professor, Department of General Psychology, Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3361-5637

NURMUKHAMETOVA Irina Faskhutovna – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-2029-618X4

NURMUKHAMETOV Ernest Albertovich – Cand. Sci. (Psychology), Psychologist, Coordination Center for the Development of Active Civic Position in Youth, Prevention Interethnic and Interfaith Conflicts, Countering the Ideology of Terrorism and Preventing Extremism, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-2880-1275

POLITIKA Oksana Ivanovna – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychological Support and Clinical Psychology, Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5538-7711, e-mail: okcanapolitika@yandex.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 15.11.25

Поступила после рецензирования / Revised 16.12.25

Принята к публикации / Accepted 22.12.25

УДК 316.6

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-147-155>

Оригинальная научная статья

Ценностно-мотивационные детерминанты и копинг-стратегии трудовой мобильности

Н. М. Мельникова^{1,2}, Ю. С. Павловская²

^{1,2}Северо-Восточный университет им. М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

²Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация

✉ shpresam@yandex.ru¹, j.vponomareva@yandex.ru²

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена высокой динамичностью современного российского рынка труда и распространенностью феномена частой смены работы, последствия которого противоречивы: с одной стороны, это возможность для роста, с другой – индикатор личностных или социальных трудностей. Психологические детерминанты трудовой мобильности, в частности, взаимосвязь ценностных ориентаций, мотивации и копинг-стратегий, изучены недостаточно. Проведено эмпирическое сравнительное исследование. Выборка составила 60 человек в возрасте 25–40 лет, разделенных на две группы: с высокой (n=30, сменили ≥2 мест работы за 2 года) и низкой (n=30, работают на одном месте ≥2 лет) трудовой мобильностью. Применялся комплекс валидных методик: опросник ценностей Ш. Шварца (PVQ), методика «Карьерные ориентации» Э. Шейна, «Трудовой мотивационный профиль» (ТМП), опросник способов совладания WCQ Р. Лазаруса и С. Фолкман. Для статистического анализа использовались описательная статистика и U-критерий Манна-Уитни. Обнаружены системные статистически значимые ($p<0,05$) различия между группами. У лиц с высокой трудовой мобильностью выявлено доминирование ценностей «открытости изменениям» и «самоутверждения» (самостоятельность, стимуляция, достижения, власть), выраженная мотивация денег и карьерного роста, ориентация на профессиональный вызов и предпринимательство. В стрессовых ситуациях они чаще используют стратегии конфронтации, дистанцирования и избегания. У лиц с низкой мобильностью преобладают ценности «сохранения» (безопасность, конформность, традиции, доброта), мотивы стабильности и позитивных отношений в коллективе, а также копинг-стратегии самоконтроля и положительной переоценки. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что трудовая мобильность является не только следствием рыночных условий, но и поведенческим выражением специфической конфигурации личностных характеристик. Это обосновывает необходимость дифференцированного подхода в управлении персоналом и психологическом сопровождении карьеры. Перспективным направлением является разработка программ на основе когнитивно-поведенческого подхода, направленных на развитие адаптивных копинг-стратегий и осознанного карьерного планирования.

Ключевые слова: трудовая мобильность, текучесть кадров, ценностные ориентации, трудовая мотивация, копинг-стратегии, карьерные ориентации, психологические различия, управление персоналом, социальная психология труда, профессиональный стресс.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Н. М. Мельникова, Ю. С. Павловская. Ценностно-мотивационные детерминанты и копинг-стратегии трудовой мобильности. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2025: 40 (4): С. 147–155. DOI: [10.25587/2587-5604-2025-4-147-155](https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-147-155)

Original article

Value-motivational determinants and coping strategies of labor mobility

Nadezhda M. Melnikova^{1,2}, Yulia S. Pavlovskaya²

^{1,2}M. K. Ammosov North-Eastern University, Yakutsk, Russian Federation

²Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉ shpresamel@yandex.ru¹, j.vponomareva@yandex.ru²

Abstract

The relevance of the study is determined by the high dynamism of the modern Russian labor market and the prevalence of the phenomenon of frequent job changes, the consequences of which are contradictory: on the one hand, it is an opportunity for growth; on the other hand, an indicator of personal or social difficulties. The psychological determinants of labor mobility, in particular, the relationship between value orientations, motivation and coping strategies, have not been sufficiently studied. A comparative empirical study was conducted. The sample: 60 people aged 25–40 years, divided into two groups: with high ($n=30$, changed ≥ 2 jobs in the last 2 years) and low ($n=30$, have been working in one place for ≥ 2 years) labor mobility. A set of valid methods was used: Schwartz's Portrait Values Questionnaire (PVQ), Schein's Career Orientations Inventory, Labor Motivation Profile (LMP), and Lazarus and Folkman's Ways of Coping Questionnaire (WCQ). Descriptive statistics and the Mann-Whitney U-test were used for statistical analysis. Systematic statistically significant ($p<0.05$) differences between the groups were found. Individuals with high labor mobility are characterized by a dominance of "openness to change" and "self-enhancement" values (self-direction, stimulation, achievement, power), pronounced motivation for money and career growth, orientation towards professional challenge and entrepreneurship. In stressful situations, they more often use confrontation, distancing, and avoidance coping strategies. Individuals with low mobility are dominated by "conservation" values (security, conformity, tradition, benevolence), motives for stability and positive relationships in the team, as well as self-controlling and positive reappraisal coping strategies. The obtained results confirm the hypothesis that labor mobility is not only a consequence of market conditions but also a behavioral expression of a specific configuration of personal characteristics. This justifies the need for a differentiated approach in personnel management and psychological career support. A promising direction is the development of programs based on a cognitive-behavioral approach aimed at developing adaptive coping strategies and conscious career planning.

Keywords: Labor mobility, staff turnover, value orientations, work motivation, coping strategies, career anchors, psychological differences, human resource management, social psychology of work, occupational stress

Funding. The study had no financial support.

For citation: Melnikova N. M., Pavlovskaya Yu. S. Value-motivational determinants and coping strategies of labor mobility. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2025: 40 (4): Pp. 147-155. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-147-155

Введение

Современный рынок труда характеризуется повышенной динамичностью, что расширяет возможности профессионального выбора, но одновременно повышает риски нестабильности занятости [1]. Феномен частой смены работы (высокой трудовой мобильности) становится объектом пристального внимания исследователей и практиков. Его последствия амбивалентны: с одной стороны, это инструмент карьерного роста и адаптации, с другой – возможный симптом личностной незрелости или дезадаптации, ведущий к негативным последствиям для работника и организации (нестабильный доход, выгорание, высокие издержки на подбор персонала) [2]. В условиях российской экономики понимание причин этого явления приобретает особую практическую значимость.

Несмотря на наличие социологических и экономических моделей, объясняющих трудовую мобильность макросоциальными факторами, комплексный психологический анализ остается недостаточно разработанным. Современные исследования указывают на ключевую роль личностных переменных. В частности, система ценностных ориентаций, понимаемая как базовый регулятор жизненных выборов, напрямую влияет на профессиональные решения [3, 4]. Несоответствие индивидуальных ценностей (например, стремления к автономии или творчеству) корпоративной культуре может стать мощным стимулом к поиску новой работы [5].

Мотивационная сфера выступает центральным звеном, определяющим удовлетворенность трудом. Теоретические модели, от иерархии потребностей А. Маслоу до двухфакторной теории Ф. Герцберга, постулируют, что неудовлетворенность базовых или мотивационных потребностей закономерно снижает лояльность сотрудника [6, 7]. Карьерные ориентации («якоря») по Э. Шейну задают долгосрочные векторы профессионального развития, в рамках которых смена работы может восприниматься как инструмент достижения целей (например, «вызов» или «предпринимательство») [8].

Важным опосредующим фактором являются копинг-стратегии – осознанные усилия по совладанию со стрессом [9]. В профессиональной среде стресс неизбежен, а эффективность его преодоления определяет психологическое благополучие и стабильность сотрудника. Преобладание неадаптивных стратегий (избегание, импульсивные действия) может приводить к хроническому напряжению и увольнению как форме «бегства» от проблемы, в то время как проблемно-ориентированные стратегии способствуют адаптации [10].

Таким образом, существует теоретическая потребность в интеграции этих трех блоков – ценностных ориентаций, мотивации и копинг-поведения – для построения целостного психологического профиля работника с высокой трудовой мобильностью. Эмпирические исследования, фокусирующиеся на такой комплексной взаимосвязи, единичны.

Целью настоящего исследования является выявление и сравнение специфики ценностных ориентаций, мотивационной сферы и копинг-стратегий у лиц с высокой и низкой трудовой мобильностью. Гипотеза исследования: между данными группами существуют статистически значимые различия по указанным личностным характеристикам.

Материалы и методы

Исследование носит сравнительный эмпирический характер. Выборка сформирована методом целевого отбора и составила 60 человек в возрасте от 25 до 40 лет ($M=32.1$, $SD=4.3$), проживающих в г. Москва и г. Рязань. Все респонденты имеют высшее образование. Сбор данных осуществлялся дистанционно в формате онлайн-опроса с помощью платформы Yandex.Forms. Для формирования контрастных групп использовался поведенческий критерий: группа 1 (низкая трудовая мобильность, НТМ) – 30 человек, непрерывно работающих на одном месте работы в течение последних двух и более лет; группа 2 (высокая трудовая мобильность, ВТМ) – 30 человек, сменивших два и более места работы за последние два года. Состав групп: 25 мужчин и 35 женщин. У 80% респондентов есть дети, что позволяет говорить о выборке, релевантной для изучения трудового поведения в период профессиональной и семейной зрелости.

Для сбора данных использовался следующий комплекс психодиагностических методик.

1. Опросник портретных ценностей Ш. Шварца (PVQ-R) в адаптации В. Н. Карадашева [11]. Измеряет 10 базовых ценностей (Конформность, Традиции, Доброта, Универсаллизм, Самостоятельность, Стимуляция, Гедонизм, Достижения, Власть, Безопасность) по 6-балльной шкале.

2. Методика «Карьерные ориентации» (Э. Шейн, адаптация А. А. Жданович, Е. А. Могилевкин) [12]. Диагностирует 9 карьерных ориентаций (якорей), а также обобщенные показатели ориентации на вертикальную/горизонтальную карьеру и условия труда.

3. Опросник «Трудовой мотивационный профиль» (ТМП) Л. Ф. Шеховцовой и О. В. Шеховцова [13]. Определяет уровень выраженности шести мотивов профессиональной деятельности: Деньги, Стабильность, Коллектив/отношения, Карьера/признание, Профессионализм/творчество.

4. Опросник способов совладания (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации НИПНИ им. В. М. Бехтерева [14]. Оценивает 8 стратегий совладания со стрессом: Конфронтация, Дистанцирование, Самоконтроль, Поиск социальной поддержки, Принятие ответственности, Бегство-избегание, Планирование решения проблемы, Положительная переоценка.

Сбор данных осуществлялся дистанционно с помощью онлайн-платформы Yandex. Forms. Для проверки гипотезы использовались методы математической статистики в программе IBM SPSS Statistics 26. Ввиду отклонения распределений по ряду переменных от нормального (проверка тестом Шапиро-Уилка), для межгруппового сравнения применялся непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Уровень статистической значимости был установлен на уровне $p \leq 0,05$.

Результаты и обсуждение

Сравнительный анализ данных выявил системные различия между группами по всем трем диагностируемым блокам.

Результаты, представленные в табл. 1, свидетельствуют о контрастных ценностных профилях. В группе с НТМ статистически значимо выше выражены ценности, относящиеся к полюсу «Сохранения» в модели Шварца: Конформность ($U=152.0$, $p<0.001$), Традиции ($U=215.5$, $p<0.001$), Доброта ($U=161.0$, $p<0.001$) и особенно Безопасность ($U=38.0$, $p<0.001$). Для группы с ВТМ характерно доминирование ценностей «Открытости изменениям» и «Самоутверждения»: Самостоятельность ($U=143.0$, $p<0.001$), Стимуляция ($U=43.5$, $p<0.001$), Гедонизм ($U=214.0$, $p<0.001$), Достижения ($U=219.0$, $p<0.001$) и Власть ($U=73.0$, $p<0.001$). Ценность Универсализма не показала значимых различий.

Таблица 1

**Результаты сравнения ценностных ориентаций по методике Ш. Шварца
(U-критерий Манна-Уитни)**

Table 1

**Results of the Comparison of value orientations using Schwartz's method
(Mann-Whitney U-test)**

Шкала	Группа НТМ ($M \pm SD$)	Группа ВТМ ($M \pm SD$)	U-критерий	p-уровень
Конформность	4.51 ± 0.68	3.49 ± 0.82	152.0	<0.001
Традиции	4.25 ± 0.73	3.56 ± 0.80	215.5	<0.001
Доброта	4.83 ± 0.70	3.94 ± 0.67	161.0	<0.001
Безопасность	4.91 ± 0.68	3.14 ± 0.76	38.0	<0.001
Самостоятельность	3.84 ± 0.73	4.75 ± 0.55	143.0	<0.001
Стимуляция	3.28 ± 0.72	4.96 ± 0.71	43.5	<0.001
Гедонизм	3.58 ± 0.76	4.37 ± 0.73	214.0	<0.001
Достижения	4.09 ± 0.80	4.84 ± 0.65	219.0	<0.001
Власть	3.02 ± 0.57	4.39 ± 0.77	73.0	<0.001

Специфика карьерных ориентаций и трудовой мотивации. Анализ данных методик Шейна и ТМП показал, что для группы ВТМ характерна более выраженная ориентация на профессиональное развитие и внешние достижения (табл. 2). У них значимо выше показатели по карьерным ориентациям «Вызов» ($U=213.5$, $p<0.001$), «Предпринимательская активность» ($U=233.5$, $p<0.001$), а также интегральные показатели ориентации на вертикальную ($U=222.0$, $p<0.001$) и горизонтальную карьеру ($U=231.0$, $p=0.001$). В мотивационном профиле этой группы доминируют мотивы «Деньги» ($U=107.0$, $p<0.001$) и «Карьера/признание» ($U=165.5$, $p<0.001$). Напротив, в группе НТМ ведущими являются мотивы «Стабильность» ($U=48.5$, $p<0.001$) и «Коллектив/отношения» ($U=303.5$, $p=0.029$). Мотив «Профессионализм/творчество» значимо не различался, оставаясь важным для обеих групп.

**Результаты сравнения мотивации и карьерных ориентаций
(U-критерий Манна-Уитни)**

Таблица 2

**Results of the comparison of work motivation and career orientations
(Mann-Whitney U-test)**

Table 2

Показатель	Группа НТМ ($M\pm SD$)	Группа ВТМ ($M\pm SD$)	U-критерий	p-уровень
Трудовой мотивационный профиль(ТМП)				
Деньги	6.70 ± 1.76	9.30 ± 1.91	107.0	<0.001
Стабильность	6.47 ± 1.76	9.30 ± 1.91	107.0	<0.001
Карьера/признание	6.90 ± 1.69	9.07 ± 1.80	165.5	<0.001
Коллектив/отношения	8.87 ± 2.19	7.70 ± 2.07	303.5	<0.001
Профессионализм/ творчество	8.07 ± 1.57	8.47 ± 2.24	401.0	0.227
Карьерные ориентации (Шейн)				
Профессиональная компетентность	11.37 ± 1.63	12.50 ± 1.98	310.5	0.037
Вызов	11.27 ± 1.91	13.00 ± 1.53	213.5	<0.001
Предпринимательская активность	11.43 ± 1.92	12.93 ± 1.76	233.5	<0.001
Интеграция стилей жизни	9.33 ± 1.77	10.63 ± 1.73	274.5 0.008	0.008
Ориентация на вертикальную карьеру	34.37 ± 3.35	37.40 ± 2.82	222.0	<0.001
Ориентация на горизонтальную карьеру	29.33 ± 2.59	31.97 ± 3.30	231.0	<0.001
Ориентация на условия	28.33 ± 2.66	30.67 ± 3.30	281.5	0.012

Рассмотрим различия в копинг-стратегиях. Стратегии совладания со стрессом также дифференцируют группы (табл. 3). Для лиц с ВТМ более характерны стратегии, направленные на изменение ситуации или уход от нее: Конфронтация ($U=265.5$, $p=0.005$), Дистанцирование ($U=291.5$, $p=0.018$), Бегство-избегание ($U=244.0$, $p=0.002$). Группа НТМ чаще прибегает к стратегиям внутренней регуляции: Самоконтроль ($U=281.5$, $p=0.012$) и Положительная переоценка ($U=300.5$, $p=0.026$). Стратегии Поиска социальной поддержки и Принятия ответственности значимо не различались.

Таблица 3

**Результаты сравнения копинг-стратегий по опроснику WCQ
(U-критерий Манна-Уитни)**

Table 3

**Results of the comparison of coping strategies according to the WCQ questionnaire
(Mann-Whitney U-test)**

Копинг-стратегия	Группа НТМ (M±SD)	Группа ВТМ (M±SD)	U-критерий	p-уровень
Конфронтация	9.27 ± 1.98	11.23 ± 2.60	265.5	0.005
Дистанцирование	8.03 ± 2.65	10.20 ± 3.60	291.5	0.018
Самоконтроль	14.13 ± 1.91	12.50 ± 2.78	281.5	0.012
Бегство-избегание	10.13 ± 2.58	11.90 ± 2.02	244.0	0.002
Положительная переоценка	14.73 ± 2.29	13.30 ± 2.68	300.5	0.026

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу. Выявленные различия позволяют построить контрастные психологические портреты.

Сотрудник с высокой трудовой мобильностью характеризуется стремлением к автономии, новизне, личным достижениям и влиянию (ценности Самостоятельности, Стимуляции, Достижений, Власти). Его трудовая деятельность мотивирована преимущественно материальным вознаграждением и карьерным продвижением; он воспринимает работу как пространство для испытания себя (ориентация на «Вызов») и реализации предпринимательского потенциала. В стрессовых ситуациях он склонен к активному, но иногда конфликтному противостоянию проблеме, либо к эмоциональному дистанцированию и уходу от трудностей. Частая смена работы в данном контексте выступает инструментом поиска оптимальных условий для удовлетворения этих доминирующих потребностей и копинг-стратегий в ситуациях профессиональной неудовлетворенности.

Сотрудник с низкой трудовой мобильностью ориентирован на стабильность, безопасность, поддержание гармоничных отношений и следование правилам (ценности Безопасности, Конформности, Традиций, Доброты). Ведущими мотивами его профессиональной деятельности являются надежность рабочего места и позитивный климат в коллективе. В ситуации стресса он предпочитает стратегии самоконтроля и поиска позитивного смысла в происходящем, что способствует адаптации и долгосрочному закреплению на текущем месте работы, даже если условия неидеальны». Полученные данные о связи специфических копинг-стратегий с моделью трудового поведения согласуются с современными исследованиями, подтверждающими роль стратегий совладающего поведения как предиктора успешности личности в условиях профессиональной мобильности [15].

Обнаруженные закономерности хорошо интерпретируются в рамках существующих теорий. Противопоставление ценностных профилей соответствует дилемме «Сохранение – Открытость изменениям» в теории Шварца [11]. Мотивационные различия согласуются с представлениями Герцберга о «гигиенических» факторах (стабильность, отношения), критических для предотвращения неудовлетворенности, и «мотиваторах» (достижения, рост), ответственных за позитивную мотивацию, которая у группы ВТМ в большей степени связана с внешними атрибутами успеха [7]. Преобладание стратегий избегания у «мобильных» работников соответствует данным о том, что смена работы может быть малоадаптивным копингом при низкой толерантности к фruстрации [10].

Прикладное значение проведенного исследования заключается в возможности его использования в следующих областях.

1. Управление персоналом (HR). Результаты обосновывают необходимость дифференцированного подхода. Для позиций, требующих инновационности и готовности к риску, целесообразен поиск кандидатов с профилем ВТМ, предлагая им проекты, автономию и четкие перспективы роста. Для критически важных «стабилизирующих» ролей более подходят кандидаты с профилем НТМ, создавая для них предсказуемую среду и поддерживая корпоративную культуру.

2. Психологическое консультирование и коучинг. Для работников, чья частая смена работы носит дезадаптивный характер (связана с избеганием), эффективным может быть когнитивно-поведенческий подход. Работа может быть направлена на выявление автоматических мыслей («невыносимые условия»), развитие навыков решения проблем и коммуникации, а также на осознанное планирование карьеры, где переходы становятся не реакцией на стресс, а частью стратегии.

3. Формирование команд. Сбалансированные команды, включающие оба типа сотрудников, могут быть более устойчивы и эффективны. «Мобильные» привносят инициативу и открытость новому, «стабильные» – надежность, поддержание традиций и сплоченность.

Заключение

Гипотеза исследования подтвердилась: лица с высокой и низкой трудовой мобильностью обладают статистически значимыми различиями в структуре ценностных ориентаций, мотивации и предпочитаемых копинг-стратегиях.

Высокая трудовая мобильность связана с комплексом личностных характеристик, включающим доминирование ценностей открытости изменениям и самоутверждения, внешнюю мотивацию достижений, карьерные ориентации на вызов и готовность использовать копинг-стратегии, направленные на изменение/уход от проблемной ситуации.

Низкая трудовая мобильность ассоциирована с приоритетом ценностей сохранения и безопасности, мотивацией стабильности и социальных связей, а также склонностью к стратегиям саморегуляции и когнитивной переоценки трудностей.

Полученные результаты подчеркивают, что трудовая мобильность является не только экономическим или ситуативным феноменом, но и поведенческим проявлением глубинных психологических диспозиций. Это открывает перспективы для разработки адресных программ психологического сопровождения карьеры и дифференцированных систем мотивации персонала.

Ограничениями исследования являются относительно небольшой объем, а также его локальный социально-демографический контекст: в исследовании участвовали только лица с высшим образованием в возрасте 25–40 лет, проживающие в двух крупных городах (г. Москва и г. Рязань). Это определяет границы применимости результатов, которые могут быть валидны в первую очередь для схожих групп в схожих урбанизированных условиях. Применение поперечного (кросс-секционного) дизайна не позволяет устанавливать причинно-следственные связи между выявленными психологическими характеристиками и трудовой мобильностью. Кроме того, использование самоотчетных методик и онлайн-формата сбора данных может вносить искажения, связанные с социальной желательностью ответов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются лонгитюдное изучение динамики выявленных взаимосвязей, расширение выборки за счет других возрастных и профессиональных групп, а также разработка и апробация практических интервенций на основе когнитивно-поведенческого подхода для работников с дезадаптивными паттернами трудовой мобильности.

Л и т е р а т у р а

1. Пасовец Ю. М. Трудовая мобильность молодежи: потенциал и факторы его активизации в современных российских условиях. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология.* 2023;23(1):14-21. (in Russian)
2. Якуба А. В. Ценностные ориентации как фактор профессионального самоопределения. *Новая наука: психолого-педагогический подход.* 2017;(1):103-105. (in Russian)
3. Шварц Ш. Универсалии в содержании и структуре ценностей: теоретические достижения и эмпирические испытания в 20 странах. В кн.: Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. Санкт-Петербург : Речь; 2004: 28-39. (in Russian)
4. Коротченкова А. Г. Ценностные ориентации сотрудников и готовность к организационным изменениям. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология.* 2014;(1):109-116. (in Russian)
5. Гордеева Е. В., Севостьянова Ю. С. Мотивация как важнейший фактор повышения эффективности системы управления персоналом организации. *Экономика и бизнес: теория и практика.* 2020;11-1(69):226-229. (in Russian)
6. Maslow A.H. A theory of human motivation. *Psychological Review.* 1943;50(4):370-396.
7. Herzberg F. One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review.* 2003;81(1):87-96.
8. Schein E.H. *Career anchors and job/role planning: The links between career pathing and career development.* In: *Organizational career development.* San Francisco: Jossey-Bass; 1984: 207-224.
9. Крюкова Т. Л. *Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы.* Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; 2010. (in Russian)
10. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований. *Психологические исследования.* 2011;4(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.10.2023). (in Russian)
11. Карандашев В. Н. *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство.* Санкт-Петербург : Речь; 2004. (in Russian)
12. Жданович А. А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов: дис. канд. психол. наук. Москва ; 2008. (in Russian)
13. Сунцова Я. С. *Диагностика профессионального самоопределения: учебно-методическое пособие.* Ч. 2. Ижевск: Удмуртский университет; 2011. (in Russian)
14. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Исаева Е. Р., Трифонова Е. А., Щелкова О. Ю., Новожилова М. Ю., Вукс А. Я. *Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями.* Санкт-Петербург : НИПНИ им. В. М. Бехтерева; 2009. (in Russian)
15. Щербакова Т. Н., Мариненко Т. Ю., Мисиров Д. Н. Стратегия совладающего поведения как предиктор успешности личности в условиях профессиональной мобильности. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки.* 2024; (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-sovladayuscheho-povedeniya-kak-prediktor-uspeshnosti-lichnosti-v-usloviyah-professionalnoy-mobilnosti> (дата обращения: 11.12.2025).

R e f e r e n c e s

1. Pasovets Yu.M. Labor mobility of youth: potential and factors of its activation in modern Russian conditions. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Politology.* 2023;23(1):14–21 (in Russian).
2. Yakuba A.V. Value orientations as a factor of professional self-determination. *New Science: Psychological and Pedagogical Approach.* 2017;(1):103–105 (in Russian).
3. Schwartz Sh. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Karandashev V.N., editor. *Schwartz's Method for Studying Personal Values.* Saint Petersburg: Rech'; 2004: 28–39 (in Russian).
4. Krotchenkova A.G. Value Orientations of Employees and Readiness for Organizational Changes. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology.* 2014;(1):109–116 (in Russian).
5. Gordeeva E.V., Sevostyanova Yu.S. Motivation as the most important factor in improving the efficiency of an organization's personnel management system. *Economics and Business: Theory and Practice.* 2020;11-1(69):226–229 (in Russian).

6. Maslow A.H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943;50(4):370–396.
7. Herzberg F. One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*. 2003;81(1):87-96.
8. Schein E.H. Career anchors and job/role planning: The links between career pathing and career development. In: *Organizational career development*. San Francisco: Jossey-Bass; 1984: 207–224.
9. Kryukova T.L. *Methods for studying coping behavior: three coping scales*. Kostroma: Nekrasov Kostroma State University; 2010 (in Russian).
10. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. Coping strategies in stress psychology: approaches, methods and research perspectives. *Psychological Research*. 2011;4(17). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 15 October 2023) (in Russian).
11. Karandashev V.N. *Schwartz's method for studying personal values: concept and methodological guide*. Saint Petersburg: Rech'; 2004 (in Russian).
12. Zhdanovich A.A. Career orientations in the structure of professional self-concept of students: Candidate's dissertation (Psychology). Moscow; 2008 (in Russian).
13. Suntsova Ya.S. *Diagnostics of professional self-determination: educational and methodological manual*. Part 2. Izhevsk: Udmurt University; 2011 (in Russian).
14. Vasserman L.I., Iovlev B.V., Isaeva E.R., et al. *Method for psychological diagnostics of ways to cope with stressful and problematic situations for an individual*. Saint Petersburg: V.M. Bekhterev National Research Medical Center for Psychiatry and Neurology; 2009 (in Russian).
15. Shcherbakova T.N., Marinenko T.Yu., Misirov D.N. Coping behavior strategy as a predictor of personal success in the context of professional mobility. *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*. 2024;(3). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-sovladayuscheho-povedeniya-kak-prediktor-uspeshnosti-lichnosti-v-usloviyah-professionalnoy-mobilnosti> (accessed: 11 December 2025) (in Russian).

Сведения об авторах

МЕЛЬНИКОВА Надежда Михайловна – к. психол. н., доцент кафедры менеджмента, Финансово-экономический институт, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация; доцент кафедры психотерапии качества жизни факультета психотерапии и психологического консультирования, Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-7405-1543, e-mail: shpresamel@yandex.ru

ПАВЛОВСКАЯ Юлия Сергеевна – магистрант группы ПМ5А23/10 КПТ факультета психотерапии и психологического консультирования Московского института психоанализа, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: j.vponomareva@yandex.ru

Information about the authors

MELNIKOVA Nadezhda Mikhailovna – Cand. Sci. (Psychology), M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Associate Professor, Department of Management, Institute of Finances and Economics, Yakutsk, Russian Federation; Associate Professor, Department of Psychotherapy and Quality of Life, Faculty of Psychotherapy and Psychological Counseling, Moscow Institute of Psychoanalysis ,Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-7405-1543, e-mail: shpresamel@yandex.ru

PAVLOVSKAYA Yulia Sergeevna – Master's student, Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Moscow Institute of Psychoanalysis, e-mail: j.vponomareva@yandex.ru

Конфликт интересов

Мельникова Надежда Михайловна – является членом редакционного совета журнала «Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University».

Conflict of interests

Melnikova Nadezhda Mikhailovna is a member of editorial board of “Vestnik of North-Eastern Federal University”.

Поступила в редакцию / Submitted 12.10.25

Поступила после рецензирования / Revised 28.11.25

Принята к публикации / Accepted 02.12.25

УДК 159.922

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-156-169>

Оригинальная научная статья

Осознанность как фактор психологического благополучия членов клубного сообщества

Л. Д. Старостина, А. И. Горохова

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация,

*✉ lyudmira@inbox.ru

Аннотация

Актуальность изучения проблемы осознанности личности диктуется сложными глобальными процессами, затрагивающими социально-экономические и духовно-нравственные основы жизни общества. На вызовы изменчивой действительности единственным конструктивным ответом может выступать осознанность как особое состояние сознания. Осознанность как культурный и психологический феномен современности, можно сказать, «охватила» социальный мир, став модной темой в медиапространстве. В этом ученые видят стихийную копинг-стратегию общества в ситуации социальной турбулентности. Представлен анализ мониторинга за благополучием участников клубной деятельности: факторов осознанности, волевых и эмоциональных проявлений личности. Рассматриваются проблемы осознанности с позиций психологического и социального благополучия личности, как формируемого при жизни индивида социально-психологического конструктора. Представлена динамика изменений осознанности, ее внутриструктурных компонентов у различных групп респондентов в зависимости от возрастных и социально-психологических параметров. В исследовании участвуют люди, находящиеся на взрослом этапе своего онтогенетического развития, выборка была разделена на три возрастные группы: молодой возраст, зрелый возраст, пожилой возраст. Выводы: 1) стремление к общению и расширению диапазона своей физической активности являются главными мотивами вовлечения взрослых людей в клубную деятельность; 2) у молодых членов клуба по факторам «F4 – Наблюдательность» (27,9) и «F3 – Безоценочность» (27,5) отмечаются высокие значения, чем у представителей двух старших поколений (25,3 и 25,2); 3) низкие показатели по шкале «F3 – Безоценочность» у пожилых членов клуба можно рассматривать как позитивное явление, связанное с критичностью мышления; 4) по фактору F2 – Описательность опыта у пожилых членов клуба выражена лучше (29,3), чем у представителей молодого и среднего возраста; 5) у пожилых заметно выше показатели по фактору «F1–Осознанность действий» (28,1); 6) между тремя возрастными группами имеются различия по шкалам «Ценность эмоционального контроля» ($H\text{-test}=7,305$, при $p<0,026$) и «Самоэффективность эмоционального контроля» ($H\text{-test} = 7,478$, при $p<0,024$).

Ключевые слова: благополучие, психологическое благополучие, социальное здоровье, молодой возраст, зрелый возраст, пожилой возраст, сознание, осознанность, эмоциональный контроль, клубное сообщество, здоровьесберегающие технологии.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Благодарности. Авторы выражают благодарность Галине Николаевне Черноградской, основательнице клуба «Душевные люди» (г. Якутск) за предоставление эмпирической базы исследования.

Для цитирования: Старостина Л. Д., Горохова А. И. Осознанность как фактор психологического благополучия участников клубного объединения. *«Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy»*. 2025: 40 (4): С. 156-169. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-156-169

Original article

Mindfulness as a factor of psychological well-being of club community members

Lyubov D. Starostina, Anna I. Gorokhova*

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

*✉ lyudmira@inbox.ru

Abstract

The relevance of studying the problem of personal mindfulness is dictated by complex global processes affecting the socio-economic, spiritual and moral foundations of society. Mindfulness as a special state of consciousness can be the only constructive response to the challenges of changing reality. Mindfulness as a cultural and psychological phenomenon of modernity can be said to have “embraced” the social world, becoming a fashionable topic in the media space. Scientists see this as a spontaneous coping strategy of society in a situation of social turbulence. The article presents an analysis of monitoring the well-being of participants in club activities: factors of mindfulness, volitional and emotional manifestations of personality. The problems of mindfulness are considered from the standpoint of the psychological and social well-being of the individual, as a socio-psychological construct formed during the life of an individual. The dynamics of changes in mindfulness and its infrastructural components in different groups of respondents, depending on age and socio-psychological parameters, is presented. The study involves people who are at the adult stage of their ontogenetic development, the sample was divided into three age groups: young age, mature age, and old age. Conclusions: 1) The desire to communicate and expand the range of their physical activity are the main motives for involving adults in club activities; 2) Young club members have higher values for the factors “F4 – Observing” (27.9) and “F3 – Nonjudging of inner experience” (27.5) than representatives of the two older generations (25.3 and 25.2); 3) Low scores on the “F3 – Nonjudging of inner experience” scale among older club members can be considered as a positive phenomenon associated with critical thinking; 4) According to the “F2 – Describing” factor, the descriptive experience of older club members is better expressed (29.3) than that of young and middle-aged representatives; 5) The elderly have significantly higher indicators for the factor “F1 – Acting with a awareness” (28.1); 6) There are differences between the three age groups on the scales of “Value of emotional control” ($H\text{-test}=7.305$, at $p<0.026$) and “Self-efficacy of emotional control” ($H\text{-test} = 7.478$, at $p<0.024$).

Keywords: well-being, psychological well-being, social health, young age, mature age, old age, awareness, mindfulness, emotional control, club community, health-saving technologies

Financing. The study had no financial support.

Acknowledgments. The authors thank Galina Nikolaevna Chernogradskaya, founder of the club “Soulful People” (Yakutsk) for her help in collecting the research material.

For citation: Starostina L.D., Gorokhova A.I. Mindfulness as factor psychological well-being of members of club. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4): Pp. 156-169. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-156-169

Введение

В последние годы активно заявляют о себе сообщества людей по интересам (клубы), где инициатива исходит от самих участников, а процесс строится на их личном интересе, совместной деятельности и свободе выбора, в отличие от строго управляемых программ. Это создает открытое пространство для саморазвития, искреннего общения, формирования социальных навыков и поддержки. Несомненно, такой социальный опыт способствует адаптации личности, а трансформация личности невозможна без развития осознанности. Осознанность меняет систему жизненных ориентиров и ценностей, привычки в поведении и самоощущении. Таким образом, осознанность выступает единственным жизнеутверждающим ответом на вызовы турбулентности современного мира.

Об актуальности данного культурного и психологического явления, как осознанность, говорят не только ученые. Появилась новая «мода» в социальном мире, с появлением тер-

мина «осознанность» и даже образовался стихийный рынок в социальных сетях и медийном пространстве [1].

С середины ХХ в. проблема осознанности находит свое научное обоснование в концепциях: Б. Г. Ананьева (осознанность в контексте развития сознания представляет собой динамическое соотношение чувственных и логических знаний) [2], А. Н. Леонтьева (осознанность как способность к рефлексии) [3], Дж. Кабат-Зинн (осознанность как намеренное, безоценочное внимание к настоящему моменту; осознанность как вырабатываемый навык и мощный инструмент управления стрессом, улучшения здоровья и качества жизни) и др. [4].

Рассмотрим, как объясняют «осознанность» современные авторы теории и практики осознанности: осознанность – это способность трезво ориентироваться в окружающей реальности и отдавать себе отчет в этом (В. Зеланд); осознанность как пробуждение сознания, непрерывная внимательность, наблюдательность в каждое мгновение жизни, когда внимание направлено на то, что совершается конкретно в данный момент (И. Саторин); осознанность представляет собой активное состояние сознания, направленное на рациональное восприятие событий психической жизни (Д. А. Леонтьев).

К концу ХХ – в начале XXI столетия появляется ряд исследований, в том числе экспериментальных, что было связано с развитием практической психологии и психотерапевтических практик: Brown K.W., Ryan R.M. [5]; Gotink R.A., Chu P. [6]; Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., Carlson L., Anderson N.D., Carmody J., Segal Z.V., Abbey S., Speca M., Velting D., Devins G. [7]; Копейкин А. А., Беловол Е. В. [8]; В. Зеланд [9]; О. В. Митина, Д. А. Леонтьев и др. [10]; Н. М. Юматова, Н. В. Гришина [11] и др. Все эти исследования указывают на то, что человек как социальный субъект, оказавшись вовлеченным в общение и совместную деятельность с другими индивидами, получает колossalное влияние, что способствует формированию важных личностных новообразований и качеств [12; 13]. Этим объясняется феномен влияния социально-психологических характеристик группы на когнитивные процессы человека [14]. И в рамках данного исследования мы склонны рассматривать клубную деятельность как условие, способствующее улучшению параметров осознанности, связанных с социально-психологическим благополучием личности.

Клубная деятельность в последнее время все чаще привлекает внимание общественности, специалистов помогающих профессий и исследователей гуманитарного направления. Четверть населения России проживает в регионах и представляет так называемый «глубинный народ», который по сравнению с центральными городами хоть и менее вовлечен в глобализационные процессы, однако более остро и хронически испытывает последствия социально-экономического кризиса [15].

В рамках новой, можно сказать, «постковидной» политики государства в последние пять лет заметно интенсивно ведется финансирование программ по культурному возрождению и развитию, по строительству культурных объектов, по поддержке региональных и гражданских инициатив, призванных создавать условия для культурно-досуговой и социокультурной работы с населением. Такой подход оправдан тем, что сфера культурного досуга людей может рассматриваться как один из эффективных форм работы по удовлетворению социально-психологического и духовно-культурного запроса граждан, что, несомненно, будет способствовать снижению градуса социального напряжения в обществе. Культурная сфера косвенно способна повлиять и на социально-экономическую составляющую жизни людей, позволяя расширить контакты и социальные связи, что поможет людям объединяться и находить новые пути для развития собственного дела в сфере организации досуга, туризма, торговли и др. [16; 17].

На сегодня развитие всевозможных видов клубной деятельности рассматривается как исключительно позитивное явление, поскольку в отдаленных от центра регионах, малых городах и селах, клубы выступают важным социокультурным институтом развития, привнося в жизнь людей оживление и развитие [18].

Ряд авторов связывают активную социальную жизнь человека с его психологическим здоровьем, богатством внутреннего мира, которая может быть измерена посредством категории «осознанность», имеющей сложную структуру и динамику [19]. В рамках изучения проблемы психологического благополучия (psychological well-being) К. Рифф (1984) представил следующую его структуру, которая включает: самопринятие человека, личностную компетентность, наличие жизненных целей, стремление к развитию личности, автономность, самодостаточность. При этом он указывал на наличие у каждого компонента собственной динамики в процессе онтогенеза [20].

M. Seligman (2011), исследующий феномен «благополучия» (flourishing), связывает его с позитивными эмоциями, вовлеченностью, взаимоотношениями с людьми, а также смыслами и достижениями. При этом важную роль он отводил межличностным отношениям, социальным связям, доверительным отношениям, ощущением развития, движения вперед, достижением целей и чувства выполненного долга [21].

Психологическое благополучие всегда рассматривают во взаимосвязи с позитивными эмоциями, тесными взаимоотношениями, вовлеченностью, осмысленностью жизни и позитивной мотивацией. Также учитывается его возрастная специфика, обусловленная социальной ситуацией развития, ведущей деятельность, уровнем развития психологических новообразований возраста и индивидуально-психологически особенностей.

Осознанность рассматривается как важный критерий психологического благополучия, и включает в себя такие компоненты, как: способ активного личностного развития и улучшения психического благополучия. Стремление человека к осознанности всегда связано с желанием улучшить эмоциональную регуляцию, снизить стресс и тревожность повысить концентрацию и общее чувство благополучия [8].

Итак, за методологическую основу данного исследования были взяты следующие положения о природе осознанности как фактора психологического благополучия:

1) Концепция В. Зеланда (2004), известная как «Трансёрфинг реальности», где осознанность связывается со способностью лучше ориентироваться в окружающей действительности, отдавая себе отчет в этом [9];

2) Научно-обоснованная программа осознанному снижению стресса – Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Джон Кабат-Зинн (1979) [4];

3) Феномен осознанного присутствия как особое активное состояние сознания, обеспечивающее субъекту рациональное восприятие психической реальности и деятельное отношение к миру (Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж.) [22].

4) Когнитивная терапия А. Бека (1967), в которой показано как когнитивные искажения вызывают негативные эмоции и соответствующее поведение; и как их можно повысить осознанность посредством вербальной проработки негативных мыслей и системы поведенческой активации [23].

5) Основанная на осознанности когнитивная терапия (MBCT) Segal, Williams, Teasdale (2002), в которой утверждается важность для работы с клиентом осознания момента «здесь и сейчас», в противовес сосредоточению на прошлое или будущее [24].

Таким образом, осознанность нами будет рассматриваться как центральный критерий психологического благополучия и способ активного личностного развития, связанного с желанием улучшить эмоциональную регуляцию, снизить стресс и тревожность, повысить концентрацию и общее чувство благополучия.

Материалы и методы

Цель исследования состоит в изучении влияния членства в клубном сообществе на психологическое благополучие, важным критерием которого является осознанность.

Объектом исследования выбрана структура осознанности как показатель социально-психологического благополучия личности. Соответственно, предметом исследования выступает поиск взаимосвязей между параметрами осознанности и социально-психологическими характеристиками лиц, вовлеченных в клубную деятельность.

Исследование проводилось на базе Клуба «Душевные люди», который является добровольным объединением взрослых граждан, образованное в 2022 году с целью способствовать духовной и личностной зрелости граждан.

Гипотеза исследования. Осознанность и ее компоненты обусловлены возрастными и социально-психологическими факторами, следовательно:

- осознанность, будучи динамической величиной, выступает важным критерием психологического благополучия и социального здоровья и имеет возрастную специфику;
- опыт длительного взаимодействия в клубном сообществе способствует повышению осознанности у лиц, находящихся на этапе социальной реабилитации (на примере группы «ветеранов» – участников программы «12 шагов»).

Задачи исследования:

1. Выявить социально-психологический профиль типичного участника клубной деятельности,

2. На основе критерия «возраст» и «стаж членства в клубе» выделены уровни развития факторов осознанности: куда помимо 5 факторов – наблюдательности, способности описывать свои чувства, осознание действий, безоценочность, нереагирование – мы дополнительно включили показатели силы воли, контроля эмоций и самоэффективности контроля эмоций.

Практическую значимость исследования мы видим в возможности использования данных в индивидуальной и групповой работе с клиентами, в информационно-просветительской работе с целью профилактики различных форм психологической дезадаптации, и социальной дезорганизации в эпоху неопределенности.

Продольным исследованием охвачена специфическая группа из числа участников реабилитационной программы «12 шагов», с которой организаторы встречались в рамках волонтерской работы. С осени 2022 года было решено организовать клубное сообщество, куда начали привлекаться все желающие из числа взрослого населения г. Якутска. Поперечный срез был сделан на всю выборку спустя 2,5 года с момента открытия клуба. В рамках мероприятий клуба помимо просветительских лекций, мастер-классов, квестов, встреч с интересными людьми, включая специалистов в области физического и ментально-го здоровья, организовывались вылазки на природу, туристические походы по природным достопримечательностям, проводились тематические вечера, трансформационные игры и консультации.

В диагностический блок исследования вошли 4 методики:

1. Анкетный опрос, составленный нами с целью получения социально-демографических данных об участниках клубного сообщества.

2. Пятифакторный опросник осознанности – ПФОО (Five Facet Mindfulness Questionnaire – FFMQ, разработанный Ruth Baer et al. (США, 2006) и получивший русскую версию в адаптации Н. М. Юматовой и Н. В. Гришиной (2013)).

3. Тест «Самооценка силы воли» для измерения обобщенной характеристики проявлений силы воли, автор Н. Н. Обозов (1997).

4. Опросник «Ценности эмоционального контроля» – ECV (Emotion Control Values), разработанный Iris Mauss, Emily Butler (2010), и адаптированный А. А. Панкратовой (2015).

Всего исследованием охвачено 56 человек, посещающих мероприятия клуба. Для проведения сравнений выборка была условно разделена:

1) По принципу возрастных когорт: «молодой возраст» (25-44 лет), «средний возраст» (45-60 лет), «пожилой возраст» (61-75 лет), согласно рекомендациям Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) [25].

2) По частоте и регулярности посещения: менее полугода – «новички»; посещающие второй год; «ветераны» – первые члены клуба, являющиеся членами сообщества анонимных алкоголиков. При этом динамика осознанности изучалась только на выборке «ветеранов».

Результаты и обсуждение

Представим социально-демографический портрет участников клубной деятельности (см. табл. 1).

Таблица 1
Социально-демографический профиль членов клуба, %
Table 1
Socio-demographic profile of the club members, %

Критерий сравнения	Соотношение различных групп внутри выборки (n=56)
По полу:	Женщины – 95% Мужчины – 5%
По возрасту:	Средний возраст (45-60 лет) – 53,6% Молодой, ранний зрелый возраст (25-44 лет) – 24% Пожилой возраст (от 60 и старше) – 21,4%
Уровень образования:	Высшее – 87,5% Среднее специальное – 12,5%
Трудовая занятость:	Бюджетной сфере – 78% Частный сектор – 13% Не работающие (пенсия, инвалидность) – 9%
Семейное положение:	В браке – 57,1% В разводе – 17,9% Не состоят в браке – 25%
Наличие детей:	Несовершеннолетние дети – 46% Взрослые дети, внуки – 54%
Стаж членства в клубе:	3-й год («ветераны», члены ОАА) – 18% 2-й год – 25% 1-й год («новички») – 57%
Члены Общества АА:	Из всей выборки составляют – 21% Из них от 25 до 44 лет – 14%

Как правило, женское население – наиболее активная часть общества, и это отражается в количественном превосходстве над мужской частью населения в плане социальной активности и участия в клубной деятельности. Более половины членов клуба (53,6%) представители среднего возраста (45-60 лет). Молодой и ранний зрелый возраст (25-44 лет) занимает в выборке около четверти участников (24%). Пожилой возраст (60-75 лет) занимает пятую часть (21,4%) выборки.

Большинство имеют высшее образование (87,5%), оставшаяся часть имеют среднее специальное образование (12,5%). Поголовное большинство работают (91%).

В браке состоит более половины выборки (57,1%), четверть выборки (25%) не состоят в браке, в разводе находится примерно пятая часть выборки (18%). Все члены клуба являются родителями.

Больше всего в выборке представителей группы «новичков» присоединившихся к клубу не менее полугода назад ($n=32$; 57%), далее по численности идет группа второго года ($n=14$; 25%) и группа «ветеранов», который состоит из членов ОАА, прошедших реабилитационную программу «12 шагов» ($n=10$; 18%), более половины из них являются представителями молодого возраста (25-44 года).

Таблица 2

Удовлетворенность основными сферами жизни, %

Table 2

Satisfaction with the main areas of life, %

Сфера жизнедеятельности	n (из 56)	%
Духовное, личностное развитие	37	66,1%
Отношения в семье и с близкими	35	62,5%
Отношения с коллегами	25	44,6%
Профессия, труд	25	44,6%
Материально-бытовые условия	23	41,1%
Физическая активность	14	25%

Опрос по выявлению удовлетворенности основными сферами жизни показал (см. табл. 2), что более половины респондентов – это люди здоровые, гармоничные и проживают в семьях. Однако процент удовлетворенных в профессиональной и материальной стороной жизни не достигает и половины выборки. Наиболее общей и частой проблемой респондентов выступает недостаток физической активности.

Если рассматривать удовлетворенность сферами жизни (см. рис. 1) в зависимости от стажа членства в клубе, то можем заметить следующую картину: семейной ситуацией удовлетворены в основном те, кто имеет стаж членства в клубе год и более. При этом надо заметить, что среди «ветеранов» (2 и более года) 14% – это люди, имевшие в прошлом проблемы с алкогольной зависимостью. Тем не менее 6% из них сумели сохранить и наладить отношения с семьями. Многие из «ветеранов» в отзывах на мероприятиях клуба отмечают улучшение отношений с домочадцами (между супругами, между матерью и подрастающими детьми) и укрепление родственных связей. В целом по выборке удовлетворенных семейными отношениями гораздо больше (73%).

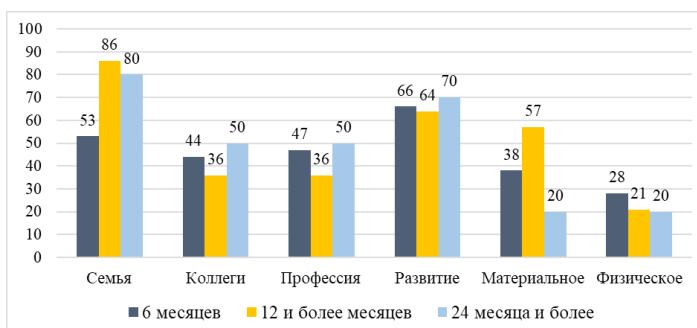


Рис. 1. Удовлетворенность основными сферами жизни среди респондентов с разным стажем членства в клубе, %

Fig. 1. Satisfaction with the main areas of life among respondents with different membership experience in the club, %

Меньше всех удовлетворенных своим материальным положением (20%) из числа тех, кто в прошлом имели проблемы с алкогольной зависимостью – это группа «ветеранов» (24 и более месяца). Трудовая занятость у них не всегда совпадает с дипломом, а доход чаще ниже, чем у остальных. Среди «новичков» (62%) доля тех, кто неудовлетворен материальной стороной жизни тоже больше, чем удовлетворенных (57%).

Показательным представляется пункт анкеты, касающийся оценки физического самочувствия, где мы видим самый низкий процент удовлетворенных. При этом посещение мероприятий клуба, может их привлекать активными формами отдыха, коллективными походами на природу. Не удивляет тот факт, что именно такие люди и будут удовлетворены своей духовно-душевной стороной жизни (64-70%).

Опрос удовлетворенности основными сферами жизни показал возможные причины посещения клуба, где ведущим мотивом может выступать «стремление к общению и поиску знакомств», «стремление расширить диапазон своей физической активности». В этом проявляется потребность взрослых людей в установлении близких дружеских отношений, преодолении одиночества и нехватки положительных эмоций.

Далее проанализируем результаты диагностики параметров осознанности (см. табл. 3).

Таблица 3
Сравнение средних значений факторов осознанности
Table 3
Comparison of average values of mindfulness factors

Факторы	Молодой возраст	Средний возраст	Пожилой возраст
F 1. Осознанность действий	25,6	25,6	28,1
F2. Описательность опыта	26,2	25,7	29,3
F3. Безоценочное отношение к	27,5	25,9	25,6
F4. Наблюдательность	27,9	25,3	25,2
F5. Нереагирующее отношение к внутреннему опыту	22,8	22,5	23,8
Общий показатель осознанности	130	125	132

У молодых респондентов фактор F4 – *Наблюдательность* (*Observing*), означающий способность замечать свои внутренние и внешние переживания (мысли, чувства, ощущения, окружающая среда), представлен лучше (27,9), чем у представителей двух старших поколений (25,3 и 25,2). Как мы полагаем, сенсорная восприимчивость к внешней и внутренней информации в этом возрасте более ясная, в силу возрастных физиологических особенностей. Мир представляется для них более ярким, четким в плане сенсорного восприятия, остроты органов чувств.

Также у молодых немного выше результаты по фактору F3 – *Безоценочность* (*Nonjudging of inner experience*) (27,5), означающего способность принимать свои переживания без осуждения, критики и самокритики. Однако низкие показатели по этой шкале у старших по возрасту членов клуба можно расценивать как позитивное явление, свидетельствующее о возможном влиянии их социальной активности на критичность мышления.

Далее, по фактору F2 – *Описательность опыта* (*Describing*) люди пожилого возраста показали лучшие результаты (29,3). Они умеют наиболее точно вербально описывать и ментально дифференцировать то, что они чувствуют и ощущают. Похоже, это происходит за счет жизненного опыта – есть с чем сравнивать нынешнее свое состояние с прошлым.

С возрастом человек чаще старается прислушиваться к своему организму, движениям, что отразилось в высоких значениях фактора F1-осознанность действий (*Acting with a*

wareness) у пожилых (28,1). Потому можем утверждать, что способность к осознанным действиям в повседневной жизни у выборки пожилых респондентов лучше развито по сравнению с остальными. Как отмечают разработчики русскоязычного варианта методики, умение действовать с осознанностью коррелирует с эмоциональной устойчивостью, свойственной самодостаточным, уверенным, уравновешенным людям. В целом, осознанность действий увеличивается с возрастом [11, с.112].

Фактор *F5 – Нереагирующее отношение к внутреннему опыту (Nonreactivity to inner experience)*, связанный со способностью не реагировать на свои внутренние побуждения, переживания и сохранять спокойствие, даже когда они неприятны выше у пожилых людей (23,8). Это может быть объяснено тем, что с возрастом человек научается держать себя в руках, контролировать свои мысли и эмоциональные состояния. Если для общей популяции пожилых людей характерно снижение показателей осознанности, то у тех пожилых, кто поддерживает свою социальную активность, в том числе посредством участия в клубной деятельности, возможно, осознанность повышается.

Теперь посмотрим результаты диагностики по опроснику «Ценности эмоционального контроля» (см. рис.2), где у «ветеранов» клуба (III-й год) – членов «Общества АА», показатели двух первых шкал ниже, чем у остальных. Это вполне объяснимо, поскольку две последние группы представляют собой более благополучных людей, которые прибыли в клуб позже по рекомендациям и отзывам знакомых и друзей.

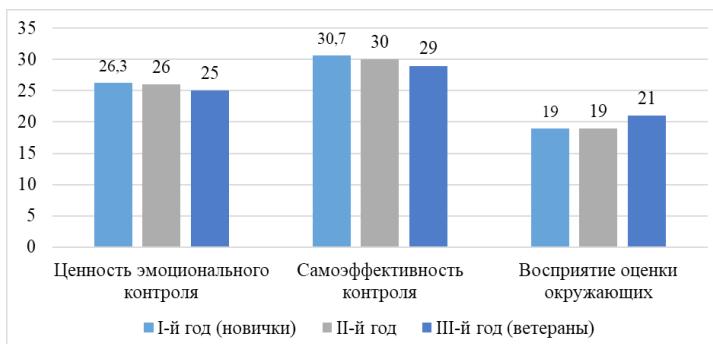


Рис. 2. Ценности эмоционального контроля (по стажу членства в клубе)
Fig. 2. Emotion Control Values (ECV) (the length of membership in the club)

Интересным представляется для нас третья шкала – «Оценка поведения окружающих», где у «ветеранов» клуба показатели немного выше остальных групп. Данная шкала косвенно отражает, как человек воспринимает эмоциональное поведение окружающих. Считается, чем выше человек оценивает контроль над эмоциями, тем он будет склонен более строго относиться к тем, кто открыто демонстрирует свои чувства. Можно сказать, что «члены сообщества АА» в эмоциональных проявлениях сдержаннее, чем две остальные группы по стажу.

Группы, которые посещают клуб от года до полугода и менее полугода по остальным двум шкалам опросника показывают результаты выше, чем «ветераны» (члены «общества АА»). Им лучше удается сохранять спокойствие, контролировать эмоции, избегать конфликтов, легче находить общий язык с людьми.

При сравнении проявления «Силы воли» у групп с разным «стажем» членства в клубе, мы видим вполне реальную картину, где показатели силы воли у II-й группы (тех, кто посещает клуб один и более года), хотя и находятся на среднем уровне шкалы, все же немного

ниже тех «новичков», у которых сила воли достигает высоких значений (см. рис. 3). Тем не менее, значения силы воли у бывших алкозависимых находится на среднем уровне.

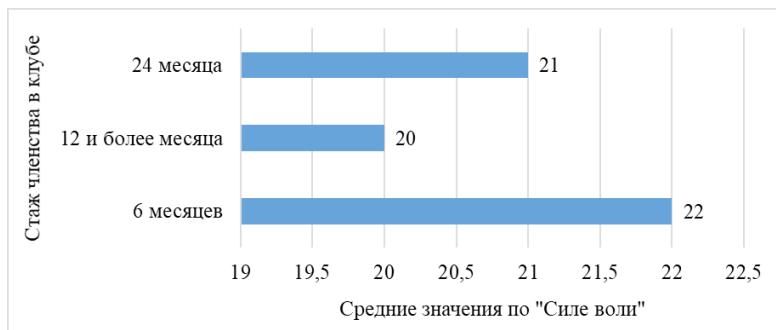


Рис. 3. Сила воли (средние значения по стажу членства в клубе)
Fig. 3. Willpower (average values for the length of membership in the club)

Результаты соотношения уровней силы воли на общей выборке респондентов выглядят следующим образом (см. рис. 4): у половины членов клуба (50%) сформирован высокий уровень волевой регуляции, у 48% – средний уровень и лишь у 2% (из числа «ветеранов», бывших алкозависимых) остается низкий уровень развития воли.

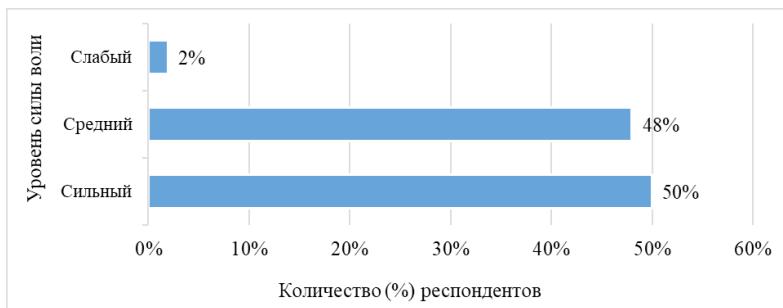


Рис. 4. Уровни проявления силы воли
Fig. 4. Levels of willpower

Данный парадокс можно объяснить тем, что по ходу дальнейшего расширения деятельности клуба, распространения положительных откликов и освещения в СМИ, в мероприятия клуба вливаются более благополучные в социальном и личностном плане граждане. Этот факт можно оценивать как позитивный момент и важный ресурс для социальной реабилитации граждан, имеющих в прошлом проблемы с алкогольной зависимостью.

Итак, в результате математико-статистической обработки эмпирических данных (по Краскел-Уоллис) можем утверждать о наличии различий между группами по критерию возраста по таким шкалам как: «Ценность эмоционального контроля» ($H\text{-test}=7,305$, при $p<0,026$) и «Самоэффективность эмоционального контроля» ($H\text{-test} = 7,478$, при $p<0,024$) (см. рис. 5).

Это означает следующее: восприятие людьми роли своих и чужих эмоций, а также способность управлять и контролировать свои эмоции – имеет возрастную специфику. Чем старше становится человек, тем лучше он контролирует и использует свои эмоции в коммуникациях с людьми.

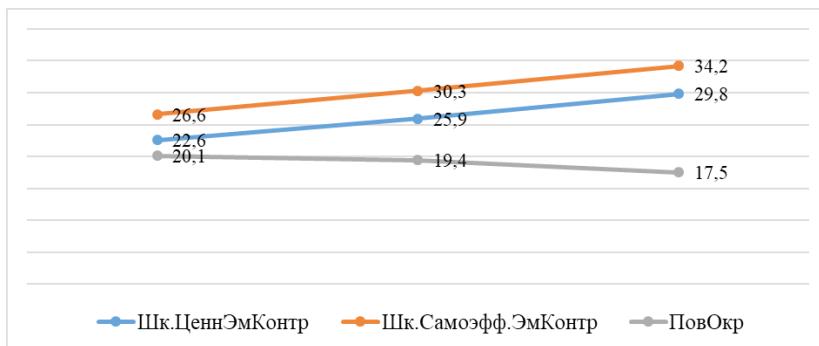


Рис. 5. Ценности эмоционального контроля (средние значения по возрастным группам)
Fig. 5. Values of emotional control (average values by age group)

Практика работы клуба показала, что организованное общение между разными людьми (по возрасту, по национальности) способствует повышению доверия к себе и к людям. Чем дольше человек находится в составе клуба, тем он становится более эмоционально открытым, учится проявлять эмоции естественно, все менее стараясь сдерживать позитивные эмоции. Данное утверждение вполне может быть справедливым к представителям северной национальности – народа саха (якутов), в чьих традициях не принято открыто выражать сильные эмоции (как позитивные, так и негативные).

Тем не менее, несмотря на этническую специфику проявления эмоций, общаясь между собой участники клубного сообщества проявляют большее эмоциональное раскрепощение, глубже интегрируются в социальную жизнь. Действительно, члены клуба зрелого возраста (от 45 лет и старше), имея за собой богатый жизненный опыт, легче находят общий язык с новыми людьми, используют юмор и смех в общении, стремятся украсить свою жизнь новыми впечатлениями, раскрывая друг другу свою личность и индивидуальность.

Заключение

Подведем итоги. Первое предположение о том, что осознанность, будучи динамической величиной, выступает важным критерием психологического благополучия и социального здоровья и имеет возрастную специфику – подтвердилось. Действительно, у молодых лучше проявлены такие компоненты осознанности как: наблюдательность, сенсорная восприимчивость к внешней и внутренней информации, а осознанность действий значимо выше у пожилых. Это еще раз подтверждает онтогенетическую обусловленность и структурные закономерности феномена осознанности.

Второе предположение о том, что «опыт взаимодействия в социальных группах в условиях клубной деятельности, способствует повышению осознанности» получило подтверждение на группе «ветеранов», где результаты продольного среза обнаружили сильные значимые сдвиги в сторону улучшения показателей по: «осознанности» (Z-критерий знаковых рангов Уилкоксона = 4,144, при $p < 0,001$), «силы воли» (Z-критерий знаковых рангов Уилкоксона = 3,589, при $p < 0,001$) и «удовлетворенности жизнью» (Z-критерий знаковых рангов Уилкоксона = 3,368, при $p < 0,001$).

Таким образом, клубная среда (где применяются социально-психологические и социокультурные технологии) может обладать здоровьесберегающим потенциалом и способствует позитивной динамике осознанности у взрослого населения.

Л и т е р а т у р а

1. Гусельцева М. С. Осознанность как фактор устойчивости личности в меняющемся мире. *Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика.* 2024; (3): 414-433. DOI: 10.21638/spbu16.2024.302
2. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург : Питер; 2016: 288.
3. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл; 2004: 304.
4. Кабат-Зинн Дж. *Куда бы ты ни шел – ты уже там: Медитация полноты осознания в повседневной жизни*. Москва: Эксмо-Пресс; 2019: 256.
5. Brown K.W., Ryan R.M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2003; (4): 822–848.
6. Gotink R.A., Chu P. et al. Standardised Mindfulness-Based Interventions in Healthcare: An Overview of Systematic Reviews and Meta-Analyses of RCTs. *PLoS ONE*; 2015 (10): 4-21. DOI:10.1371/journal.pone.0124344
7. Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., et all. Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science & Practice.* 2004 (3): 230–241.
8. Копейкин А. А., Беловол Е. В. Осознанность и ее влияние на регуляцию эмоций и психологическое благополучие. *Вестник Московской международной академии.* 2024; (1): 95-100.
9. Зеланд В. *Взлом техногенной системы*. Москва: Весь. Серия «Трансерфинг реальности»; 2025: 448.
10. Митина О. В., Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Костенко В. Ю. и др. Осознанность в структуре саморегуляции: структура и психодиагностические возможности методики оценки осознанного присутствия (МООП). *Психологические исследования.* 2021; Т. 14 (76): 7.
11. Юматова Н. М., Гришина Н. В. Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения. *Психологический журнал.* 2016; 37(4):105-115.
12. Леонтьев А. А. *Психология общения*. Москва: Смысл, 2013: 365.
13. Ломов Б. Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука; 1999: 444.
14. Трусов В. П. *Социально-психологические исследования когнитивных процессов*. Ленинград: Изд-во ЛГУ; 1980:144.
15. Шошина С. И. Роль клубов в воспроизведстве и развитии социокультурной жизни в малых российских городах. *Журнал Института наследия.* 2021;1(24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-klubov-v-vospriozvodstve-i-razvitiy-sotsiokulturnoy-zhizni-v-malyh-rossiyskih-gorodah>
16. Недосека Е. В., Карбаинов Н. «Умирание» или «новая жизнь» моногородов (на примере социально-экономической адаптации жителей монопрофильных поселений Северо-Запада России). *Арктика и Север.* 2020;(41):163-181.
17. Чумиков А. Н., Труба А. С. Брендинг малых городов: зарубежные практики. *Пространственное развитие малых городов: социальные стратегии и практики.* М.: ФНИСЦ РАН; 2020: 449-470. DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-335-5.2020
18. Филиппова В. А. Государственная поддержка культуры как одна из функций современного российского государства. *Форум молодых ученых.* 2021:4(56): 363-366
19. Остапчук Н. В., Сурнина О. Е., Лебедева Е. В. Социальная активность личности пожилых людей: исследование потребностно-мотивационной и рефлексивно-оценочной сферы. *«Дискуссия»: политематический журнал научных публикаций.* 2013:11(41): 102-108.
20. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф. *Психологический журнал.* 2011:32(2): 82–93.
21. Seligman, M.E.P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Free Press, 2011: 368.
22. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. *Психологические исследования: электронный научный журнал.* 2011; 4(16). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v4i16.860>
23. Beck JS. *Cognitive behavior therapy: basics and beyond*. 2nd ed. New York: Guilford Press; 2011:391.
24. Segal Z. V., Teasdale J. D., Williams J. M., et al. The Mindfulness-Based Cognitive Therapy Adherence Scale: Interrater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology and Psychotherapy;* 2002 (9):131–138.

25. Консультант+. Available from: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_369924/1d51a43c316ab2fc26283cf0cb6b56ce10106dd8/

References

1. Guseltseva M.S. Mindfulness as a factor of personal stability in a changing world. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. 2024;14(3): 414–433 (in Russian) DOI: 10.21638/.
2. Ananyev B.G. *Man as an object of cognition*. St. Petersburg: Piter; 2016: 288 (in Russian).
3. Leontiev A.N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Smysl; 2004:304 (in Russian).
4. Kabat-Zinn J. *Wherever you go, you're already there.: Meditation of full awareness in everyday life*. Moscow: Eksmo-Press; 2019: 256 (in Russian).
5. Brown K.W., Ryan R.M. The benefits of presence: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personal and Social Psychology*. 2003; (4): 822–848.
6. Gotink R.A., Chu P. et al. *Standardised Mindfulness-Based Interventions in Healthcare: An Overview of Systematic Reviews and Meta-Analyses of RCTs*. *PLoS ONE*; 2015 (10): 4–21. DOI:10.1371/journal.pone.0124344
7. Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., et all. Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science & Practice*; 2004 (3): 230–241.
8. Kopeikin A.A., Belovol E.V. Mindfulness and its influence on emotion regulation and psychological well-being. *Vestnik of the Moscow International Academy*. 2024; (1): 95–100. (in Russian).
9. Zeland V. *Hacking a technogenic system*. Moscow: Publishing Group “Ves”. Series “Reality Transurfing”; 2025: 448.10 (in Russian).
10. Mitina O.V., Leontiev D.A., Aleksandrova L.A., et al. Awareness in the structure of self-regulation: structure and psychodiagnostic capabilities Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Psikhologicheskie Issledovaniya*. 2021; 14(76): 7. <http://psystudy.ru> (in Russian).
11. Yumartova N.M., Grishina N.V. Mindfulness: psychological characteristics and adaptation of measurement tools. *Psychological Journal*. 2016;37(4):105–115 (in Russian).
12. Leontiev AA. Psychology of communication. Moscow: Smysl; 2013: 365 (in Russian).
13. Lomov BF. *Methodological and theoretical problems of psychology*. Moscow: Nauka; 1999:444 (in Russian).
14. Trusov VP. Socio-psychological studies of cognitive processes. Leningrad: LGU Publishing; 1980:144 (in Russian).
15. Shoshina SI. The role of clubs in the reproduction and development of socio-cultural life in small Russian towns. The Heritage institute journal. [Internet]. 2021;1:10 (in Russian).
16. Nedoseka E.V., Karbainov N. “Dying” or “new life” of single-industry towns (on the example of socio-economic adaptation of residents of single-industry settlements in Northwestern Russia). *Arctic and North*. 2020;(41):163–181 (in Russian).
17. Chumikov A.N., Truba A.S. Branding of small towns: foreign practices. *Spatial development of small towns: social strategies and practices* [monography]. Moscow: Institute of Sociology – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences; 2020: 449–470 (in Russian).
18. Filippova V. A. State support of culture as one of the functions of the modern Russian state. *Forum of Young Scientists*. 2021:4(56): 363-366 (in Russian).
19. Ostapchuk N. V., Surnina O. E., Lebedeva E. V. Social activity of the personality of the elderly: a study of the need-motivational and reflexive-evaluative sphere. “Discussion”: *Polythematic Journal of Scientific Publications*. 2013:11(41): 102-108.
20. Zhukovskaya, L.V., Troshikhina, E.G. K. Riff scale of psychological well-being. *Psychological journal*. 2011:32(2): 82–93.
21. Seligman, M.E.P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Free Press, 2011: 368.
22. Leontiev D, Averina A. The phenomenon of self-reflection in the context of self-regulation problem. *Psychological Studies*. 2011: 4(16) (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v4i16.860>
23. Beck JS. *Cognitive behavior therapy: basics and beyond*. 2nd ed. New York: Guilford Press; 2011:391.

24. Segal Z. V., Teasdale J. D., Williams J. M., et al. The Mindfulness-Based Cognitive Therapy Adherence Scale: Interrater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 2002 (9):131–138.

25. Konsul'tantPlyus [Internet]. Moscow: Konsul'tantPlyus. Available at: <http://www.consultant.ru> (accessed: 24 November 2025) (in Russian).

Сведения об авторах

СТАРОСТИНА Любовь Дмитриевна – к. психол. н., доцент кафедры психологии и социальных наук Института психологии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-9609-9900. SPIN-code: 7331-5124, Researcher ID: AAO-5355-2020, e-mail: lyudmira@inbox.ru

ГОРОХОВА Анна Ивановна – к. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-3713-5278, Researcher ID: AAD-6497-2020, Scopus ID: 56436610200, e-mail: anna_gorokhova@mail.ru

Information about the authors

STAROSTINA Lyubov Dmitrievna – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Social Sciences, Institute of Psychology, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID 0000-0000-0000-0000, SPIN-код: 5810-1558, Author ID: 396010.

GOROKHOVA Anna Ivanovna – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages in Humanities, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3713-5278, Researcher ID: ADD-6497-2020, Scopus ID: 56436610200.

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Authors' contributions

All authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interest. The corresponding author has the right and authority to speak on behalf of all authors on this study.

Поступила в редакцию / Submitted 19.10.25

Поступила после рецензирования / Revised 26.11.25

Принята к публикации / Accepted 19.12.25

– ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ –

УДК 101.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-170-178>

Оригинальная научная статья

Проблема идентичности в многонациональном гражданском обществе

A. A. Корякина

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

koryakina1@gmail.com

Аннотация

В статье исследуется комплекс проблем, связанных с конституированием и функционированием идентичности в условиях многонационального гражданского общества. Центральная проблема данной статьи: каким образом возможно единство и функциональность гражданского общества, состоящего из множества национальных групп, каждая из которых обладает собственной культурой, языком, исторической памятью и нередко стремлением к политическому самоопределению. Цель статьи – проанализировать основные социально-философские модели решения проблемы идентичности в многонациональном контексте. Анализируется фундаментальное противоречие между универсалистским идеалом гражданской идентичности, основанной на равных правах и общей политической принадлежности, и реальным многообразием этнокультурных, национальных и религиозных идентичностей. Рассматриваются основные теоретические подходы к решению этой проблемы, в частности либеральные универсализм и равенство, мультикультурализм, космополитизм. Особое внимание уделяется вызовам, порождаемым процессами глобальной миграции, которые трансформируют ранее мононациональные общества в сложные мультикультурные системы, где вопрос о соотношении гражданской нации и этнических наций приобретает особую остроту. Анализ проблемы идентичности в многонациональном гражданском обществе проводится также в российском социально-философском контексте. Перспективным направлением представляется развитие гражданской, политической общности российской нации, основанной не на отрицании этническости, а на ее диалогическом включении в общее публичное пространство. Делается вывод о том, что перспектива развития многонационального гражданского общества связана с развитием гибкой, общегражданской идентичности, основанной на разделенных конституционных принципах и общей исторической судьбе, позволяющей сочетать политическую интеграцию с признанием и институциональным закреплением культурных различий.

Ключевые слова: идентичность, многонациональное гражданское общество, глобальная миграция, мультикультурные системы, индивид, общегражданская идентичность, государство, универсализм, равенство, космополитизм.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Корякина А. А. Проблема идентичности в многонациональном гражданском обществе. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025:40 (4): С. 170-178. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-170-178

Original article

The problem of identity in a multiethnic civil society

Anzhelina A. Koriakina

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

✉ koryakina1@gmail.com

Abstract

This article examines a range of issues related to the constitution and functioning of identity in a multiethnic civil society. The central question addressed is how the unity and functionality of a civil society consisting of multiple ethnic groups, each with its own culture, language, historical memory, and often a desire for political self-determination, is possible. The article aims to analyze the main socio-philosophical models for addressing the problem of identity in a multiethnic context. It examines the fundamental contradiction between the universalist ideal of civic identity based on equal rights and common political affiliation and the real diversity of ethnocultural, national, and religious identities. Key theoretical approaches to addressing this issue are considered, including liberal universalism and equality, multiculturalism, and cosmopolitanism. Particular attention is paid to the challenges posed by global migration processes, which are transforming previously monoethnic societies into complex multicultural systems, where the relationship between the civic nation and ethnic nations becomes particularly pressing. The problem of identity in multiethnic civil society is also analyzed within the Russian socio-philosophical context. A promising direction appears to be the development of a civic and political community within the Russian nation, based not on the denial of ethnicity, but on its dialogic inclusion in a common public space. It is concluded that the prospects for the development of a multiethnic civil society lie in the development of a flexible, common civic identity, based on shared constitutional principles and a common historical destiny, allowing for the combination of political integration with the recognition and institutionalization of cultural differences.

Keywords: identity, multiethnic civil society, global migration, multicultural systems, individual, common civic identity, state, universalism, equality, cosmopolitanism.

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Anzhelina A. Koriakina. The problem of identity in a multiethnic civil society. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4)): Pp. 170-178. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-170-178

Введение

Современное глобализирующееся общество представляет собой усиление этнокультурного многообразия, что ставит перед социальной философией ряд фундаментальных вопросов о природе гражданской солидарности и условиях возможности стабильного политического общежития. Понятие гражданского общества, традиционно предполагающее существование универсального субъекта – гражданина, чья идентичность в публичной сфере сводится к его правовому статусу, сталкивается с вызовом со стороны многонациональной реальности. Индивид в таком обществе оказывается на пересечении нескольких «идентификационных полей»: он является гражданином государства, членом определенной этнокультурной или национальной группы, а также, все чаще, участником транснациональных сетей и сообществ. Это порождает проблему, которая является центральной для данной статьи: каким образом возможно единство и функциональность гражданского общества, состоящего из множества национальных групп, каждая из которых обладает собственной культурой, языком, исторической памятью и нередко – стремлением к политическому самоопределению. Классические теории общественного договора, предполагавшие гомогенность политического тела, оказываются не вполне применимыми к анализу подобных социальных конфигураций. Мы предполагаем, что устойчивое многонациональное гражданское общество возможно на основе политico-правового, а не этнокультурного основания, однако это правовое единство должно быть дополнено институциональными

механизмами, обеспечивающими справедливое признание и воспроизведение коллективных идентичностей. Цель статьи – проанализировать основные социально-философские модели решения проблемы идентичности в многонациональном контексте.

Материалы и методы

Настоящее исследование проблемы идентичности в многонациональном гражданском обществе использует комплексную методологическую стратегию, сочетающую теоретический анализ с элементами сравнительного подхода. Исследование разработано с учетом междисциплинарности проблемы, находящейся на стыке социальной философии и политической теории. Представленная методологическая стратегия позволяет осуществить комплексный социально-философский анализ проблемы идентичности в многонациональном гражданском обществе.

Результаты и обсуждение

Экономические и демографический кризисы, рост ксенофобии предопределяют важность сохранения сегодня единства и общих ценностей полигэтнического населения любой многонациональной страны и ценностно-ориентированных подходов в управлении социальными процессами.

Одним из фундаментальных феноменов является идентичность как мировоззренческое понятие и инструмент конструирования, детерминирующее поведение человека. Дискурс о содержании понятия идентичности ведется с древних времен, но остается и сегодня по-прежнему актуальным.

Влияние на выбор идентичности оказывает культурное разнообразие. Человек подвержен влиянию множества групп, постоянно меняющихся социальных контекстов, и его идентичность, формируемая жизненным опытом на протяжении жизни, может развиваться и меняться.

Исторически доминирующим ответом на вызов многонациональности была модель ассимиляции или «плавильного котла», предполагавшая добровольный или принудительный отказ меньшинств от своих культурных особенностей в пользу доминирующей национальной культуры. Эта модель была тесно связана с классическим либеральным универсализмом, который, провозглашая формальное равенство всех граждан, на самом деле часто означал игнорирование культурных различий как нерелевантных для публичной сферы [1]. Другие исследователи также исходили из идеи «исходного положения», в котором индивиды лишены знания о своих конкретных социальных и культурных характеристиках [2]. Однако, как убедительно показали критики, подобная процедурная нейтральность государства является иллюзорной, поскольку сам правовой и политический порядок неизбежно несет на себе отпечаток культуры и истории доминирующей национальной группы [3]. Законы о языке, символика государства, школьные программы, календарь праздников – все эти институты де-факто привилегируют одну культурную традицию в ущерб другим.

Присоединяясь к критике, заявим, что либеральный универсализм в его жесткой форме совершает двойную ошибку: во-первых, он игнорирует тот факт, что культурная принадлежность является конституирующими элементом человеческой личности и источником смысла; во-вторых, он маскирует реальное неравенство, возникающее из-за неявного культурного доминирования, под маской формального равенства.

Осознание несовершенства описываемой модели привело во второй половине XX века к ее кризису и становлению политики мультикультурализма. Философы утверждали, что идентичность формируется в диалоге с другими и что отказ в признании или его искаженные формы могут наносить серьезный ущерб личности и целым группам [3]. Следовательно, либеральное государство не может оставаться нейтральным наблюдателем в сфере

культуры; оно обязано активно способствовать сохранению и развитию культурных меньшинств, обеспечивая им политику признания. Исследователи развили этот тезис, аргументируя в пользу особых групповых прав для национальных меньшинств и полиглоссических прав для иммигрантских групп, позволяющих им интегрироваться в общество без полного отказа от своей культурной идентичности [4]. Таким образом, мультикультураллизм предложил радикальный пересмотр универсалистской парадигмы, сместив акцент с индивида-гражданина на группу как носителя права и объекта государственной политики.

Однако автор считает, что мультикультураллизм, особенно в его институционально-жестких формах, впадает в противоположную крайность. Акцент на группе как основном носителе прав ведет к риску политизации и закрепления культурных границ. Это может ограничивать внутреннюю свободу членов группы, препятствовать межкультурному взаимодействию и, в конечном счете, способствовать фрагментации общества на замкнутые сообщества, а не его интеграции. Более того, такая модель плохо приспособлена к реалиям «суперразнообразия», где идентичности становятся все более гибридными, множественными и изменчивыми.

Теория либерального равенства представляет собой попытку примирить либеральные ценности индивидуальной автономии с фактом существования устойчивых национальных сообществ. Согласно этой позиции, национальная культура предоставляет индивидам контекст выбора – смысловой горизонт, в рамках которого только и возможна осмысленная жизнь и реализация автономии [4]. Поэтому поддержка национальных культур со стороны государства является не уступкой коллективизму, а условием обеспечения индивидуальной свободы. Из этого тезиса вытекает правомерность таких мер, как предоставление территориям компактного проживания национальных меньшинств статуса автономии, официальное признание региональных языков, квоты для представителей меньшинств в органах власти и т.д. Однако эта модель столкнулась с серьезной критикой как со стороны универсалистов, так и со стороны радикальных мультикультуралистов.

Универсалисты, к примеру, утверждают, что политика групповых прав подрывает принцип равного гражданства, создавая систему привилегий для одних групп за счет других, и ведет к фрагментации общества на замкнутые сообщества [5]. С другой стороны, теоретики критикуют либеральное равенство за его стремление к жесткой институционализации групповых границ. Они предлагают альтернативную модель дифференцированного гражданства, основанную не на признании замкнутых культурных групп, а на принципе справедливости в отношении социальных групп, объединенных не общей культурой, а, например, общим опытом негативного прошлого опыта [6]. По их мнению, политика должна быть направлена не на сохранение культур в их консервированном виде, а на обеспечение эффективного участия всех групп в публичной жизни, что может требовать специальных представительских квот, но не культурной автономии. Эта критика указывает на проблему того, что любая политика, основанная на групповых категориях, рискует закрепить существующие социальные деления и ограничить внутреннюю свободу членов группы, особенно тех, кто стремится оспорить доминирующие внутригрупповые интерпретации коллективной идентичности.

Мы разделяем эту озабоченность. С нашей точки зрения, этот подход содержит ряд фундаментальных противоречий. Либеральное равенство, во-первых, неизбежно склоняется к эссенциализации культуры, рассматривая её как нечто статичное и монолитное, что противоречит динамичной и внутренне конфликтной природе любых культурных традиций. Во-вторых, он рискует подменить цель средствами. Защита культуры как может обернуться укреплением власти традиционных элит внутри группы над её рядовыми членами, особенно теми, кто стремится к реформам или ассимиляции.

На рубеже ХХ-XXI вв. произошло разрушение многих привычных норм оказали значимое влияние на современную идентичность и требуют ее переосмысления. В границах национальных государств стала проблемой внутренняя и внешняя миграция ввиду массовости ее потоков, изменяющих в сравнительно короткие сроки этнокультурный и социальный облик исторически сложившихся национальных образований. Значительный приток населения в инокультурную среду нарушил сложившийся там уклад жизни, этничность и культурный опыт.

В ХХI веке проблема идентичности в многонациональном гражданском обществе усложнилась под воздействием новых глобальных тенденций. Во-первых, рост масштабов миграции привел к тому, что многие западные общества, ранее мыслявшие себя как моноэтнические нации-государства, столкнулись с необходимостью трансформации в направлении «суперразнообразия» [7]. Это ставит под сомнение саму применимость моделей, разработанных для исторически укорененных национальных меньшинств, к ситуации с иммигрантскими сообществами, известными своей высокой мобильностью, транснациональными связями и гибридными идентичностями. В этом контексте приобретают актуальность космополитические теории, предлагающие мыслить идентичность за пределами национальных рамок. Аптия, например, развивает идею «космополитизма укорененного», который сочетает признание универсальных моральных обязательств со всеми человечеством с сохранением лояльности к конкретным сообществам и традициям [8].

Концепция «космополитизма укоренённого» представляется нам важным шагом вперед, но недостаточным для решения институциональных и политических вопросов. Аптия верно указывает на множественность и ситуативность наших привязанностей, однако его философская рамка оставляет открытым ключевой вопрос: как политически организовать общество, состоящее из «укоренённых космополитов»?

Во-вторых, цифровизация и развитие социальных сетей создают новые возможности для конструирования и поддержания диаспоральных и транснациональных идентичностей, которые существуют поверх государственных границ и ставят под вопрос монополию национального государства на формирование коллективной идентичности [9]. В-третьих, как реакция на эти процессы глобализации и усложнения идентичностей, мы наблюдаем мощный всплеск реактивного, этнонационалистического популизма, который предлагает простой и эмоционально привлекательный ответ на вызовы сложности – возврат к идеи гомогенной национальной общности, защищаемой от «чужих» [10]. Этот популизм представляет собой прямую угрозу проекту многонационального гражданского общества, поскольку он отрицает саму возможность конструктивного сосуществования различных культурных групп в рамках единого политического тела.

Согласно авторской позиции, противостояние этому вызову требует не отказа от политики признания, а, напротив, ее углубления и соединения с сильной программой социальной справедливости, поскольку именно экономическое неравенство и социальная незащищенность часто являются питательной средой для ксенофобии и национализма.

Анализ проблемы идентичности в многонациональном гражданском обществе был бы неполным без рассмотрения ее в конкретном российском социально-философском и политическом контексте. Российская Федерация, являясь одним из самых многоэтнических государств мира, представляет собой уникальную лабораторию, где теоретические модели сталкиваются с комплексной исторической реальностью.

Действительно, Россия представляет собой уникальный социально-философский полигон для исследования проблем идентичности в условиях сложного культурного разнообразия. Исторически сложившись как империя, а затем как советская федерация, осново-

ванная на этнотерриториальном принципе, Россия унаследовала комплексную структуру идентичностей в общегосударственном, этническом, региональном аспектах. Понятие гражданского общества в российском контексте не может быть адекватно осмыслено без учета этого многослойного идентификационного ландшафта. Классические западные теории, будь то либеральный универсализм или коммунитаристский мультикультурализм, сталкиваются здесь с реальностью, сформированной иными историческими траекториями и политическим опытом [11]. Актуальность проблемы обострена современными вызовами: глобализацией, миграционными процессами, ростом этнерелигиозного самосознания, а также геополитическим напряжением, актуализирующими дискурсы цивилизационной самобытности и традиционных ценностей.

В отличие от западных моделей мультикультурализма или «плавильного котла», в России исторически сложилась особая форма сосуществования народов, которую ряд исследователей определяет как российскую (постсоветскую) цивилизационную общность [12] или государство-цивилизацию [13]. Эта модель представляет собой сочетание доминирующей роли русского народа как государствообразующего, согласно Конституции РФ, с институциональным закреплением этнического разнообразия в форме национальных республик, автономий и культурных прав для коренных народов.

Тишков, один из ведущих российских этнологов, ввел и обосновал концепцию российской нации как надэтнической гражданско-политической общности, призванной стать объединяющей рамкой для всех народов страны [12]. Однако, как отмечает Паин, эта конструкция сталкивается с фундаментальным противоречием между «гражданским» и «этническим», которое в российских условиях приобретает особую остроту. С одной стороны, провозглашается цель построения единой политической нации, а с другой стороны сама государственная структура (федеративное устройство) и система учета (указание национальности) продолжают воспроизводить и политизировать этнические различия [13].

В современном российском официальном дискурсе и близкой к нему философской мысли акцент смещается с этнокультурного на цивилизационный и исторический аспекты идентичности. Концепция российской нации (гражданской) существует в напряженном поле с концепцией «русского мира» как культурно-исторического ареала и идеей России как «государства-цивилизации», уникального полиэтничного организма, чья целостность основана на общей истории и совместном преодолении испытаний. Этот подход, восходящий к евразийству, подчеркивает несовместимость западных либеральных моделей мультикультурализма с российской социокультурной реальностью, предлагая вместо этого идею единства в многообразии на основе общей евразийской судьбы и противостояния внешнему геополитическому давлению [14]. Критики же этой позиции указывают на то, что подобные цивилизационные конструкции часто маскируют встречающиеся проблемы этнического неравенства, ксенофобии и дискриминации, не предлагая действенных механизмов их решения на уровне повседневного опыта [15]. Поиски идентичности на современном этапе развития государства в целом становятся важным фактором реализации государственной стратегии, в частности через понятия «российская нация», «единый народ России».

Таким образом, в России проблема идентичности в многонациональном обществе решается в диалектическом противостоянии нескольких направлений. Первое направление – модернизационное, ориентированное на построение российской гражданской нации на принципах, близких к конституционному патриотизму, где основой солидарности выступают общие ценности, права человека и гражданское участие. Второе направление – традиционалистское, делающее акцент на духовных скрепах, общей исторической памяти

(с ведущей ролью Русской Православной Церкви) и патриархальных ценностях, которые провозглашаются основой общественной стабильности.

С нашей позиции, оба направления в их нынешнем виде несовершены. Первый часто остается декларативным и не наполнен конкретными диалогическим опытом, способным привлечь и интегрировать носителей различных этнокультурных идентичностей. Второй, претендуя на объединение, по сути, предлагает не гражданскую, а культурно-религиозную интеграцию на основе доминирующей традиции.

Автор убежден, что для России действительно жизнеспособным путем является последовательное развитие именно гражданской, политической общности в рамках диалогической модели. Это предполагает: постепенную деполитизацию этническости в публичной сфере, смещение акцента на общие гражданские статусы и индивидуальные достижения, без ущемления культурных прав; трансформацию политики признания: к созданию институтов, гарантирующих равные возможности участия в экономической, политической и общественной жизни для всех граждан, независимо от происхождения, и обеспечивающих диалог между сообществами; инвестиции в создание общего публичного пространства – в сфере образования, культуры, местного самоуправления, – где могли бы встречаться, взаимодействовать и совместно творить представители разных культур, формируя новые, общие смыслы на основе разделяемых ценностей достоинства, закона и справедливости.

Опыт России демонстрирует, что поиск баланса между гражданской интеграцией и признанием этнокультурного многообразия – это не столько теоретическая, сколько остро политическая задача. Перспективным, с нашей позиции, направлением представляется развитие именно гражданской, политической общности российской нации, основанной не на отрицании этническости, а на ее диалогическом включении в общее публичное пространство, где разделяемые конституционные ценности и принципы справедливости становятся реальной основой для солидарности.

Заключение

Анализ показал, что никакая модель жесткого закрепления групповых прав не являются адекватными ответами на вызовы полиэтничной реальности. Универсалитет игнорирует тот факт, что культурная принадлежность является существенным компонентом человеческой идентичности и что формальное равенство в условиях культурного доминирования одной группы может обернуться реальным неравенством. Мультикультурализм, в свою очередь, рискует закрепить культурные границы и ограничить внутренний плорализм и динамику групп.

Проблема идентичности в многонациональном гражданском обществе находит свое решение в поиске таких форм политической организации, которые позволяют универсальным принципам свободы и равенства находить конкретное воплощение в условиях неизбежного и плодотворного человеческого разнообразия. В частности, устойчивая модель гражданской интеграции в России возможна не на пути отрицания этнокультурного многообразия или, напротив, его жесткой институционализации, а на пути развития гибкой, общегражданской идентичности, основанной на разделяемых конституционных принципах и общей исторической судьбе, которая согласовывает множественные принадлежности индивидов.

Для России, стоящей перед вызовами сохранения единства в условиях огромного территориального, культурного и конфессионального разнообразия, а также внешнего давления, реализация этой модели является насущной необходимостью. Это путь сложный, требующий политической воли, интеллектуальных усилий и готовности к диалогу со стороны всех групп общества.

Литература

1. Parekh B. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Palgrave Macmillan; 2000: 432. (in English)
2. Rawls J. A. *Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1999: 560. (in English)
3. Taylor C. *Multiculturalism and “The Politics of Recognition”*. Princeton: Princeton University Press; 1992: 144. (in English)
4. Kymlicka W. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press; 1995: 304. (in English)
5. Barry B. *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press; 2001: 240. (in English)
6. Young I. M. Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*. 1989; 99(2): 250–274. (in English)
7. Vertovec S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. 2007; 30(6): 1024–1054. (in English)
8. Appiah K. A. *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W.W. Norton & Company; 2006: 256. (in English)
9. Castells M. *The Power of Identity*. Malden, MA: Wiley-Blackwell; 2010: 584. (in English)
10. Mudde C. The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*. 2004; 39(4): 541–563. (in English)
11. Малахов В. С. *Культурные различия и политические границы в эпоху глобальных миграций*. Москва: Новое литературное обозрение; 2014: 227.
12. Тишков В. А. *Российский народ: история и смысл национального самосознания*. Москва: Наука; 2021: 631.
13. Пайн Э. А. *Междуп империей и нацией: Модернистский проект и его традиционалистская альтернатива в национальной политике России*. Москва: Новое издательство; 2004: 248.
14. Малаявин В. В. *Евразия и всемирность*. Москва: Шанс; 2022: 415.
15. Дробижева Л. М. *Российская идентичность и межэтнические отношения*. Москва: Институт социологии РАН; 2022: 434.

References

1. Parekh B. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Palgrave Macmillan; 2000: 432.
2. Rawls J. A. *Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1999: 560.
3. Taylor C. *Multiculturalism and “The Politics of Recognition”*. Princeton: Princeton University Press; 1992: 144.
4. Kymlicka W. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press; 1995: 304
5. Barry B. *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press; 2001: 240.
6. Young I. M. Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*. 1989; 99(2): 250–274.
7. Vertovec S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. 2007; 30(6): 1024–1054.
8. Appiah K. A. *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W.W. Norton & Company; 2006: 256.
9. Castells M. *The Power of Identity*. Malden, MA: Wiley-Blackwell; 2010: 584.
10. Mudde C. The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*. 2004; 39(4): 541–563.
11. Malakhov V.S. *Cultural differences and political boundaries in the era of global migrations*. Moscow: New Literary Review; 2014:227 (in Russian).
12. Tishkov V.A. *The Russian People: History and Meaning of National Self-Awareness*. Moscow: Nauka; 2021:631 (in Russian).
13. Pain E.A. *Between Empire and Nation: The Modernist Project and Its Traditionalist Alternative in Russia’s National Policy*. Moscow: Novoye Izdatelstvo; 2004:248.(in Russian).
14. Malyavin V.V. *Eurasia and the World*. Moscow: Shans; 2022:415 (in Russian).
15. Drobizheva L.M. *Russian Identity and Interethnic Relations*. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences; 2022:434 (in Russian).

Сведения об авторе

КОРЯКИНА Анжелина Анатольевна – к. филос. н., доцент кафедры философии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-6657-6019, ResearcherID: H-1384-2015, Scopus Author ID: 57208190201, SPIN: 9646-4855, e-mail: koryakinal@gmail.com

Information about the authors

KORIYAKINA Anzhelina Anatolievna – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, ORCID: 0000-0001-6657-6019, ResearcherID: H-1384-2015, Scopus Author ID: 57208190201, SPIN: 9646-4855.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 29.10.25

Поступила после рецензирования / Revised 01.12.25

Принята к публикации / Accepted 05.12.25

УДК 001

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4-179-187>

Оригинальная научная статья

Философия науки на перекрёстке традиций: взаимодействие религиозного и рационального мировоззрений

С. Б. Куликов

Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Российской Федерации

s.b.kulikov@utmn.ru

Аннотация

В статье исследуется актуальная *проблема становления философии науки как самостоятельной отрасли знания*. Цель исследования – раскрыть закономерности её формирования в контексте историко-культурного противостояния религиозного и научного типов мышления, презентированных соответственно средневековой и новоевропейской эпохами. Методология в работе базируется на применении компаративного анализа, обеспечивающего возможность системного сопоставления культурных парадигм и выявления имманентных характеристик когнитивной деятельности. В результате предложенный подход позволяет реконструировать логику трансформации научных представлений и их корреляцию с религиозным мировоззрением в различных исторических контекстах. Центральным аспектом выступил критический анализ европоцентристской дихотомии в основахprotoфилософии науки религиозного (метафизического) и научного (рационального) дискурсов. Установлено, что бинарная оппозиция не обладает универсальной валидностью и не представляет всю сложность взаимодействия различных форм познания. Результаты исследования демонстрируют, что актуальность и эвристический потенциал философии науки детерминированы продуктивным взаимодействием с религиозным типом мышления, стимулирующим рефлексию над фундаментальными основаниями научного познания. При этом синкретизм не сдерживает развитие науки, способствуя интенсификации межкультурного диалога в контексте поиска универсальных моделей познания. Перспективным вектором развития философии науки выступает интеграция различных форм рациональности, способствующая формированию инновационных методологических подходов и преодолению ограниченности как сугубо научного, так и исключительно религиозного типов дискурса. В заключение исследование подтверждает, что генезис философии науки как самостоятельной дисциплины обусловлен синергетическим взаимодействием социокультурных, исторических и интеллектуальных факторов, а её эволюция детерминирована диалогом различных типов мышления и познания.

Ключевые слова: философия науки, религиозное мышление, научное мышление, новоевропейская наука, эпистемологическая парадигма, сравнительный анализ, античность, средневековье, европоцентризм, противостояние.

Для цитирования: Куликов С. Б. Философия науки на перекрёстке традиций: взаимодействие религиозного и рационального мировоззрений. . Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy». 2025: 40 (4): С. 179-187. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-179-187

Original article

Philosophy of science at the crossroads of traditions: The interaction of religious and rational worldviews

Sergey B. Kulikov

Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

s.b.kulikov@utm.ru

Abstract

The article examines the actual problem of the formation of the philosophy of science as an independent branch of knowledge. The purpose of the study is to reveal the patterns of its formation in the context of the historical and cultural confrontation of religious and scientific types of thinking, represented respectively by the medieval and Modern European eras. The methodology in the work is based on the use of comparative analysis, which provides the possibility of a systematic comparison of cultural paradigms and the identification of immanent characteristics of cognitive activity. As a result, the proposed approach makes it possible to reconstruct the logic of the transformation of scientific ideas and their correlation with the religious worldview in various historical contexts. The central aspect was a critical analysis of the Eurocentric dichotomy in the foundations of proto-philosophy, the science of religious (metaphysical) and scientific (rational) discourses. It has been established that binary opposition does not have universal validity and does not represent the complexity of the interaction of various forms of cognition. The results of the study demonstrate that the relevance and heuristic potential of the philosophy of science are determined by productive interaction with the religious type of thinking, stimulating reflection on the fundamental foundations of scientific knowledge. At the same time, syncretism does not restrain the development of science, contributing to the intensification of intercultural dialogue in the context of the search for universal models of cognition. A promising vector for the development of the philosophy of science is the integration of various forms of rationality, contributing to the formation of innovative methodological approaches and overcoming the limitations of both purely scientific and exclusively religious types of discourse. In conclusion, the study confirms that the genesis of the philosophy of science as an independent discipline is determined by the synergetic interaction of socio-cultural, historical and intellectual factors, and its evolution is determined by the dialogue of different types of thinking and cognition.

Keywords: philosophy of science, religious thinking, scientific thinking, New European science, epistemological paradigm, comparative analysis, antiquity, the Middle Ages, Eurocentrism, opposition

Для цитирования: Kulikov S.B. Philosophy of science at the crossroads of traditions: The interaction of religious and rational worldviews. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4): Pp. 179-187. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-179-187

Введение

Сложно оспорить факт, что ключевую роль в формировании философского осмысливания науки сыграла борьба светской мысли с доминированием религиозных представлений о действительности. Во всяком случае, именно против засилья религиозной метафизики, её негативного влияния на накопление положительных результатов познания возражали первые мыслители, которые специальным образом занимались проблематикой философии науки.

В частности, О. Конт замечал: «Человек начинает понимать, что он забавлял себя игрою слов, которая, мешая во многих случаях ясной и правильной постановке вопросов, заставляла его тратить время и силы на бесплодную борьбу с совершенно непреодолимыми трудностями. Увидавши неосновательность прежних объяснений, человек убеждается понемногу в том, что его способность объяснять явления природы имеет определённые границы, через которые его уму никогда не удастся перешагнуть; человек признаёт ту великую истину, что он может только наблюдать явления и подмечать, в каком порядке одно явление следует за другим или каким образом одно явление совмещается с другим» [1, с. 123].

Между тем сходные импульсы питали сторонников рационализации познания задолго до возникновения специального направления исследований. В определённом смысле – это «вечная» проблема любой стихийно сложившейся философии науки, как практики самосознания научно-познавательной деятельности.

Уже краткий обзор литературы показывает: если в Средневековье религия составляла фундамент культуры и проливала «сверхъестественный» свет на предметы познания, то в Новое время ту же роль – в плане просвещения, а неведения в трансцендентное – взяла на себя наука. Противопоставление двух эпох породило стремление к самообоснованию: учёные принялись самостоятельно осмысливать свои действия [2; 3]. И выбранный вектор движения явно указывал на возрастание конфликта между видами мировоззрения.

Но важно отметить, что столь чёткая граница между религиозным и научным типами мышления характерна преимущественно для европейской традиции. В других культурных ареалах – на Древнем Востоке, в Античности, в исламском мире – мистическое и рациональное зачастую существовали в тесной взаимосвязи [4].

Причины, по которым в европейской мысли выбор пал иначе, а главное, условия, при которых это стало возможным, выступают главным предметом исследования. Основной же целью работы выступает сопоставление особенностей развитияprotoфилософии науки, которая вполне оформилась лишь в конце XIX – начале XX веков в линии работ от О. Конта и У. Уэвелла до трудов участников знаменитого Венского кружка (М. Шлик, Р. Карнап и др.), в недрах доновоевропейских культур античности и средневековья. Наиболее логичным методом, позволяющим как можно точнее прояснить специфику предметной области, становится сравнительный анализ.

Немаловажная практическая значимость исследования видится в возможности применить его результаты для совершенствования современного научного дискурса и межdisciplinarnого взаимодействия. В образовательной сфере это позволит разработать новые подходы к преподаванию истории и философии науки с учётом культурно-исторического контекста; в научной методологии – создать более гибкие инструменты познания через понимание исторических предпосылок формирования различных типов мышления; в социальной практике – выстроить эффективные модели диалога между научным сообществом и представителями других мировоззренческих позиций; а в культурном контексте – способствовать преодолению конфликтов на почве мировоззренческих различий и формированию более целостного понимания процессов развития научного знания в современном мире.

В структурном плане работа содержит три раздела. В первом представлены особенности доновоевропейских культур с акцентом на противостоянии религиозного и научного мировоззрений. Во втором даются условия развития философии науки, но с позиций современной критики упрощённой дихотомии «религиозное vs научное». В третьем показана незавершённость выделенного противостояния и перспективы его дальнейшего развития. Такой подход позволяет по-новому взглянуть на процессы развития научного познания в прошлом и настоящем, обеспечивая научную новизну полученных результатов.

Материалы и методы

Исследование выполнено на *материале* исторического развития философии науки как относительно самостоятельного направления. В работе проясняются базовые мировоззренческие установки: с одной стороны, ориентация на религиозно-мистические взгляды, а с другой – рационально-критическая позиция науки, – которые оказали влияние на становление новой дисциплины в XIX веке. При этом учитывается, что формирование представляло собой длительный процесс, постепенно вызревавший в предшествующие столетия.

В качестве основного *метода* исследования использован сравнительный анализ, позволявший сопоставить различные культурные эпохи и характерные для них познавательные установки. Поскольку предметом исследования выступает роль религии и науки в культурно-историческом процессе, обоснованным оказалось привлечение историко-философского подхода

Результаты и обсуждение

Культура как поле битвы рациональных и мистических умонастроений

Особенности отношений мистических и рациональных убеждений в доновоевропейских культурах попали в поле зрения значительного числа исследователей. Так, В. К. Шохин отмечает, что поздневедийские мудрецы, будучи идеологами брахманистского общества, выстраивали принципы его организации через концепцию ритуализма [5, с. 45]. Что же касается античной философии, то вопреки распространённому представлению о «теоретичности» античных мыслителей, многие из них не были оторваны от практических интересов иисканий в духовной плоскости [5, с. 289].

Нечто подобное утверждал и А. Ф. Лосев. Он настаивал, что античная философия не была исключительно рациональной: «Эйдос-идея есть конкретно-данный смысл» [6, с. 240]. Из этого ясно, что Лосев видел не сугубо рациональный, но символико-мифологический характер античного мышления. Понятие «эйдос» здесь не абстрактная категория, а живой образ, в котором слиты чувственное и умопостигаемое. Это развенчивает миф о «чистой теоретичности» античной философии и показывает, что рациональное и мистическое в ней не противопоставлены, а взаимодополняют друг друга.

В свою очередь Р. В. Светлов отмечает, что в античности и раннем христианстве философские и религиозные идеи часто выражались через аллегории и символы, ведь «...экзегетический взгляд на мир (мир, как и писания, которые принято считать богоухновенными, являются символическими словами: любой телесный, зримый феномен можно считать символом стоящей за ним реальности)» [7, с. 55]. Символическое толкование текстов (как философских, так и религиозных) свидетельствует о том, что поиск истины не сводился к логическому анализу, а включал герменевтическую глубину. Это контрастирует с новоевропейской наукой, где доминирует буквальное, эмпирически проверяемое значение.

Между тем существуют и дополнительные аргументы в пользу этой позиции. В частности, М. К. Трофимова отмечает, что раннехристианские гностические тексты демонстрируют удивительную способность сочетать мистические откровения с рациональными построениями, формируя целостную картину мироздания [8, с. 41-42]. При этом необходимо подчеркнуть, что в мировоззрении гностиков мистические интенции всё же преобладали.

Из приведённого высказывания видна синтетическая природа гностицизма: он не отвергает разум, но подчиняет его мистическому опыту. Это пример недифференцированного знания, где рациональное и сакральное не конкурируют, а образуют единую систему, которая во много, хотя и с оговорками, была свойственна античности в целом [9]. Такой подход чужд новоевропейской науке, которая стремится к чёткой разграниченности методов.

Итак, противопоставление мистического (сакрального) и обыденного (секулярного) можно считать необходимым условием возникновения философии науки. Ведь не вызывает серьёзного сомнения, что трудно, если вообще возможно представить развитие науки и техники «...без интеллектуального и экзистенциального фундамента – без принципиальной смены онтологической перспективы и самоощущения человека [10, с. 551]. И хотя этот аспект пока недостаточно осмыслен в рамках «чистой» философии науки, отдельные тенденции к осознанию проявляются в современных исследованиях [2; 4]. Они затрагивают

анализ этических и гуманистических начал новоевропейской науки, распространяясь и на изучение когнитивных и социальных оснований протонаучного знания.

Смысловое противостояние религиозного и научного мировоззрений раскрывается уже на уровне базовых характеристик. По убеждению современных исследователей, религия представляет переживание «личной встречи человека с Богом» [11, с. 85]. В социальном плане средневековая традиция предполагала ориентацию на вечное и сверхъестественное, главенство веры и авторитета. Тем самым религия определяется через диалогический принцип: она не просто доктрина, а живое взаимодействие с трансцендентным.

В средневековой религиозно-символической картине мира мистицизм занимал центральное место [12], тогда как наука Нового времени сменила диалог с Богом-творцом на монолог наблюдателя. Природа при этом стала восприниматься как преимущественно механическая система, где жизнь – лишь вкрапление в безжизненную основу.

Такой подход вполне согласуется со стремлением Э. Кассирера интерпретировать науку в виде элемента «символической вселенной» культуры, суть которого – понимать и истолковывать, связывать и организовывать, синтезировать и обобщать человеческий опыт. Отмечено, что «...не только наука, но и язык, миф, искусство, религия поставляют материал, из которого мы строим, с одной стороны, мир «действительности», а с другой – духовности, мир Я. Их также нельзя рассматривать просто как явления налично данного мира – их следует понимать как функции самобытного формирования бытия, особые способы его разграничения и структурирования» [13, с. 24-25].

Примечательно, что на данном пути Кассирер проводил аналогии между наукой как символической системой и другими формами языкового отображения явлений в мире, в частности при помощи искусства. Это позволило снять жёсткое противопоставление «религия vs наука»: обе оказались вариантами единого процесса смыслообразования.

Однако в новоевропейской науке символическая функция подчинена инструментальной – познание направлено на контроль и преобразование, а не на созерцание. Наука ориентирована на посюстороннее: природное и человеческое. Это делает приоритетными эксперимент, наблюдение, разум и сомнение.

В результате изучения историко-культурного контекста выделяется целый ряд фундаментальных противопоставлений, которые наложили отпечаток на формирование философии науки как самостоятельной дисциплины:

- между ориентацией на Бога (Средневековье) и ориентацией на природу и человека (Новое время) [2; 3];
- между религиозной верой и авторитетом и автономией сомневающегося разума «естественному» наблюдателя [1].

Приведённые оппозиции создали ту специфическую среду, в которой философия науки обрела статус относительно самостоятельной области знания, сохраняя при этом полемическую связь с религиозным мировоззрением.

Условия становления философии науки: критика упрощённой дилеммы «религиозное vs научное»

Ход исследования наводит на мысль, что становление философии науки как самостоятельной области знания стало возможным исключительно в контексте Нового времени. Причём процесс сопровождали три важных момента:

1. Принципиальное противопоставление религиозного и научного типов мышления [2; 3];
2. Формирование новой эпистемологической парадигмы, основанной на эксперименте, наблюдении и рациональном сомнении [4];
3. Утверждение науки в качестве ядра новоевропейской культуры [2; 3].

Здесь принципиально важно, что «разрушение античного и средневекового космоса в XVII–XVIII веках происходило, как мы видели, «постепенно». Сначала понятия совершенства, смысла и цели, вытесненные из естествознания, сохранились в качестве отдельного метафизического фундамента, созданного творцами первых научных. На втором этапе, – главным образом уже в XVIII веке, – эти понятия и принципы постепенно вытесняются из сферы теоретического знания вообще» [3, с. 432–433].

Из приведённых слов П. П. Гайденко следует, что новоевропейская наука носит двойственный характер: с одной стороны, она эволюционирует из средневековой, а с другой – создаёт принципиально новые эпистемологические основания, т.е. совершает революционный скачок. Эксперимент и математика становятся автономными источниками легитимации получаемых результатов, что разрывает связь с традицией, где истина подтверждалась авторитетом.

Л. М. Косарева подчёркивает, что наука Нового времени утвердилась не просто как система знаний, но и как особый культурный институт, который задаёт новые нормы мышления и деятельности. Её триумф означал радикальную смену самой парадигмы рациональности.

При этом нельзя не обратить внимания, что ряд достигнутых результатов демонстрирует признаки спонтанности, не вполне согласующиеся с линейной моделью научного прогресса. Скажем, что касается гелиоцентрической системы Коперника, то она «...не обладала ни очевидными эмпирическими преимуществами перед системой Птолемея, ни действительным радикальным упрощением математического аппарата, ни принципиальным увеличением точности в астрономических предсказаниях. С момента своего возникновения и до открытия Галилеем в 1616 г. фаз Венеры, т. е. более полувека, вообще отсутствовали прямые экспериментальные подтверждения движения Земли, которые свидетельствовали бы об истинности гелиоцентрической системы Коперника. Если к этому прибавить еще такие факторы, как противодействие коперниканской системе со стороны обыденного опыта и мощной идеологической традиции, связавшей себя с геоцентризмом, то победа системы Коперника над птолемеевско-аристотелевской КМ становится почти необъяснимым чудом» [1, с. 284].

Косарева акцентирует внимание на социальном аспекте научной революции, в котором наука предстаёт не только методом познания, но и институтом, формирующим мировоззрение. Именно поэтому её противостояние с религией вышло за пределы теоретических дискуссий и затронуло повседневные практики.

В то же время положения, выдвинутые в недавней работе [14], побуждают задуматься об упрощённости дихотомии «религиозное vs научное» в классических работах по истории науки. В конечном итоге гораздо справедливее было бы ориентироваться на плурализм когнитивных стратегий в ранний период модерна. На это влияла структура аргументации, заимствованная учеными во многом из богословия, которая в те времена считалась не менее научным, чем иные дисциплины.

В работе, посвящённой Э. Бёрту – мыслителю, оказавшему влияние на концепцию истории науки А. Койре, но оставшемуся в тени, – раскрывается неоднозначная, по сути, гибридная форма рациональности, характерная для раннего Нового времени [15]. В частности, показано, что физика формировалась под мощным влиянием духовных, а зачастую и мистических практик (таких как астрология и алхимия). Это наглядно демонстрирует многообразие путей становления научного знания.

Под вопросом у современных авторов и европоцентризм, мешающий адекватному восприятию культурно-исторического процесса и места отношениям религии и науки в нём.

Акцент на европейской специфике формирования философии науки оставляет вне поля зрения альтернативные модели рациональности, развивавшиеся в исламском мире [10].

Критика европоцентричности классического образа истории науки требует учитывать неевропейские эпистемологии. Рациональные и религиозные начала в них не антагонистичны. Таковы, к примеру, исламская традиция философствования (калам) и индийская няя. Включение их в поле анализа расширяет понимание философии науки как глобального феномена, не сужая только до сугубо западного образования.

Незавершённость противостояния и перспективы развития

Противостояние научного и религиозного типов мышления, которое можно назвать «войной форм», остаётся неоконченным [16]. Неудивительно, что этот факт не только указывает на незавершённость процесса самоопределения философии науки, но и обеспечивает её жизнеспособность как динамично развивающейся дисциплины.

Сравнительный анализ демонстрирует: становление философии науки – это не линейный процесс вытеснения религиозного (метафизического) мировоззрения научным (анти-метафизическими), а сложная эволюция. В её рамках проявились следующие особенности:

1. В европейском контексте сформировалась чёткая оппозиция религиозного и научного мышления, ставшая катализатором автономизации науки.

2. В других культурных традициях (восточных, античных, раннехристианских) сохранился синтез рационального и мистического, что ставит под сомнение универсальность европейской модели.

Современная наука, несмотря на институциональную зрелость, продолжает диалог с религиозным мировоззрением, что свидетельствует о незакрытости вопроса о границах и методах познания.

Следовательно, философия науки сохраняет актуальность именно благодаря напряжённому взаимодействию с религиозным типом мышления. Взаимодействие с ним стимулирует рефлексию о собственных основаниях науки. Это побуждает к межкультурному диалогу в поисках универсальных когнитивных стратегий, открывая новые перспективы для синтеза различных форм рациональности в условиях глобальных вызовов современности.

Заключение

Проведённое исследование приводит к следующим выводам:

Во-первых, становление философии науки как самостоятельной дисциплины обусловлено спецификой историко-культурного контекста Нового времени, в котором сформировалось принципиальное противопоставление религиозного и научного типов мышления.

Во-вторых, новая эпистемологическая парадигма, основанная на эксперименте, наблюдении и рациональном сомнении, стала фундаментом новоевропейской науки.

В-третьих, наука Нового времени утвердилась не только как система знаний, но и как культурный институт, задающий новые нормы мышления и деятельности.

В-четвёртых, упрощённая дихотомия «религиозное vs научное» не отражает многообразия когнитивных стратегий раннего модерна, где многие учёные совмещали теологические и естественнонаучные интересы.

Наконец, в-пятых, европоцентричный подход к истории науки игнорирует альтернативные модели рациональности (исламские, индийские, китайские), где религиозное и рациональное не находились в жёстком противостоянии.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с углублённым изучением неевропейских эпистемологических традиций и их вклада в формирование глобального пространства научного познания.

Литература

1. Конт О. *Курс положительной философии*: в 6 т. / О. Конт; пер. с фр.; под ред., с примеч. и ст. С.Е. Савича. Санкт-Петербург : Издание Н. Г. Мартынова; 1899-1900: 1: 302.
2. Косарева Л. М. *Рождение науки Нового времени из духа культуры*. Москва : Институт психологии РАН; 1997: 360.
3. Гайденко П. П. *Эволюция понятия науки (XVII–XVIII вв.)*. Москва : Наука; 1987: 447.
4. Литовка И. И. *Формирование протонаучного комплекса знаний в Месопотамии и Древнем Египте: когнитивные и социальные основания*. Новосибирск; 2006 : 209.
5. Шохин В. К. *Брахманистская философия: начальный и раннеклассический периоды*. Москва : Вост. лит.; 1994: 352.
6. Лосев А. Ф. *Очерки античного символизма и мифологии*. Москва : Мысль; 1993:959.
7. Светлов Р. В. *Античный платонизм иalexандрийская экзегетика*. Санкт-Петербург : РХГА; 2011: 208.
8. Трофимова М. К. *Историко-философские вопросы гностицизма*. Москва : Наука; 1979: 286.
9. Адо П. *Духовные упражнения и античная философия*. Москва; Санкт-Петербург : Изд-во «Степной ветер»; ИД «Коло»; 2005: 448.
10. Бородай С. Ю., Мухетдинов Д. В. Исламская мысль: приглашение к тематическому прочтению. *Исламская мысль: традиция и современность*; 2020: (5): 549-644.
11. Аванесов С. С., Аванесова Е. Г. Социальный аспект религиозной практики. *Вестник Томского государственного университета*. 2007: (295): 85–86.
12. Жильсон Э. *Философия в Средние века*. Москва : Культурная революция, Республика; 2010: 678.
13. Кассирер Э. *Философия символовических форм. Язык*. Москва; Санкт-Петербург : Университетская книга; 2001: 271.
14. Савинов Р. В. Реконструкция стратегий аргументации в конфессиональной полемике рубежа XVI-XVII веков о возможности естественной теологии. *Вопросы теологии*; 2021:3(1):58-85.
15. Дроздова Д. Н. Эдвин Бёрт и драма науки Нового времени. *Историко-философский ежегодник*. 2024:39:367-377. EDN MBQLUX.
16. Койре А. *Очерки истории философской мысли. О влиянии философских концепций на развитие научных теорий*. Москва : Прогресс; 1985: 286.

References

1. Comte O. *Course of Positive philosophy*. Vol. 1: Philosophy of Mathematics. Saint Petersburg: N. G. Martynov; 1899–1900:1:302 (in Russian).
2. Kosareva L.M. *The birth of modern science from the spirit of culture*. Moscow: Institute of Psychology RAS; 1997:360 (in Russian).
3. Gaidenko P.P. *The evolution of the concept of science (17th–18th centuries)*. Moscow: Nauka; 1987:447 (in Russian).
4. Litovka I.I. *The formation of a protoscientific knowledge complex in Mesopotamia and ancient Egypt*. Novosibirsk; 2006:209 (in Russian).
5. Shokhin V.K. *Brahmanical philosophy: initial and early classical periods*. Moscow: Vostochnaya literatura; 1994:352 (in Russian).
6. Losev A.F. *Essays on ancient symbolism and mythology*. Moscow: Mysl; 1993:959 (in Russian).
7. Svetlov R.V. *Ancient Platonism and Alexandrian exegesis*. Saint Petersburg: RCHGA; 2011:208 (in Russian).
8. Trofimova M.K. *Historical and philosophical issues of Gnosticism*. Moscow: Nauka; 1979:286 (in Russian).
9. Hadot P. *Spiritual exercises and ancient philosophy*. Moscow, Saint Petersburg: Stepnoy Veter Publishing, Kolo; 2005: 448 (in Russian).
10. Borodai S.Yu, Mukhetdinov D.V. Islamic thought: an invitation to thematic reading. *Islamic Thought: Tradition and Modernity*. 2020:(5):549–644 (in Russian).
11. Avanesov S.S., Avanesova E.G. Social aspect of religious practice. *Tomsk State University Journal*. 2007:(295):85–86 (in Russian).

12. Gilson É. *Philosophy in the Middle Ages*. Moscow: Kulturnaya revolyutsiya, Respublika; 2010:678 (in Russian).
13. Cassirer E. *Philosophy of symbolic forms. Language*. Moscow, Saint Petersburg: Universitetskaya kniga; 2001:271 (in Russian).
14. Savinov R.V. Reconstruction of argumentation strategies in confessional polemics at the turn of the 16th–17th centuries on the possibility of natural theology. *Issues of Theology*. 2021;3(1):58–85 (in Russian).
15. Drozdova D.N. Edwin Burt and the drama of early modern science. *Historical and Philosophical Yearbook*. 2024;39:367–377 (in Russian).
16. Koyre A. *Essays on the history of philosophical thought. On the influence of philosophical concepts on the development of scientific theories*. Moscow: Progress; 1985:286 (in Russian).

Сведения об авторе

КУЛИКОВ Сергей Борисович – д. филос. н., доцент, профессор, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Российская Федерация, SPIN 6659-0250, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0913-9290>, e-mail: s.b.kulikov@utmn.ru

Information about the author

KULIKOV Sergey Borisovich – Dr. Sci. (Philosophy), Docent, Professor, Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation, SPIN 6659-0250, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0913-9290>.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 10.11.2025

Поступила после рецензирования / Revised 28.11.25

Принята к публикации / Accepted 05.12.25

УДК 111+141.1+7.01

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2025-4- 188-199>

Оригинальная научная статья

Реалистическая философия Ингардена о социокультурной динамике

E. A. Тимошук

Приволжский исследовательский медицинский университет,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,
г. Владимир, Российская Федерация
timoshchuk-ea@ranepa.ru

Аннотация

Роман Ингарден, один из самых плодовитых учеников Гуссерля, интерпретировал работы своего учителя с целью вернуть реалистическую ценность феноменологии и исправить идеалистическую метафизику. Отталкиваясь от образа культуры как текста, Ингарден делает основным предметом своего исследования литературное произведение, однако конечные мотивы этого направления выходят за рамки спора идеализма и реализма. Эстетические выводы, весьма неожиданно, помогают противостоять крайнему идеализму, где мир вместе со всеми его объектами зависит от субъективного сознания. Эстетика, которую никогда не считали *Prima philosophia*, неожиданно вносит корректизы в метафизическую онтологию трансцендентального идеализма. Способ бытия внешнего мира, который Ингарден стремится определить через многослойность, конститутивность, интенциональность, точки неопределённости, интерсубъективность позволяет создать всеобъемлющую онтологию мира и его разнообразных объектов. Анализ формально-онтологических составляющих различных объектов приводит Ингардена к выводу о существовании объектов, независимых от сознания, вопреки тому, что утверждал трансцендентальный идеализм Гуссерля, представляющий собой описание мира и всей совокупности его объектов как зависящих от сознания. Чистая интенциональность всего бытия была бы слишком радикальна даже для Беркли. Таким образом, богатый феноменологический корпус Ингардена основан на споре идеализма и реализма. Вместе с тем, Ингарден пользуется гуссерлевской феноменологической редукцией чтобы переместить внимание на восприятие, его условия и контекст. Существование объектов культуры как интенциональных коррелятов актов сознания и конституирующий когнитивный процесс – это то, где сохраняется феноменологическая преемственность Ингардена и Гуссерля.

Ключевые слова: многослойность, феноменологическая редукция, интенциональность, Гуссерль, Ингарден, конституирование, точки неопределённости.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Тимошук А. С. Реалистическая философия Ингардена о социокультурной динамике. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4): С. 188-199. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-188-199

Original research article

Ingarden's realist philosophy of sociocultural dynamics

Elena A. Timoshchuk

Privolzhsky Research Medical University,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Vladimir, Russian Federation
timoshchuk-ea@ranepa.ru

Abstract

Roman Ingarden, one of Husserl's most prolific students, interpreted his teacher's works with the aim of restoring the realistic value of phenomenology and correcting idealistic metaphysics. Starting from the

image of culture as text, Ingarden makes literary works the primary subject of his research, but the ultimate motives of this approach extend beyond the debate between idealism and realism. Quite unexpectedly, aesthetic conclusions help counter extreme idealism, where the world and all its objects depend on subjective consciousness. Never considered the primary philosophy, aesthetics now introduces correctives to the metaphysical ontology of transcendental idealism. The mode of being of the external world, which Ingarden seeks to define through multilayeredness, constitutiveness, intentionality, points of indeterminacy, and intersubjectivity, allows for the creation of a comprehensive ontology of the world and its diverse objects. An analysis of the formal-ontological components of various objects leads Ingarden to the conclusion that objects exist independent of consciousness, contrary to the assertions of Husserl's transcendental idealism, which describes the world and the entirety of its objects as dependent on consciousness. A pure intentionality of all being would be too radical even for Berkeley. Thus, Ingarden's rich phenomenological corpus is based on the debate between idealism and realism. At the same time, Ingarden utilizes Husserl's phenomenological reduction to shift attention to perception, its conditions, and context. The existence of cultural objects as intentional correlates of acts of consciousness and the constitutive cognitive process is where the phenomenological continuity between Ingarden and Husserl is preserved.

Keywords: multilayeredness, phenomenological reduction, intentionality, Husserl, Ingarden, constitution, points of uncertainty.

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Timoshchuk E.A. Ingarden's realistic philosophy of sociocultural dynamics. *Vestnik of North-Eastern Federal University: Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2025: 40 (4)): Pp. 188-199. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-188-199

Введение

5 февраля 2025 года исполнилось 132 года со дня рождения Романа Ингардена (1893–1970), а 14 июня – 55 лет со дня смерти. Этот феноменолог, один из самых успешных и логических ясных авторов, принадлежавший к кругу геттингенских учеников Гуссерля, который взял на себя смелость представить учение феноменологии как реалистической философии о социокультурной динамике. Его творческий путь начался во Львове с изучения философии под руководством логика Казимира Твардовского, основателя Львовско-Варшавской школы и продолжился в Германии, где Ингарден изучал математику, психологию и философию. Его философия сочетает интуицию феноменологии, строгость математики и интенциональность психологии. Ингарден с самого начала участвовал в развитии феноменологии через научные конференции и переписку с учениками Гуссерля в Германии. Первоначально, в 1930-х годах, его интересы были сосредоточены на эстетике, в частности, на философии литературы. Со временем эти соображения привели его к критике трансцендентального идеализма Гуссерля. Феноменология была новым направлением в то время, центром которого был Гуссерль, и не существовала за пределами Германии. Доминирующим течением в польской философии того времени был логический позитивизм, представленный Львовско-Варшавской школой. Ингарден вступал в полемику с её представителями и заложил основы феноменологии в Польше, излагая основные идеи феноменологии Гуссерля в своих статьях и переводах с немецкого.

Материалы и методы

Статья написана с концептуальной позиции когнитивизма, когда для объяснения генезиса феноменологической теории привлекаются герменевтика, литературоведение, лингвистика, дискурсивный анализ, гештальтпсихология. Автор опирался как на классические методы (общелогические, общетеоретические), так и на неклассические (дескриптивно-феноменологический, герменевтический).

Результаты и обсуждение

Основные полученные результаты касаются критики приверженности Гуссерля трансцендентальному идеализму и переосмыслиния феноменологии Ингарденом как реалисти-

ческой философии с помощью инструментария эстетики. Гуссерль утверждал, что существование мира зависит от сознания – что объекты, которые мы принимаем за реальные вещи, имеют своим реальным источником акты сознания, направленные на них. Ингарден подверг сомнению представление о том, что существование всего мира основано на сознании, и отстаивал реалистическую интерпретацию феноменологии с помощью примера интенциональных литературных объектов. Гуссерль считал, что для того, чтобы мир объектов имел для нас смысл, его существование должно быть укоренено в сознании, поскольку сознание – источник всякого смысла. Ингарден оригинально оппонирует Гуссерлю используя анализ литературного произведения искусства. Это интенциональный объект, то есть зависящий от сознания, но имеющий экзистенциальную основу в материальном объекте, независимом от сознания. Такой же природой обладают и физические объекты, нагруженные интенциональным содержанием, например архитектура, государственные символы, деньги.

В статье раскрывается ценность реалистической философии. Ингарден интересен как прагматичный феноменолог, который раскрыл гетерономный способ существования социокультурных объектов. Другими достижениями его феноменологического творчества стало категориальное теоретизирование над концептами «модальность», «точки неопределённости», «конкретизация», «многослойность», «конституирование», «интенциональность».

Преданность Гуссерля идеализму подверглась критике после публикации его трактата «Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии» (1913 г.). Ингарден оставался убеждённым критиком поворота своего учителя к трансцендентальному идеализму и привел убедительные аргументы как в пользу своего идеалистического прочтения Гуссерля, так и в пользу своего отказа от идеализма. Один из главных аргументов, разработанных Ингарденом против поворота Гуссерля, был основан на его эстетике. Против идеализма Гуссерля Ингарден использовал аргументацию, основанную на теории литературных объектов и интенциональности [1]. Получалось, что объекты, которые имеют двойную структуру по отношению к своей формальной онтологии и наделены областями неопределенности. Эти феноменологические очевидности демонстрируют трансцендентность чисто интенционального объекта.

Если Гуссерль поменял свой метафизический реализм «Логических исследований» на трансцендентальный идеализм «Идей», то его ученик остался сторонником метафизического реализма. Более того, Ингарден, обеспокоенный поворотом своего учителя, посвятил почти все свои философские работы доказательству неправоты Гуссерля. Поэтому богатый феноменологический корпус Ингардена основан на споре идеализма и реализма. Эстетические исследования Ингардена обусловлены поворотом Гуссерля и свой проект «Литературное произведение искусства» он описывает как общефилософский, связанный с проблемой материализма – идеализма, и выходящий за рамки чистой эстетики [2]. И все примеры, взятые из творческого воображения и культуры, он использует, чтобы противостоять новой позиции Гуссерля. Радикальность установки Гуссерля заключается в признании зависимости мира от сознания. Ингарден переносит акцент с зависимости (генеративности) на способы существования и отношения к объектам в сознании [3, с. 31].

Анализируя способы бытия разных объектов, он стремится создать всеобъемлющую онтологию мира, что не может не влиять на философию культуры и философскую антропологию. В частности, творческое воображение, искусство, эстетика, культура – все это участвует в создании интенциональных объектов. Однако помимо объектов, созданных сознанием (государственные символы, геральдика, герб), бытие мира не исчерпывается этим. Целый класс различных объектов существуют независимо от сознания. И это не

только, собственно, материальные объекты – горы, реки, растения, животные, это также идеальные объекты, такие как число, геометрические фигуры, абстрактные сущности, идеализированные понятия (абсолютное твёрдое тело, идеальный газ, абсолютно чёрное тело и т.п.). Класс идеальных объектов, в действительности, крайне широк. Мы видим, как в процессе развития изолированные культуры и цивилизации приходят к тем же «идеальным» объектам в процессе эволюции – рубило, нож, копьё, очаг, жилище, ткацкий станок, автомобиль, самолёт, компьютер. Невозможно создать изобретение на альтернативных физических принципах в силу изотропности бытия. В процессе создания ракеты исследователь сталкивается с теми же законами бытия – сила гравитации, сохранение импульса, аэродинамика, законы реактивного движения, необходимое ускорение, свойства разных видов топлива, окисление, сопротивление материалов, термодинамика. Иначе говоря, иная форма преодоления космического пространства для тел, обладающих массой, невозможна и в процессе конструирования независимые исследователи придут к воплощению тех же базовых фундаментальных принципов.

Или же мы возьмём пример атомной физики. В процессе конструирования мы натыкаемся на константы, которые не позволяют как-то иначе сконструировать реактор для извлечения ядерного заряда. Устройство атома, свойства элементарных частиц, заряд нуклона, энергия ядра, ядерная реакция, радиоактивность, свойства графита, Без знания этих и других параметров не удастся воплотить проект. Собственно, проблемы с холодным ядерным синтезом упираются, прежде всего, в возможность активной ядерной реакции при низкой температуре, что требует нарушения законов сильного взаимодействия.

Такие же идеальные структуры раскрываются в процессе управления, экономического регулирования и даже религиозного творчества. Так, принцип «разделяй и властвуй» не требует заимствования, его можно встретить в политике самых разных, изолированных друг от друга цивилизаций. Описанные идеальные структуры нуждаются в феноменологическом описании.

В свете устоявшейся дискуссии между реализмом и идеализмом Ингарден стремился определить способ бытия внешнего мира. Чтобы создать всеобъемлющую онтологию мира и его объектов, Ингарден стремился исследовать формально-онтологические составляющие различных объектов. Его положения, обсуждавшиеся в основном зрелом произведении «Спор о существовании мира» [4, 5, 6, 7, 8], лишь укрепили Ингардена в выводах о существовании как объектов, зависящих от сознания, так и объектов, не зависящих от сознания, вопреки тому, что утверждал трансцендентальный идеализм Гуссерля, представляющий собой описание мира и всей совокупности его объектов как зависящих от сознания. Таким образом, цель онтологических размышлений Ингардена можно рассматривать как опровержение предполагаемой чистой интенциональности внешнего мира. Эстетическая аргументация Ингардена против гуссерлевского представления о мире как о чисто интенциональном стала весьма оригинальным решением, переворачиванием правил игры, когда трансцендентальное правят с помощью метафизической интуиции.

Проблематизация старой метафизики уже имела место у Канта. Генерация новой метафизики заключалась у него в новом описании предметностей и условий познания. Гуссерль углубляет трансцендентальный сдвиг и ставит в начале XX в. ещё более амбициозную задачу: не только описать отношение между субъектом и объектом, но и сделать это терминах категорированной философии, претендующей на объективность. Аподиктичность подхода Гуссерля, фиксация состояний внутреннего мира, научное описание сознания – всё это импонировало его последователям, однако каждый радикализм имеет свои тупики

и слепые зоны. Ингарден развил собственный более умеренный подход к феноменологическому описанию, развив такие категории как интерсубъективность, интенциональность, многослойность, точки неопределённости, конкретизация.

Реалистический акцент Ингардена, его внутреннее чувство реальности, в противоположность гуссерлевскому «трансцендентальный идеализм – это единственное возможное решение» [9, с. 5] и стал подоплёткой всей исследовательской жизни польского философа, который словно ставил своей целью доказать, что реалистическая феноменология возможна. Рабочий материал для Ингардена составили литературные произведения, поэзия, музыка и архитектура. Эти социокультурные объекты распространяют свои интенциональные свойства на идеологию, культуру, историю. Хотя они воплощены в некоторую физическую оболочку, их метафизическое влияние позволяет проводить феноменологический анализ на их материале.

Эстетическая и ценностная рефлексия глубоко укоренена в широкой философской проблематике Ингардена и представляет собой чрезвычайно важный момент в его рассуждениях. Более того, вместе с онтологией, гносеологией и социальной философией, эстетика и аксиология представляют важнейшее достижение его теории. Дело в том, что эстетическая система раскрывается им с неожиданной стороны как объективирующая и модельная для бытия социокультурных объектов и эпистемологического реализма.

Несомненно, одним из величайших достижений теории ценности Ингардена является разделение на художественные и эстетические ценности. Эта концепция основана на другом важном различии, которое необходимо проанализировать в первую очередь: различии между произведением искусства и его конкретизацией, то есть эстетическим объектом. Произведение искусства отличается от реальных объектов своим способом существования. Задуманное как интенциональный объект, воплощенный в жизнь посредством творческого процесса художника и конкретизирующей деятельности реципиента, оно характеризуется гетерономной природой и экзистенциально производно. Однако, как отмечает Ингарден, его нельзя отождествить ни с психологическими переживаниями художника (творческим или перцептивным актом), ни с объектом, составляющим его материальную основу, хотя именно в них произведение искусства находит опору. Степень использования онтической основы в произведении искусства варьируется в зависимости от типа произведения. От чрезвычайно тонкого в литературном произведении до столь глубокого в архитектуре, что различие произведения и его основы может вызвать сомнения. Благодаря своей экзистенциальной основе произведение искусства становится интерсубъективно доступным объектом [10].

Говоря об эстетике бытия Ингарден всегда демонстрировал свою позицию онто-гносеологического реализма, в отличие от трансцендентного идеализма Гуссерля. Если у Гуссерля субъектом познания является трансцендентальное это, то, по мнению Ингардена, чувственная информация, проистекающая от существующих объектов, является основой любого процесса познания. На основании этой информации трансцендентальное сознание проходит через стадии эйдетической интуиции от косвенного к непосредственному созерцанию сущности вещей. Даже художественные объекты, казалось бы, явные объекты творческого воображения – литературный герой, образ на картине, музыкальное произведение, по Ингардену не могут толковаться исключительно как объекты, порожденные трансцендентальным это. Их конституирование – это сложный социокультурный процесс [11]. Существенно, что у Ингардена ценность текста как эстетической категории возможна вне конкретизации, т.к. существуют разные уровни восприятия: слой звучания (*Schicht der „sprachlichen Lautgebilde“*); слой значений (*Schicht de „Bedeutungseinheiten“*); слой пред-

ствленных предметностей, – объекты, события, персонажи, сюжетные линии (*Schicht der „dargestellten Gegenständlichkeit“*); слой схематических видов (*Schicht der schematisierten Ansichten*). Литературные критики добавляют ещё пятый уровень метафизики или философских смыслов произведения искусства [12].

Фонетический уровень – самый материальный, он не может конституироваться воспринимающим. Произведения футуристов (В. Хлебников, В. Каменский, Д. Бурлюк) воспринимаются только на фонетическом уровне (звукопись, аллитерация, ассонансы). Аналогично, многие работы в модернистских направлениях живописи (супрематизм, кубизм, абстракционизм, фовизм, лучизм, алгоритмизм) представляют только физический уровень цвета и форм.

Гуссерль не анализирует степени восприятия. Для него важно убрать психологизм, очистить акт сознания от коллективных наслоений, вернуться назад к вещам. Ингарден исследует уровни создания вещи и процесс её конкретизации. Литературный текст оказывается интересной изоморфой социальной жизни: в нём соединяются материя и дух, звук и значение. Ему интересен сам процесс конкретизации, сборки смыслов. На какой стадии возникают образы объективированного произведения? Существует ли осмысленный текст уже до конкретизации?

В творчестве Ингардена речь идет, прежде всего, не об онтологии музыки или онтологии литературы, а об апологии бытия, которое лучше всего открывает свою слоистую структуру в произведениях искусства. Ингардена интересовала не столько эстетика сама по себе, он занялся применением феноменологического метода для того, чтобы изучить природу слоев сознания. Вклад Ингардена в создание региональной социокультурной теории искусства заключается в том, что он оригинально эстетизирует общественное бытие и онтологизирует искусство.

Общим местом работ об Ингардене стало заявление, что онтология Ингардена, в отличие от его эстетики, ещё только начинает систематически изучаться. Существенно, что его система феноменологической онтологии становится востребованной именно сейчас, когда имеет место онтическое усложнение мира и требуется более комплексная модель [13, с. 33].

Онтология Ингардена была создана на материале искусства. Терминологию Ингардена можно применить и к любому социокультурному объекту. В нем мы найдем богатую предметную структуру, горизонтальный и вертикальные направления, многослойность, точки неопределенности и акты схематизации, конкретизации и реконструкции.

В эстетике Ингардена речь идет, прежде всего, не об онтологии музыки или онтологии литературы, а об апологии феномена бытия, которое лучше всего открывает свою слоистую структуру в произведениях искусства. Можно сказать, что Ингарден интересовала не столько эстетика сама по себе. Он занялся применением феноменологического метода для того, чтобы изучить природу слоев сознания. Вклад Ингардена в создание региональной социокультурной теории искусства заключается в том, что он оригинально эстетизирует общественное бытие и онтологизирует искусство.

Стержневое онтологическое сочинение Ингардена «Спор о существовании мира» помещает объекты и процессы, пространство и время, сознание и мир, форму и содержание, события и структуры в три уровня онтологии – материальную, формальную и экзистенциальную. При этом специфика его онтологической программы – это модальность, гетерогенность, контингентность.

Мы рассмотрели важный вопрос, поднятый Р. Ингарденом – являются ли социорелигиозные денотаты реальными? Ингарден помещает их в отдельную категорию «абсолютное

бытие», но отказывается давать какие-либо разъяснения. Нам остаётся только проводить феноменологический анализ социальной религиозности, а этот мир целиком интенционален. Таким образом, феноменология может лишь фиксировать субъект-объектный характер убеждений, но не самих сущностей веры.

Интенциональность познания и конструктивизм сходятся в том, что объект когниции высвечивается лишь частично, в определённом аспекте. Сама парадигма конструктивизма берёт свое начало от И. Канта, не только усомнившегося в подлинности данного, но и создавшего дополнительные условия для оценки познаваемого. Неокантинство продолжило синтез конструктивизма и критицизма в области научной саморефлексии и символизма культуры. Прагматизм также указал на креативность символических форм, порождающих множественность миров. Онтологический плюрализм, зависящий от установок познания, стал темой исследования Р. Ингардена, где истинность зависит от принадлежности объекта к системе описания. Высказывания истинны не сами по себе, а в рамках своей модальности.

Пустые понятия – это результат лингвистической экономии по отношению к сложному и богатому интенциональному миру. Фонологическая и логическая форма коррелируют в сознании. Феноменология Ингардена объясняет условия их корреспонденции, почему такие «невидимые» структуры сознания как совесть и справедливость, «покров Богородицы» и «заступничество небесных покровителей», диспозитивность и единство опосредуют нашу жизнь. Само называние как бы предполагает референцию, однако не всё, что называется имеет материальный денотат. Пустые понятия – это пример референции на интенциональный объект, разного рода. Сбой в коммуникации начинается при подмене модуса референции. Если я всерьёз начну утверждать «единороги линяют раз в год», то нарушаю модальности коммуникации, обслуживающих разные интенциональные миры. Это не то же самое, что отношения «А и В – участники торговой сделки». Субъектно-предикатная форма для интенциональных объектов сохраняется лишь как мера грамматической экономии. Если бы мы маркировали иначе субъектно-предикатные отношения с интенциональными объектами, то стали бы причиной избыточности грамматических (логических) форм. Пустые понятия – это ещё одно окно в интенциональный мир сознания, наряду с искусством, религией, моралью и правом. На мой взгляд, в этом и заключается основная заслуга Ингардена, – продвижение Ψ-фактора как главной социокультурной детерминанты.

Растущая мировая известность Ингардена после смерти в 1970 году – это закономерная динамика, вызванная, прежде всего, качеством его философских текстов [14, 15, 16]. Даже жёсткая идеологическая система пролетарской культуры, не могла остаться безразличной к его достижениям. Несмотря на то, что Роман Ингарден представлял католическую и некоммунистическую интеллигенцию и долгое время был отстранён от преподавания философии, его работы по эстетике высоко ценились в Советском Союзе [17]. Художественно-творческая деятельность представлялась важным компонентом идеального советского человека, который мог стать коммунистом только если познакомится со знаниями, которые выработало человечество, включая искусство и эстетическую теорию. Обновление марксисткой идеологии после смерти Сталина допускало толкование искусства, критическое знакомство с западными эстетическими традициями. Дискуссии о природе прекрасного велись в ведущих журналах, в философии звучали имена таких эстетиков как М. С. Каган, А. И. Буров, Л. Н. Соловьев, М. Ф. Овсянников, В. В. Ванслов, Ю. Б. Борев.

Преподаватель эстетики Тартусского университета Л. Н. Соловьев считает Р. Ингардена и В. Татаркевича наиболее авторитетными философами Польши, имевшими мировую известность. Леонид Наумович пишет в своих воспоминаниях: «С Романом Ингарденом

я познакомился в 1966 г. М. Ф. Овсянников и я навестили его в Кракове и целый вечер провели в его уютной квартире. Во время встречи Ингарден много говорил о своем учителе Эдмунде Гуссерле, в архиве которого он незадолго до этого побывал. “Вы знаете, – сказал Ингарден, – я ведь тоже был советским гражданином, когда Львов отошел к СССР. Меня записали в университет марксизма-ленинизма. Преподаватель как-то спросил, знаю ли я, кто такой Гегель.

- Конечно, – ответил я, – я даже его читал.
- На каком языке? – удивился преподаватель.
- На немецком.
- Ну, тогда Вам не нужно посещать наш университет.

Так закончилось мое марксистское образование”, – с легкой иронией закончил свой рассказ один из классиков феноменологической философии и эстетики. Общение с Татаркевичем и Ингарденом расширило мой методологический кругозор. Своему аспиранту Юло Матьюсу (Ulo Matjus) я предложил темой докторской работы эстетическое учение Ингардена. В своем письме к Ингардену я ему об этом написал (Два полученных мною от Ингардена письма опубликованы в кн.: Смысловые концепты историко-философского знания. Труды по философии XXXV (Ученые записки Тартуского университета, вып. 892), Тарту, 1990, с. 138–141). В 1975 г. Юло Матьюс успешно защитил в Риге докторскую диссертацию “Проблема интенциональности в эстетике Романа Ингардена” [18].

Ведущий специалист по эстетике К.М. Долгов в 1991 году включил Р. Ингардена в эстетическое исследование европейской философии, где он представляет Хайдеггера, Гуссерля, Ясперса, Сартра, Камю, Ингардена, Ортега-и-Гассета как «мыслителей экзистенциально-феноменологической ориентации» по их существенным основаниям [19, с. 3].

Ингарден как представитель феноменологии оставил исключительно богатое и разнообразное наследие. Почему созданная им концептосфера и по сей день является предметом многочисленных философских исследований? Дело в том, что он основал традицию, повлиявшую на восприятие всего феноменологического движения. Творчество Ингардена было очень сфокусированным, оно образовывало одно прагматичное целое и обладало определенной когнитивной притягательностью. Поэтому его идеи, интуиции, концепции оказались столь востребованными даже на фоне десятков других участников движения Гуссерля [20, 21].

Ингарден распространил свою интенциональную модель на онтологический статус социальных фактов и объектов, составляющих социальную реальность. Он подчеркивал, что социокультурный мир состоит из таких сущностей, как произведения искусства, научные теории, правовые правила и нормы, государственные символы. Феноменолог был живо заинтересован в определении способа существования сущностей в государстве и права, генезиса эйдетических принципов истинности, равенства, свободы, справедливости [22].

Труды Ингардена упоминают и многие другие российские теоретики. Специалисты по эстетике Н. А. Хренов и А. С. Мигунов посвятили Ингардену параграф «Эстетика Романа Ингардена: многослойная структура произведения», где его произведениям даётся высокая оценка: «Именно исследования структуры литературного произведения, осуществлённые Романом Ингарденом, обеспечили феноменологической эстетике мировую известность и распространение» [23, с. 88]. Неполноту произведений искусства, присущую описаниям предметной среды героя отмечает искусствовед И. В. Малышев [24, с. 44]. Богатый интенциональный мир, открытый Ингарденом, как воплощение призыва Гуссерля к конкретному и реализацию трансцендентальной редукции, описывает филолог-медиевист А. В. Каравашкин [25, с. 25-32]. Методолог М. В. Лебедев сделал предисловие об Ингарде-

не при издании частей центральной онтологической работы польского философа [26]. Есть исследование, представившее феноменологию Ингардена как достижение в экспликации проблемы пустых понятий в формальной логике [27].

В России были изданы поздние эссе Ингардена: «Человек и природа», «О человеческой природе», «Человек и его реальность», где рассматриваются вопросы, касающиеся человеческой природы, модусами существования социальной реальности. В «Маленькой книге о человеке» Ингарден погружается в свободную феноменолого-антропологическую рефлексию метафизико-онтологического характера [28].

Заключение

Феноменология произведения искусства сама по себе внесла значительный вклад в развитие феноменологии, она также способствовала развитию эпистемологических и онтологических проблем. Показав, что объекты существуют, по крайней мере, частично независимо от сознания, Ингарден вступил в полемику с трансцендентальным идеализмом Гуссерля и разработал реалистическую интерпретацию феноменологии.

Эпистемологический спор между реализмом и идеализмом, в свою очередь, был связан с онтологическими вопросами, занимавшими центральное место в кругу интересов Ингардена: существуют ли объекты, данные в познании, независимо от сознания или, напротив, основывают своё существование на актах сознания, направленных на них.

Понимая онтологию как науку о возможных сущностях (а не только о реально существующих, что, по мнению польского философа, было предметом метафизики), Ингарден в своём главном труде, трёхтомном «Споре о существовании мира», рассмотрел все возможные способы существования объектов, укладывающиеся в полемику между реализмом и идеализмом. В статье были рассмотрены особенности его философской платформы:

- феноменология Ингардена предполагает корреляцию онтологии и гносеологии;
- подвергается критике философия релятивизма и субъективизма;
- снимаются противоречия в дилемме реализм – идеализм;
- онтология Р. Ингардена включает анализ сущности социокультурных объектов и критикует чисто интенциональный подход к миру Гуссерля;
- онтология получает неожиданную интерпретацию как концептуальный и смысловой анализ культуры;

Р. Ингарден обогатил теорию гуманитарного познания следующими концептуальными идеями: 1) социокультурные объекты являются интенциональными, их онтичность поддерживается деятельностью сознания (художественные герои, социальные ожидания, этнические представления, религиозные убеждения), 2) вследствие отсутствия явного физического облика социокультурных объектов, их бытие схематично, представляет собой совокупность сказанного и несказанного, 3) наличие пустот в бытии социокультурных объектов создаёт возможность сосуществования множества конкретизаций или субъективных развертываний свойств, порождений новых горизонтов смыслов. Таким образом, бытийный плюрализм не только выступает основой плюрализма культуры и её компонентов: языков, традиций, религий и т.п. В силу своей интенциональности культура порождает бесконечное разнообразие индивидуализированных модусов бытия. Социальный мир – это сеть интенциональных объектов, которые актуализируются интерсубъективно за счёт коммуникативного согласия.

Социокультурная феноменология Ингардена – это переворот в классификации философских топик. Темы гносеологии, онтологии, антропологии могут следовать только за социокультурной феноменологией, которая начинается с того, что наше мышление – это воспроизведении социальных структур, когитаций и интенциональностей.

Литература

1. Jakha H. Ingarden's Aesthetic Argument against Husserl's transcendental. *Analiza I Egzystencja*. 2003: 63 (3): 89-108.
2. Ingarden R. *The literary work of art*. Evanston: Northwestern University Press; 1973: 415.
3. Ingarden R. *On the motives which led Husserl to transcendental idealism*. Martinus Nijhoff; 1975: 71.
4. Ingarden R. *Der Streit um die Existenz der Welt. I: Existentialontologie*. Tubingen: Niemeyer; 1964: 267.
5. Ingarden R. *Der Streit um die Existenz der Welt. 2: Formalontologie*. T. 1. Tubingen: Niemeyer; 1965: 454.
6. Ingarden R. *Der Streit um die Existenz der Welt. 2: Formalontologie*. T. 2. Tubingen: Niemeyer; 1965: 399.
7. Ingarden, R. *Spór o istnienie świata* : 3 vols ; 3rd critical ed. Warszawa: PWN; 1985.
8. Ингарден, Р. Спор о существовании мира. Время и способы существования Вопросы философии. 2006: 12: 147-163.
9. Mitseherling J. *Roman Ingarden's Ontology and Aesthetics*. Ottawa : University of Ottawa Press; 1997: 244.
10. Cichy B. Problematyka wartości w estetyce Romana Ingardena. *Hybris. Internetowy Magazyn Filozoficzny*. 2011: 15.
11. Тимошук Е. А. *Природа социокультурных объектов в феноменологии Р. Ингардена*. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009: (15): 179–181.
12. Pramono R.B. Self-reliance: The essence of making difference in Robert Frost's The Road Not Taken. *International Journal of English and Literature*. 2013: 4 (2): 19-27.
13. Штыков Д. Р. *Феноменологическая онтология Романа Ингардена* : автореферат дисс ... кандидата философских наук : 09.00.03. Москва: МГУ; 2019: 34.
14. Johansson I. Roman Ingarden and the Problem of Universals. *Proceedings volume from the conference "Ontology, Aesthetics. The Golden Age of Polish Philosophy"* (September 23–26, 2004). Montreal; 2004.
15. Swiderski E.M. Individual essence in Ingarden's ontology. *Kunst und Ontologie : Für Roman Ingarden zum 100 : Geburstag*. Ed. by W. Galewicz, E. Ströker, W. Strózewski. Amsterdam – Atlanta: Rodopi; 1994: 183–206.
16. Thomasson A.L. Ingarden and the Ontology of Cultural Objects. *Existence, Culture, and Persons: The Ontology of Roman Ingarden*. A. Chrudzimski (Ed.). Frankfurt: Ontos Verlag; 2005: 115-136.
17. Ингарден Р. *Исследования по эстетике*. Москва: Изд-во иностранной литературы; 1962: 572.
18. Соловьев Л. Н. Начало дискуссии об эстетическом. Исповедь «общественника». *Философия. Эстетика. Смех*. С.-Петербург – Тарту: Наука; 1999: 98-112.
19. Долгов К. М. *От Киркегора до Камю*. М.: Искусство; 1991: 399.
20. Куренной В. А. *Проблема возникновения феноменологического движения*: дисс. канд. филос. н. Москва: МГУ; 2001: 242.
21. Ингарден Р. *Введение в феноменологию Эдмунда Гуссерля: лекции 1967 г. в Осло*. Денежкин А., Куренной В. М.: Дом интеллект. Книги; 1999: 224.
22. Графский В. Г. Феноменология права. *Большая российская энциклопедия*. Том 33. Москва: Большая российская энциклопедия; 2017: 258-259.
23. Эстетика и теория искусства XX века. Ред. Н. А. Хренов, А. С. Мигунов. Москва: Прогресс-Традиция; 2005: 516.
24. Малышев И. В. *Искусство и философия: от модерна к постмодерну*. Москва: Пробел-2000, 2013: 98.
25. Регион Докса. *Источниковедение культуры / А. В. Каравашкин, А. Л. Юрганов*. Москва: РГГУ. 2005: 209.
26. Ингарден Р. Спор о существовании мира. Время и способы существования. Вопросы философии; 2006: 12: 147-163.
27. Тимошук Е. А. Феноменологическая модель познания. *Гуманитарный вектор*. 2019: 14 (4): 115-124.
28. Ингарден Р. *Книжечка о человеке*. Москва: Изд-во Московского ун-та, 2010: 205.

References

1. Jakha H. Ingarden's Aesthetic Argument against Husserl's transcendental. *Analiza I Egzystencja*. 2003:63(3):89–108.
2. Ingarden R. *The literary work of art*. Evanston: Northwestern University Press; 1973:415.
3. Ingarden R. *On the motives which led Husserl to transcendental idealism*. Martinus Nijhoff; 1975:71.
4. Ingarden R. *Der Streit um die Existenz der Welt. 1: Existentialontologie*. Tubingen: Niemeyer; 1964:267.
5. Ingarden R. *Der Streit um die Existenz der Welt. 2: Formalontologie*. T. 1. Tubingen: Niemeyer; 1965:454.
6. Ingarden R. *Der Streit um die Existenz der Welt. 2: Formalontologie*. T. 2. Tubingen: Niemeyer; 1965:399.
7. Ingarden, R. *Spór o istnienie świata* : 3 vols ; 3rd critical ed. Warszawa: PWN; 1985.
8. Ingarden, R. The debate on the existence of the world. Time and modes of existence. *Issues of Philosophy*. 2006; 12:147–163 (in Russian).
9. Mitsecherling J. *Roman Ingarden's Ontology and Aesthetics*. Ottawa: University of Ottawa Press; 1997:244 (in Russian).
10. Cichy B. Problematyka wartości w estetyce Romana Ingardena. *Hybris. Internetowy Magazyn Filozoficzny*. 2011:15 (in Russian).
11. Timoshchuk, E.A. The nature of sociocultural objects in R. Ingarden's phenomenology. *Vestnik of N.A. Nekrasov KSU*. 2009;(15):179–181 (in Russian).
12. Pramono R.B. Self-reliance: The essence of making difference in Robert Frost's The Road Not Taken. *International Journal of English and Literature*. 2013; 4 (2):19–27.
13. Shtykov D.R. *Phenomenological ontology of Roman Ingarden*: abstract of dissertation ... candidate of philosophical sciences: 09.00.03. Moscow: Moscow State University; 2019:34 (in Russian).
14. Johansson I. Roman Ingarden and the Problem of Universals. *Proceedings volume from the conference "Ontology, Aesthetics. The Golden Age of Polish Philosophy"* (September 23–26, 2004). Montreal;2004.
15. Swiderski E.M. Individual essence in Ingarden's ontology. *Kunst und Ontologie : Für Roman Ingarden zum 100: Geburstag*. Ed. by W. Galewicz, E. Ströker, W. Stróżewski. Amsterdam – Atlanta: Rodopi; 1994:183–206.
16. Thomasson A.L. Ingarden and the ontology of cultural objects. *Existence, Culture, and Persons: The Ontology of Roman Ingarden*. A. Chrudzimski (Ed.). Frankfurt: Ontos Verlag; 2005:115–136.
17. Ingarden R. *Studies in Aesthetics*. Moscow: Foreign Literature Publishing House; 1962:572.;1962:572 (in Russian).
18. Stolovich, L.N. The beginning of the discussion of the aesthetic. Confessions of a “social activist” *Philosophy. Aesthetics. Laughter*. St. Petersburg – Tartu: Science; 1999: 98–112 (in Russian).
19. Dolgov K.M. *From Kierkegaard to Camus*. Moscow: Art; 1991:399 (in Russian).
20. Kurennoy V.A. *The problem of the emergence of the phenomenological movement*: diss. cand. Sci. (Philos.). Moscow: Moscow State University; 2001:242 (in Russian).
21. Ingarden R. *Introduction to the phenomenology of Edmund Husserl*: Lectures of 1967 in Oslo. Denezhkin A., Kurennoy V. Moscow: House of Intelligence. Books; 1999:224 (in Russian).
22. Grafsky, V. G. Phenomenology of law. *The Great Russian Encyclopedia*. Volume 33. Moscow: The Great Russian Encyclopedia; 2017:258–259 (in Russian).
23. *Aesthetics and theory of art of the 20th century*. Ed. N. A. Khrenov, A. S. Migunov. Moscow: Progress-Tradition; 2005:516 (in Russian).
24. Malyshev I. V. *Art and Philosophy: From Modernism to Postmodernism*. Moscow: Probel -2000, 2013:98 (in Russian).
25. *The Doxa Region. Cultural Source Studies. A.V. Karavashkin, A.L. Yurganov*. Moscow: RSHU. 2005:209 (in Russian).
26. Ingarden R. The debate on the existence of the world. Time and modes of existence. *Issues of Philosophy*; 2006:12:147–163 (in Russian).
27. Timoshchuk E.A. Phenomenological model of cognition. *Humanitarian vector*. 2019;14(4):115–124 (in Russian).
28. Ingarden R. *A Little book about man*. Moscow: Moscow University Press, 2010:205 (in Russian).

Сведения об авторе

ТИМОЩУК Елена Андреевна – к. филос. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; доцент кафедры общественных наук, Приволжский исследовательский медицинский университет, г. Владимир, Россия. ORCID 0000-0002-4525-8174. SPIN 2436-9801, e-mail: timoshchuk-ea@ranepa.ru

Information about the author

TIMOSHCHUK Elena Andreevna – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Department of Social Sciences and Humanities, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Associate Professor, Department of Social Sciences, Privilzhsky Research Medical University, Vladimir, Russia. ORCID 0000-0002-4525-8174. SPIN 2436-9801

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 10.11.25

Поступила после рецензирования / Revised 12.12.25

Принята к публикации / Accepted 18.12.25

- ХРОНИКА -

A. I. Егорова

К 90-летию Валентины Николаевны Куницыной

Aida I. Egorova

To the 90th anniversary of Valentina Kunitsyna



Куницына Валентина Николаевна
(1935–2023 гг.)
заслуженный работник высшей школы РФ,
заслуженный профессор СПбГУ,
почетный профессор СПбГУ,
профессор кафедры социальной психологии факультета
психологии СПбГУ

Куницына В.Н. – выдающийся отечественный ученый в области социальной психологии, исследователь проблем коммуникативной и социальной компетентности, социального интеллекта и креативности в общении, нравственных основ ценностного сознания, помогающего поведения, семейных отношений. Куницына В. Н. с 1967 г. работала в (ЛГУ) СПбГУ, сначала в НИИ комплексных социальных исследований, затем на кафедре общей психологии факультета психологии, с 1974 г. на кафедре социальной психологии. Является автором более 30 психологических методик, благодаря которым организуются исследовательские проекты и диссертационные исследования, методики широко применяются на практике. Куницына В. Н. являлась ученицей А. А. Бодалева, продолжая традиции изучения психологии общения в русле программы целостного и комплексного подхода к человеку, разработанной Б. Г. Ананьевым. Куницына В. Н. на протяжении ряда лет была председателем, а затем членом диссертационного совета, подготовила 10 кандидатов психологических наук, которые продолжают развивать традиции научной школы учителя.

В 2000 году кафедра общей и социальной психологии ЯГУ участвовала в конкурсе ИОО «Программа развития высшего образования в России» и получила грантовую поддержку по развитию кафедры, в которой ресурсным центром выступила кафедра социальной психологии СПбГУ. При реализации проекта «Поддержка и развитие кафедры общей

и социальной психологии ЯГУ при сотрудничестве с кафедрой социальной психологии факультета психологии СПбГУ» (2001-2003 гг.) (рук. доц. Егорова А. И., проф. В. Н. Куницына) установилось сотрудничество двух кафедр, организовывались научные мероприятия и стажировки, издавались совместные научные публикации в СПбГУ и ЯГУ. Так председателями ГЭК и ГАК работали профессора СПбГУ – д. психол. н. В. Н. Куницына, д. психол. н. Л. В. Куликов, членами – доценты Л. А. Цветкова, В. А. Чикер, О. С. Михалюк, И. В. Кузнецова. Студентам и преподавателям того периода удалось посетить лекции преподавателей не только кафедры социальной психологии, но и других кафедр – д. психол. н. проф. Гурвич И. Н., старшего преподавателя Пальмова О. И.

Профессор В. Н. Куницына совмещала свой приезд в г. Якутск с чтением лекций, в 2021 г. ею были прочитаны лекции по курсам «Социальная психология» и «Социальная психология личности» для отделения психологии. Студенты с большим интересом и увлечением слушали ее лекции. Ведь каждая лекция мастера – это не просто пересказ теории, но и эксперимент в исследовательскую деятельность. Во время практических занятий В. Н. Куницына апробировала свои авторские методики, делилась результатами социально-психологических исследований.

В 2001 в г. Якутске был организован первый совместный семинар, а в 2003 году был проведен методологический семинар «Перспективы развития социально-психологической науки на Северо-Востоке России» на кафедре социальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского университета, на которых были определены дальнейшие исследовательские пути в данной области науки.

Профессор Куницына В. Н. сыграла большую роль в подготовке кадров в области социальной и этнической психологии ЯГУ, в подготовке и защите кандидатских диссертаций по социально- и этнопсихологической проблематике: Оконешниковой Н. Л. (2006 г.), Нафанайловой М. С. (2008 г.), Ким К. В. (2009 г.), Кондаковой А. П. (Макаровой А. П.) (2011 г.). В 2001 г. была организована стажировка преподавателей на кафедре социальной психологии СПбГУ. В 2001 году Куницына В. Н. была членом первой аттестационной комиссии отделения психологии, сыграла огромную роль в открытии самостоятельного факультета психологии.

Валентина Николаевна Куницына была преданным науке и глубоко мыслящим ученым, профессионально увлеченным преподавателем, человеком прекрасной души, добрым и честным наставником на протяжении ряда лет. В этом году научная психологическая общественность России отмечает 90-летие со дня рождения профессора В. Н. Куницыной. 23 октября 2025 г. в СПбГУ в рамках Ананьевских чтений состоялся круглый стол и презентация монографии, включающей научные работы ее учеников.

Сведения об авторе

ЕГОРОВА Аида Июньевна – к. психол. н., директор Института психологии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, e-mail: aiiy.egorova@svfu.ru

Information about the author

EGOROVA Aida Iyunevna – Cand. Sci. (Psychology), Director of the Institute of Psychology, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

А. И. Егорова, О. Д. Солдатова, Г. П. Звездина, А. Р. Монсонова

Осенняя психологическая школа: опыт взаимодействия вузов

*Aida I. Egorova, Olga D. Soldatova,
Galina P. Zvezdina, Aryuna R. Monsonova*

Autumn Psychology School: an Experience of University Collaboration

В октябре 2025 г. в университете прошла «Осенняя психологическая школа»: первая сессия внутривузовская, вторая – межвузовская. На первой сессии студенты и молодые ученые ИП СВФУ ознакомились с особенностями выбора научной темы, спецификой изучения научной литературы, почему важно определиться со статистическим критерием еще в начале исследования, с какими проблемами можно столкнуться при применении искусственного интеллекта в научном исследовании.

Студентам-психологам было рекомендовано обратить внимание на актуальные проблемы психологической науки и практики, связанные с влиянием технологизации и цифровизации общества на психологическое развитие личности, изучением социально-психологических закономерностей и последствий цифрового общества, новых форм зависимостей при технологическом развитии, когнитивные искажения образа тела и восприятие психологических границ при избыточной цифровой коммуникации, утрату приватности и избыточной доступности как следствия киборгизации в организации, нарушений психологических границ и изменения оргкультуры, субъективного восприятия открытости в сетях, влияние цифровой коммуникации на формирование МЛО в организации, восприятие студентами онлайн-курсов, фаббинга в отношениях членов семей и т. д. В курсовые работы и выпускные квалификационные работы в виде проектов включать шире коррекционные программы, консультативные техники. Для студентов специальности «Клиническая психология» было рекомендовано изучать вопросы патопсихологии, психологические аспекты лечебного процесса, формы и методы психологического вмешательства, а траектории исследовательской деятельности связывать с базами практики.

14 октября 2025 г. состоялась 2 межвузовская сессия, в которой приняли участие студенты и преподаватели кафедры специального и инклюзивного образования СГПИ (Филиал в г. Ессентуки), кафедры общей и консультативной психологии ДГТУ (г. Ростов-на-Дону), кафедры общей и клинической психологии БГУ им. Д. Банзарова (г. Улан-Удэ). Работа семинара была структурирована по четырем ключевым научным направлениям: «Личность в кросс-культурном обществе», «Психологические последствия технологического общества», «Психологическое здоровье», «Психологическая безопасность личности и общества», на которых были представлены результаты исследований преподавателей и студентов. В завершение работы семинара участники единодушно отметили высокую продуктивность состоявшегося профессионального диалога и конструктивный обмен научными идеями. Была выражена обоюдная заинтересованность в дальнейшем развитии межвузовского сотрудничества, способствующих углубленной интеграции исследовательских программ и укреплению профессиональных связей в научном сообществе.



Сведения об авторах

ЕГОРОВА Аида Июньевна – к. психол. н., доцент, директор Института психологии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, e-mail: aiyi.egorova@svfu.ru

СОЛДАТОВА Ольга Даниловна – к. психол. н., доцент, заведующий кафедрой специального и инклюзивного образования Филиала Ставропольского государственного педагогического института, Ессентуки, Российская Федерация, e-mail: odsoldger@yandex.ru

ЗВЕЗДИНА Галина Павловна – к. психол. н., доцент кафедры общей и консультативной психологии Донского государственного технического университета, Ростов-на-Дону, Российская Федерация, e-mail: galzvezdina@yandex.ru

МОНСОНОВА Арюна Раднанимаевна – к. психол. н., доцент, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Бурятского государственного университета им. Д. Банзарова, Улан-Удэ, Российская Федерация, e-mail: monsonova77@mail.ru

Information about the author

EGOROVA Aida Iyunyevna – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Director of the Institute of Psychology, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation.

SOLDATOVA Olga Danilovna – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education, Yessentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Yessentuki, Russian Federation.

ZVEZDINA Galina Pavlovna – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor, Department of General and Counseling Psychology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation.

MONSONOVA Aryuna Radnanimaevna – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General and Clinical Psychology, D. Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation.

A. Г. Корнилова, Ю. В. Корнилов

**Учитель от Бога, учёный от сердца:
к 90-летию Дмитрия Алексеевича Данилова**

Alla G. Kornilova, Yurii V. Kornilov

**A Teacher from God, a Scholar from the Heart:
To the 90th Anniversary of Dmitry Danilov**

15 ноября 2025 г. исполнилось бы 90 лет Дмитрию Алексеевичу Данилову – доктору педагогических наук, профессору, члену-корреспонденту Российской академии образования, заслуженному деятелю науки РФ, признанному и авторитетному специалисту в области педагогики, открывшему и успешно развившему принципиально новое научное направление в области педагогики профессионального образования. Региональным проблемам образования в условиях Крайнего Севера, теории и практике подготовки отечественного учителя, проблемам воспитания и обучения молодежи он посвятил 50 лет.

Д. А. Данилов родился и вырос в селе Андайбыт Нюрбинского улуса (района) Якутской АССР в крестьянской семье. В 1953 г. Дмитрий Данилов поступил на исторический факультет Якутского государственного педагогического института.

В 1957 г. Д. А. Данилов окончил Якутский госуниверситет (в 1956 г. пединститут был преобразован в университет), получив специальность преподавателя истории. Молодого выпускника направили далеко на север, в Жиганскую среднюю школу. Годы работы учителем истории выработали в нем внешнюю строгость и спокойную неторопливость, значительность, внутреннюю свободу, рожденную уверенностью в собственной профессиональной позиции.

В 1963 г. по рекомендации Мегино-Кангаласского района Д. А. Данилов, успешно выдержав вступительные экзамены, поступил в аспирантуру Якутского госуниверситета. В 1966 г. в Москве Дмитрий Алексеевич успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Организационно-педагогические проблемы общеобразовательной школы Крайнего Севера Якутской АССР».

В 1966 г. Дмитрий Алексеевич приступил к работе в Якутском государственном университете, которому отдал более 50 лет своей жизни. Начав с должности ассистента, он стал старшим преподавателем, затем заведующим кафедрой педагогики, деканом педагогического факультета, заведующим кафедрой управления образованием, заместителем директора пединститута по научной работе и, наконец, директором Педагогического института ЯГУ.

В 1986 г. в Киеве Д. А. Данилов защищает докторскую диссертацию.



За годы работы Дмитрий Алексеевич зарекомендовал себя талантливым исследователем и великолепным организатором народного образования в республике. Открытость новым веяниям, стремление идти в ногу со временем – своеобразная «визитная карточка» Дмитрия Алексеевича. Свою теорию он обязательно подкреплял практикой. У него были экспериментальные площадки в г. Якутске и 10 районах республики.

19 ноября 2025 года Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова проводит Всероссийскую научно-практическую конференцию с международным участием «Наука и глобализация: взгляд ученого на проблемы и перспективы развития непрерывной системы образования», посвященную 90-летию доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО, заслуженного деятеля науки РФ Д. А. Данилова, целью которой является создание интегрированной площадки для обсуждения ключевых вызовов, тенденций и стратегий развития непрерывной системы образования в контексте глобализации.

Ученики, коллеги и друзья профессора Д. А. Данилова глубоко в сердце хранят воспоминания о нем и гордятся тем, что имели возможность встретить на своем жизненном пути выдающегося ученого, мудрого педагога, талантливого руководителя и замечательного человека, идеи которого продолжают жить и развиваться в трудах учеников.

Сведения об авторе

КОРНИЛОВА Алла Георгиевна – д. пед. н., профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, e-mail: kornilovalla@gmail.com

КОРНИЛОВ Юрий Вячеславович – к. пед. н., доцент кафедры цифрового и технологического образования, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, e-mail: kornilov@lenta.ru

Information about the author

KORNILOVA Alla Georgievna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation.

KORNILOV Iurii Viacheslavovich – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Department of Digital and Technological Education, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation.

E. I. Mikhailova

**Границы таланта: Учитель. Ученый. Наставник.
(к 80-летию со дня рождения профессора А. В. Ивановой)**

Evgenia I. Mikhailova

**Facets of Talent: Teacher. Scholar. Mentor.
(on the 80th anniversary of Professor A.V. Ivanova's birth)**



Юбилей, в особенности такой значимый, веский повод для того, чтобы подвести некоторые итоги, оценить достигнутое и наметить план на будущее. Профессор Августина Васильевна Иванова – известный ученый-педагог, видный организатор педагогической науки, доктор педагогических наук, яркий, душевно щедрый, неординарный, исключительно ответственный и широко эрудированный человек. В её научно-педагогической деятельности – более 200 научных трудов, десятки экспертиз диссертационных работ, научное руководство НМЦ (научно-методическими центрами) повышения квалификации учителей в г. Якутске, 6 учебников по математике и 13 учебных пособий для студентов и учителей математики, 9 монографий, детально продуманных и внедренных авторских образовательных программ и курсов, десятки выступлений на международных и всероссийских научно-практических конференциях, сотни методологических семинаров...

Августина Васильевна Иванова родилась 14 августа 1945 г. в семье Норохоеевых Василия Николаевича и Софьи Егоровны в селе Токко Олекминского района Якутской АССР. Окончив Чаринскую школу-интернат в 1963 г. с отличием, поступила на математическое отделение физико-математического факультета Якутского государственного университета. В студенческие годы Августина Норохоева показала себя активным и ответственным студентом: училась с увлечением – оказались навыки, полученные еще в школе: уверенное знание школьной программы, систематическая подготовка, умение анализировать, повышенный интерес к предметам, решение нестандартных задач, лидерство на предметных олимпиадах разных уровней. Незабываемое событие детства – поощрение её школьных достижений путевкой во Всесоюзный пионерский лагерь «Артек» дало основу для развития осознанного понимания необходимости участия в общественной жизни университета, а затем республики. После окончания университета в 1968 г. в течение десяти лет успешно работала учителем математики в школах республики, в 1978 г. была приглашена в родной университет. Свою трудовую деятельность в Якутском государственном университете Августина Васильевна начала ассистентом кафедры дифференциальных уравнений, с 1980 г. – ассистент кафедры высшей математики, с 1982 г. – ассистент, старший преподаватель на кафедре педагогики и методики начального обучения. В 1988 г. защитила кандидатскую диссертацию «Преемственность в обучении геометрическому материалу между курсами математики 1-3 и 4-5 классов средней школы» под руководством Ирины Владимировны Барановой в диссертационном совете Ленинградского государственного педагогического

института имени А. И. Герцена. В 1990 г. была избрана на конкурсной основе заведующей кафедрой методики преподавания математического факультета ЯГУ.

С 1989 г. по 1998 г. Августина Васильевна руководила проблемной научно-исследовательской лабораторией региональных проблем образования при ЯГУ, в которой была разработана Концепция обновления и развития национальной школы РС (Я) (1991 г.) в рамках объявленного Министерством образования РФ конкурса по разработке Концепций национальной школы РСФСР. В 1998 году на Диссертационном совете Хабаровского педагогического университета А. В. Иванова защитила докторскую диссертацию на тему «Организационно-педагогическое обеспечение математического образования в регионах Севера». Впервые А. В. Ивановой обоснованы теоретико-методологические основы педагогической проблемы – регионализация математического образования, разработана модель матобразования и внедрения профильного дифференцированного обучения. В октябре 1999 года А. В. Ивановой присвоено звание профессора по кафедре методики преподавания математики.

Августина Васильевна около двадцати лет работает членом диссовета университета по педагогике, отдавая много сил и времени подготовке научно-педагогических кадров республики, 17 её учеников стали кандидатами педагогических наук, соратники и проводники перспективных основ её научной школы.

В начале 90-х прошлого века шёл процесс массового отхода от тотального единообразия в системе образования, утраты нравственных ценностных ориентиров, отказа от идеологии и т.д. Безудержный рост цен вынуждал одних педагогов «гоняться за часами», устраиваться на «вторую работу», других и вовсе уходить из школы, третьих заниматься «челночным бизнесом». В общем, учителям не хватало времени на посещение курсов повышения квалификации. А между тем, в среде молодежи росла тяга к знаниям, и задачей Якутского городского управления образования было удержание учителей в школах, повышение квалификации педагогов на месте, без выездов, поиск молодых учителей и принятие мер для их личностного роста, а также обеспечение жильём.

В период перехода на федеральную и региональную программы стандартизации содержания общего образования существенно изменились формы и содержание подготовки и непрерывного образования педагогических кадров. В Якутском городском управлении образования (ЯГУО) механизмы реализации стали решать введением опытно-экспериментальных и инновационных площадок. В сентябре 1992 г. Якутское городское управление образования создает научно-методические центры (НМЦ) по разным направлениям, были открыты 28 научно-методических центров, в т.ч. 4 НМЦ для руководителей школ и ДОУ, 24 – НМЦ для учителей и воспитателей.

Тема и форма работы каждого НМЦ были разные, например, тема для директоров школ была выбрана после проведения опроса и названа «Развитие управленческих умений руководителей в новых условиях». Для более 100 молодых учителей математики школ города под руководством преподавателей ЯГУ А. В. Ивановой и Н. Н. Будищевой, заведующего кафедрой ЯРИУУ (ныне Институт развития образования и повышения квалификации РС (Я)) И. М. Прохорова в рамках деятельности НМЦ велись занятия по методике Занкова, ознакомление с методическими технологиями известных в России учителей-новаторов. А. В. Иванова не ограничивалась работой с одним НМЦ для математиков, безотказно консультировала руководителей НМЦ по другим предметным направлениям.

В то время нас всех волновала актуальная проблема качества математического и естественно-научного образования, повсеместное сокращение часов по естественно-математическим научным дисциплинам (с 1992 г.).

В 1991–1992 учебном году ЯГУО было принято решение о недопущении перехода в школах города на региональные учебные планы в связи с отсутствием региональных стандартов по учебным предметам, отсутствием региональных и школьных компонентов содержания образования и др. Экспертный совет при МО РС (Я) не давал никакого профессионального ответа. Единственный человек, кто дал полноценный анализ последствий сокращения часов по математике, физике, химии, географии в школах республики в новых учебных планах, разработанных МО РС (Я) и введенных с 1991–1992 гг., была доктор А. В. Иванова.

Лаборатория (ПНИЛ), которой руководила Августина Васильевна, предложила городу альтернативный учебный план (вариант №5), основанный на интеграции курсов и раннем изучении иностранных языков. Учебный план предусматривал углубленное изучение фундаментальных естественно-научных дисциплин и создание новых интегрированных курсов разноуровневых программ, авторских учебников нового поколения и др. Школы № 2, 26, 31, 33 г. Якутска стали внедрять в экспериментальном режиме вариант № 5. Результаты не замедлили сказаться, научно-методическое сопровождение А. В. Ивановой и её коллег из ПНИЛ оказало положительное влияние на повышение квалификации учителей, что естественным образом отразилось на качестве знаний обучающихся. Годы научного руководства школами – были годами интенсивной, полезной для повышения качества знаний учащихся, качества преподавания учителей и руководителей, деятельности. Именно безмерное терпение, талант зажигать и в учениках, и в учителях искру любознательности, инициативы и невероятного желания добиться целей – педагогическое искусство А. В. Ивановой в те смутные времена позитивно влияли на повышение качества мастерства педагогов города, которые нашли опору и уверенность в преодолении трудностей при навязывании системе образования различных «нововведений», о которых сегодня мало кто помнит.

И главное при этом – искреннее, заслуженное, глубокое уважение педагогического корпуса Якутии, высокая оценка признания деятельности А. В. Ивановой сообществом ученых-педагогов, любовь и благодарность коллег и учеников!

По праву А. В. Иванова признана Учителем учителей РС (Я), имеет звания Заслуженного работника образования РС (Я), Почетного работника высшего профессионального образования РФ, награждена Серебряным знаком Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия), медалью имени первого ректора ЯГУ Авксентия Егоровича Мордина, Орденом Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова «Слава и величие СВФУ» и др.

Сведения об авторе

МИХАЙЛОВА Евгения Исаевна – д. пед. н., академик Российской академии образования, советник СВФУ им. М. К. Аммосова, Якутск, Российская Федерация, e-mail: president@s-vfu.ru

Information about the author

MIKHAILOVA Evgenia Isaevna – Dr. Sci. (Pedagogics), Academician of the Russian Academy of Education, adviser to M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation.

M. С. Соловьева

**Словарь русского языка для иностранцев,
обучающихся в Северо-Восточном федеральном университете
имени М. К. Аммосова**

Maria S. Soloveva

**Dictionary of the Russian language for foreigners
studying at the M. K. Ammosov North-Eastern Federal University**

Русский язык является признанным языком международного общения. На нем говорят миллионы людей в разных странах мира. Современная языковая политика Российского государства делает привлекательным для многих молодых людей, приезжающих из разных континентов, обучение в России, где можно не только изучать русский язык, культуру, историю, но и расширить свое представление о мире. Не случайно в разных вузах России обучаются студенты из разных стран. Не составляет исключение и наш Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова. В самом северном вузе России обучаются студенты из стран ближнего (Таджикистан, Киргизия, Узбекистан, Туркменистан, Казахстан) и дальнего зарубежья (Ближний Восток, Африка, АТР). Проживая в северной республике, иностранные студенты испытывают много трудностей, прежде всего, с точки зрения знания русского языка. Коллеги-русисты давно задумывались над тем, как можно помочь иностранцам быстрее адаптироваться в незнакомом регионе.

Мы благодарны нашему ректору Николаеву Анатолию Николаевичу, который подсказал, что нужно издать Словарь по русскому языку для иностранцев, обучающихся в СВФУ. Эту идею мы взяли за основу, создали редколлегию, куда вошли ведущие преподаватели ФЛФ. Главным редактором стала Петрова С. М., д. пед. н., профессор, зав. кафедрой РКИ. Ответственные редакторы – к. пед. н., доцент Жондорова Г.Е. и к. филол. н., доцент Бердникова Т. А. В редакционный совет вошли д. пед. н., профессор Никифорова Е. П., д. филол. н. профессор Дмитриева Е. Н., к. филол. н., доцент Тарабукина М. В., к. филол. н., доцент Печетова Н. Ю., к. пед. н., профессор Залузская С. Ю., к. филол. н., доцент Дишкант Е. В., ст. преподаватель Соловьева М. С. Рецензентами Словаря выступили д. пед. н., профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» Тарасова Е. Н. (г. Москва), депутат Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия), д. пед. н., профессор Григорьева А. А.

Словарь русского языка является первым опытом создания учебных словарей, предназначенных для иностранцев, обучающихся в СВФУ. Главная цель, которую поставили перед собой создатели Словаря, – это быстрая адаптация иностранных студентов к обучению в Северо-Восточном федеральном университете им. М. К. Аммосова и проживанию в самом северном регионе Российской Федерации.

В основе словаря лежит тематический принцип организации материала. По форме данный словарь можно отнести к словарям смешанного типа. Часть информации в словаре носит лингвострановедческий характер, раскрывает культурный фон, исторический контекст и национальную специфику. В словаре широко представлен иллюстрированный материал, который облегчает и ускоряет процесс понимания и запоминания. Важным моментом

в изучении новой лексики иностранными студентами является запоминание правильного ударения каждого слова. Формулировка значения слов и понятий адаптирована под нужды обучающихся.

Словарь состоит из трех разделов: первый раздел знакомит с особенностями общественно-политической лексики Российской Федерации и с важными культурными понятиями, дающими представление о России. Здесь представлены основы государственного устройства, официальные государственные символы, культурно-исторические памятники России, географические символы России, крупнейшие города России, ведущие российские вузы, символы России, российские праздники и русская кухня.

Второй раздел посвящен национально-региональной лексике Республики Саха (Якутия): здесь представлены официальные государственные символы, основы государственного устройства, символы Якутии, природа и климат Якутии, население, традиционная культура народа саха, якутская кухня, праздники Республики Саха (Якутия), достопримечательности Республики Саха (Якутия).

В третьем разделе представлены слова и понятия, связанные с учебным процессом в СВФУ, а также принятые сокращения названий учебных подразделений СВФУ (например, ГУК, УЛК, ФЛФ и др.). Здесь представлены понятия, необходимые для повседневной жизни и учебы. Отбор лексики был продиктован конкретными условиями обучения в СВФУ. Он включает только наиболее частотные и коммуникативно-значимые слова, необходимые для общения.

В качестве основной базы для создания словарных статей были использованы классические толковые словари, учебные словари, словари иностранных слов, русско-якутские словари, а также интернет-ресурсы.

Данный Словарь может быть полезен учителям-словесникам,

Сведения об авторе

СОЛОВЬЕВА Мария Сергеевна – ст. преп. кафедры «Русский язык как иностранный», Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», г. Якутск, Российской Федерации, e-mail: bunchik@mail.ru

Information about the author

SOLOVEVA Maria Sergeevna – Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation.

Е. П. Яковлева

Философ Калинников Леонард Александрович

Evdokiya P. Yakovleva

Philosopher Leonard Kalinnikov

В августе текущего года на 90-м году ушел из жизни выдающийся философ, ученый, профессор, доктор философских наук, один из самых известных кантоведов мира Леонард Александрович Калинников. Леонард Александрович – уникальный педагог, наставник, крупный специалист в области кантоведения, истинный интеллигент, просветитель и подвижник в науке. Он родился 23 апреля 1936 года в городе Иваново. Учился на историко-филологическом факультете Ивановского государственного педагогического института. После окончания аспирантуры в ИГПИ Леонард Александрович в 1969 году защитил диссертацию «О соотношении нравственного и эстетического идеалов» в Институте философии Академии наук СССР. В 1981 году на философском факультете ЛГУ им. А. А. Жданова состоялась защита докторской диссертации «Проблемы философии истории в системе Канта». По данной теме он опубликовал более 200 статей и монографий: «Проблемы философии истории в системе Канта» (1978), «Кант в русской философской культуре» (2005), «Иммануил Кант в русской поэзии» (2008), «Э.Т.А. Гофман и И. Кант. Преодоление романтизма» (2012).

Область научных интересов профессора Леонарда Калинникова было кантоведение. Он на протяжении всей научной деятельности занимался анализом философии Канта и ее ролью в системе воспитания и образования, современным значением этических проблем в творчестве Канта, рассмотрением перспектив использования основных идей и положений кантовского наследия для понимания глобальных вызовов современного общества. Как выдающийся педагог высшей школы, профессор Леонард Александрович внес огромный вклад в развитие философского образования и в распространение философских идей Иммануила Канта. Посвятивший всю свою жизнь философии, Леонард Александрович всегда оставался верным выбранному пути, творцом, исследователем и в этом проявляется ответственность, принципиальность, сила духа человека, созидающего и стремящегося улучшить мир, сделать человека нравственнее и добре. Леонард Александрович, безусловно, является образцом честного служения профессии, выбранному пути. Весь его жизненный путь убедительно показывает, что приоритетными должны быть сохранение уважения, гуманного отношения к каждому человеку.

Обращаясь к философскому наследию Канта, отметим, что он обладал уникальным философским видением, ценил культурное начало и обращал исключительное внимание на этические вопросы и проблеме самого человека. Проблема человека и его место в мире, данную философскую идею И. Кант рассматривал широко, исходя из глубинных нравственных интересов. Кант как моралист, как антрополог, заявляет, что «для каждого из нас наша собственная высшая ценность – это другие люди, не будь их – я не могу быть человеком. Мы не можем существовать как люди, если нет других людей. Поэтому каждый человек – это наша высшая ценность. Гибель каждого – это гибель частицы нас самих» и каждый с точки зрения Канта – абсолютно **уникальный человек**. У Канта человек – созидатель своей судьбы и сам отвечает за свое будущее. Кант стремился улучшить мир,

сделать человека совершеннее, нравственнее и добре. Философское наследие Иммануила Канта будет актуально всегда, раскрывая новые грани своего совершенного творения в мировой культуре. Высокая значимость философского наследия И. Канта в таком обозначенном контексте – важен и всегда актуален. Неоценим научный вклад Леонарда Александровича, как выдающегося мыслителя, педагога и наставника, в становление и развитие кантоведения. Автор убежден, что философские труды Леонарда Александровича Калинникова, посвященные теоретическим и методологическим направлениям исследования философского наследия Иммануила Канта, имеют большое значение в современном мире.

Сведения об авторе

ЯКОВЛЕВА Евдокия Павловна – к. филос. н., доцент кафедры философии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, e-mail: yakov_eva@mail.ru

Information about the author

YAKOVLEVA Evdokiya Pavlovna – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation.

**ВЕСТНИК СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. М.К. АММОСОВА**
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. ФИЛОСОФИЯ»
VESTNIK OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY
«PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. PHILOSOPHY» SERIES

Электронное научное периодическое издание

№ 4 (40) 2025

Технический редактор *A. С. Старостина*
Компьютерная верстка *A. M. Соловьева*
Оформление обложки *П. И. Антипин*

Подписано в печать 24.12.2025. Формат 70x108/16.
Дата выхода в свет 25.12.2025.