

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

11(2) 2025

16+

Сайт журнала:
rrpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 11, № 2 2025

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 11, № 2 2025

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, декан факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Редактор английских текстов: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.**, старший преподаватель кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Члены РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Алдуайс А., кандидат педагогических наук, Департамент гуманитарных наук (психология), Веронский университет, Верона, Италия

Брюс А., доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирландия

Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Запесоцкая И.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Национального государственного Университета физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Россия

Кабардов А., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Корольков А.А., доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия

Куниа А.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия

Либану Жозе К., доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский Католический университет, Бразилия

Мальцев М., доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония

Минич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия

Молчанова Л.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российской государственной академии педагогического университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

Нюрк Г.-Х., доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейропсихологии Университета Тюбингена, Германия

Осницкий А.К., доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры клинической психологии Российской государственной академии педагогического университета имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия

Райхенберг М., департамент образования и специального образования, Гетеборгский университет, Швеция

Рузиева Д.И., доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан

Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Симонович Н.Е., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российской государственной академии гуманитарного университета, Россия

Тирадо Р.Г., доктор филологии, Гранадский университет, Испания

Шеховская Н.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: **Elena I. Eroshenkova**, Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

DEPUTY CHIEF EDITOR: **Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina**, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

EDITORIAL BOARD:

Ahmed Alduais, PhD, I in Pedagogy, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy

Alan Bryus, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Irina V. Zapetsotskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pedagogy National State University of Physical Culture, Sports and Health named after P.F. Lesgafta, Russia

Muhamed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

André L.A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiânia, Goiás, Brazil

José C. Libeneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, Brazil

Maryann Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vesna L. Minich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizren-Leposavic, Serbia

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Continuing Education, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogova of the Ministry of Health of Russia, Russia

Hans-Christof Nyurk, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Diagnostics and Cognitive Neuropsychology, University of Tübingen, Germany

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Clinical Psychology, «N.I. Pirogov Russian National Research Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation, Russia

Monica Reichenberg, Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Sweden

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

Nikolay E. Simonovich, Doctor of Philosophy, Professor, Professor Department of Social Psychology L.S. Vygotky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.

Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»

Publisher: Belgorod State National Research University

Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia

Publication frequency: 4 /year

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Сраджев В.П., Е Цзы Категория «инновация» в педагогических исследованиях	3	V.P. Sradzhev, Zi Ye Category “innovation” in pedagogical research	3
Давыдова Т.Е. Индивидуальная образовательная траектория студента в системе развития его личностного потенциала	15	T.E. Davydova Individual educational trajectory of students in the system of development of their personal potential	15
Михеева Е.В. Т-игра «Профнавигатор. Опыт» как инструмент работы с субъектностью в процессе профессионального самоопределения человека	35	E.V. Mikheeva T-game “Profnavigator. Experience” as a tool for working with personal agency in the process of professional self-determination of a person	35
Seyidova E.Y., Mamedova A.R. Application of new methods and forms of knowledge assessment in the geography curriculum	51	E.Y. Seyidova, A.R. Mamedova Application of new methods and forms of knowledge assessment in the geography curriculum	51
Сафаралиева Р.А. Педагогические условия формирования самооценки ребенка старшего дошкольного возраста	60	Safaraliev R.A. Pedagogical conditions of formation of self-esteem of a child of senior preschool age	60
Шмаркова Е.А., Шмаркова Л.И., Шмарков М.С. Содержание, структура и компоненты профессиональной компетентности специалиста сферы туризма	76	E.A. Shmarkova, L.I. Shmarkova, M.S. Shmarkov The content, structure and components of the professional competence of a specialist in the field of tourism	76

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Терехова Т.А., Трофимова Е.Л. Психосемиотический анализ системы отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности личности	91	T.A. Terekhova, E.L. Trofimova Psychosemiotic analysis of the system of relations between intellectual property and innovative activity of the individual	91
Логутенкова И.В. Влияние обучающего рефлексивного диалога на формирование жизненных проектов подростков: метод контент-анализа	106	I.V. Logutenkova The influence of educational reflexive dialogue on the formation of teenagers' life projects: the content analysis method	106
Горобцова А.А. Развитие семейных ценностей в условиях их управляемого и спонтанного усвоения у студентов вуза	122	A.A. Gorobtsova The development of family values in the context of their controlled and spontaneous assimilation by university students	122
Селиванов А.Е. Критерии психологической безопасности пожарных	142	A.E. Selivanov Criteria of psychological safety of firefighters	142

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS



Оригинальное исследование

УДК 37.026.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-1

Сраджев В.П. *,
Е Цзы

Категория «инновация» в педагогических исследованиях

Белгородский государственный институт искусств и культуры
Королева, д. 7, Белгород, 308033, Россия.
svikp@rambler.ru*

Статья поступила 17 марта 2025; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025

Аннотация: *Введение.* Важнейшим условием научных исследований является наличие научного аппарата. В свою очередь, сам аппарат опирается на понятия, имеющие однозначное содержание. Различные же толкования содержания термина являются причиной возникновения серьезных противоречий в исследованиях. Поэтому первой задачей исследователя является создание непротиворечивого научного аппарата. В полной мере это касается термина «инновация». Разброс мнений относительно сущности термина «инновация» у ученых весьма обширен. *Цель работы* – выявление содержания термина «инновация», обладающего однозначностью и непротиворечивостью, как важнейшими свойствами научного аппарата любого исследования. *Материалы и методы исследования.* Материалом служат работы по философии, статьи, по определению понятия «инновация» в различных сферах деятельности человека. Методы исследования: анализ материала, синтез, метод дедукции, восхождение от абстрактного к конкретному. *Результаты исследования.* Определено, что в научной литературе существуют десятки дефиниций термина инновация. Их различное содержание препятствует непротиворечивости научного аппарата исследований. Необходима дефиниция, сущностно определяющая этот термин. Для однозначного его толкования нужно приблизить термин «инновация» к статусу «категория». В решении задачи предложено использовать дедуктивный метод в качестве ведущего. Это позволяет сосредоточиться на главных, сущностных свойствах инновации как термина. *Заключение.* Дедуктивный метод позволил определить дефиницию инновации, как новое, выражающееся в получении полезного результата, как в материальной, так и в идеальной форме, определяющим свойством которой является наличие научно-творческой деятельности, с помощью которой он получен. **Ключевые слова:** научный аппарат педагогики; инновационные процессы; дефиниция инновации; педагогические исследования; инновация

Информация для цитирования: Сраджев В.П., Е Цзы Категория «инновация» в педагогических исследованиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 3-14. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-1.

V.P. Sradzhev *,
Zi Ye

Category “innovation” in pedagogical research

Belgorod State Institute of Arts and Culture,
7 Korolev St., Belgorod, 308033, Russia
svikp@rambler.ru*

*Received on March 17, 2025; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025*

Abstract: *Introduction.* The most important condition for scientific research is the presence of a scientific apparatus. In turn, the apparatus itself is based on concepts that have an unambiguous content. Different interpretations of the content of the term cause serious contradictions in research. Therefore, the first task of the researcher is to create a consistent scientific apparatus. This fully applies to the term “innovation”. The range of opinions regarding the essence of the term "innovation" among scientists is very wide. *The purpose* of the work is to identify the content of the term “innovation”, which has unambiguity and consistency, as the most important properties of the scientific apparatus of any study. *Materials and methods.* The material includes the works on philosophy, articles on the definition of the concept of “innovation in various spheres of human activity. *Research methods:* analysis of material, synthesis, deduction method, ascent from the abstract to the concrete. *Research results.* It was revealed that there are dozens of definitions of the term *innovation* in the scientific literature. Their different content hinders the consistency of the scientific apparatus of research. A definition is needed that essentially defines this term. For its unambiguous interpretation, it is necessary to bring the term “innovation” closer to the status of “category”. In solving the problem, it is proposed to use the deductive method as the leading one. This allows us to focus on the main, essential properties of innovation as a term. *Conclusion.* The deductive method allowed us to define innovation as something new, expressed in obtaining a useful result, both in material and in ideal form, the defining property of which is the presence of scientific and creative activity, with the help of which it was obtained.

Keywords: scientific apparatus of pedagogy; innovative processes; definition of innovation; pedagogical research; innovation

Information for citation: Sradzhev, V.P. and Ye, Zi (2025), “Category “innovation” in pedagogical research”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 3-14, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-1.

Введение (Introduction). В последние десятилетия заметно активизировались усилия музыкантов-практиков, методистов и теоретиков в области теории музыкальной педагогики. Традиционно их интерес

обращен на совершенствование процесса обучения. При этом в современных научных исследованиях в области музыкальной педагогики, методических статьях, учебной документации все чаще и чаще звучит

термин «инновация»: инновационный процесс обучения, инновационная методика, инновационный технический прием и т.д. Еще несколько лет назад в подобных работах упоминались «эффективные» приемы обучения, «совершенствование» учебного процесса, результативная методика и т.д. Скажем, в Материалах международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2003», в Санкт-Петербурге, в названиях более чем 100 докладов только один раз упоминается слово «инновации» (Современное, 2003). Спустя 21 год на такой же конференции «Современное музыкальное образование – 2024», слово «инновация» в названиях докладов, применялось в пять раз больше¹. В этой связи возникает вопрос: «инновация» новый термин в музыкальной педагогике, имеющий специфическое, отличное от схожих содержание или синоним совершенствования, эффективности, улучшения? Термины «инновация» и «совершенствование» однопорядковые или принципиально разные, в своих основаниях? К примеру. Е. Герман приводит «три значения: инновация, нововведение, новшество. Синонимами являются: инновация и нововведение» (Герман, 2018: 12). Значит, инновация – это не новшество. Каково же реальное содержание термина «инновация»? Для того, чтобы разобраться в тонкостях научного аппарата музыкальной педагогики, необходимо выявить сущность этой дефиниции в области научных исследований, в целом.

Анализ показал, что проблема определения содержания инновации, как термина, существует не только в музыкальной педагогике, но и в различных областях научных изысканий. Между тем, важнейшим условием успешного

теоретического изучения объектов является не только наличие научного аппарата в исследованиях, но и его непротиворечивость. Это предполагает *однозначность* в понимании сущности каждого явления. В этом смысле «инновация», претендуя на научный термин, ставит перед исследователями сложнейшие вопросы, которые, как показала практика, не решаются десятилетиями. Это и понятно, сам термин оказывается настолько неопределенным в своем содержании, что допускает многовариантность толкования. В. Алексеев и А. Горовой так и пишут: «Проведя анализ некоторых дефиниций категории «инновация» различных авторов, можно сделать вывод, что, несмотря на довольно длительную историю существования и развития теории инноваций, мировое сообщество до сих пор не приняло однозначной и четкой трактовки категории «инновация» (Алексеев, 2021: 9).

Аналогичная ситуация складывается и в России. В частности, Г.Г. Азгальдов и А.В. Костин в своей статье приводят весьма многозначительный факт: «социологический опрос, проведенный ВЦИОМ, показал, что в России 47% толкуют этот термин по-разному, а 53% вообще не знают – что это такое» (Азгальдов, 2009). Разнообразие в понимании сущности одного и того же термина вряд ли будет способствовать успешности познания явлений и процессов, связанных с инновациями.

Справедливость выводов подтверждается многочисленными примерами, широко представленными в научной литературе. К примеру, Г. Менш отметил такое свойство инноваций, как обеспечение нужных результатов в конкуренции (Mensch, 1979), а П. Друкер причислил инновацию в качестве

¹ Программа XXIII Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2024». Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2024. 63 с. URL: [https://cme.herzen.spb.ru/wp-](https://cme.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2024/12/Программа-XXIII-Международной-научно-практической-конференции-Современное-музыкальное-образование-2024-творчество-наука-технологии-23.12.2024.pdf)

[content/uploads/2024/12/Программа-XXIII-Международной-научно-практической-конференции-Современное-музыкальное-образование-2024-творчество-наука-технологии-23.12.2024.pdf](https://cme.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2024/12/Программа-XXIII-Международной-научно-практической-конференции-Современное-музыкальное-образование-2024-творчество-наука-технологии-23.12.2024.pdf). (Дата обращения 10.05.2025).

«стратегического преимущества для бизнеса» (Друкер, 2007: 290).

Помимо определений сущности инновации, рассматриваемой с позиции объекта исследования, предпринимаются попытки решить эту задачу на основе изучения генезиса «понимания инноваций», начиная от момента появления термина и вплоть до современных его трактовок. Так, в современной работе Ц. Цуй «Генезис понятия «инновация» (Цуй, 2024: 164), изданной в 2024 году, приводятся 11 дефиниций (Цуй, 2024: 61-62), сформулированных с 2000 по 2023 год. В результате их анализа автор пришел к выводу, что «под инновациями понимаются некоторые усовершенствования существующего продукта, что не тождественно изобретению. В качестве основных элементов проанализированных определений можно выделить новизну, улучшение и технологичность» (Цуй, 2024: 62). Подобное обобщение низводит понятие инновация в разряд модных в XX веке «рационализаторских предложений». Но тогда прорывные инновационные технологии, в рамках высказанного обобщения, таковыми не являются. Следовательно, выделенные исследователем свойства инновации никак не могут служить надежным показателем ее сущности. Они весьма абстрагированы от тех свойств, которые отражают ее системные качества, а значит не охватывают явление в его полноте. Учитывая сказанное, можно согласиться с утверждением Н. Михайловой, что «среди исследователей сохраняется множественность подходов к определению сущности инноваций» (Михайлова, 2019: 144).

Исследования в области музыкальной педагогики пока лишь подходят к проблеме оценки дефиниции «инновация». Но этот термин начинает входить в ее научный аппарат, который находится в стадии активного становления. Следовательно, любое действие, связанное с исследованиями инновационных процессов в музыкальной

педагогике (да и не только), нужно начинать с определения содержания этого понятия, с описания присущих ему качеств.

Цель статьи заключается в установлении однозначного содержания термина «инновация», как важнейшего свойства научного аппарата исследования.

Методология и методы исследования (Methodology and Methods). Данная статья не предполагает углубленного методологического анализа исследуемого сложнейшего вопроса. Но для того, чтобы рассмотреть обучение музыканта с позиции инновационных преобразований, необходимо определиться, хотя бы в общих чертах, с содержанием понятия «инновация». Только в этом случае, как показала история музыкальной педагогики, можно будет избежать многих противоречий, часто служивших причиной серьезных ошибок в обосновании процесса воспитания музыкантов. Для проведения такого анализа важно определить основные, системные черты, которые являются стержневой основой дефиниции «инновация». Материалом послужили работы по философии, статьи, по определению понятия «инновация» в различных сферах деятельности человека. Методами исследования явились анализ материала, синтез, метод дедукции, восхождение от абстрактного к конкретному.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Предварительно отметим, что сам термин «инновация» изначально применялся в сфере экономики. Еще в начале XX века американский экономист Й. Шумпетер в своих работах впервые упомянул инновацию как термин (Иващенко, 2021: 8). Это обозначение закрепилось и, в дальнейшем, развивалось и преобразовывалось в трудах, связанных с производством, экономикой. Позже в названии «инновация» стали отражаться многочисленные свойства процессов, которые также связывались с

этим обозначением. Рассмотрим важнейшие из них.

Инновация от латинского «*innovatio*» – новшество, нововведение. То есть, это то, создавалось впервые, не было известно ранее. Это свойство инновации безоговорочно признается всеми исследователями. Оно является одним из системообразующих свойств этого явления.

Однако, само по себе наличие *нового* вряд ли окажется достаточным для понимания сути этого термина. Поэтому часто в определении инновации подчеркивается еще одно его принципиально необходимое свойство: *полезность, выгода*. «Под инновацией подразумевается объект, не просто внедренный в производство, а успешно внедренный и приносящий прибыль»². «Полезность» является еще одним системно образующим свойством инновации. Но и такое дополнение не обеспечивает однозначность применяемого термина и требует серьезного уточнения. Оно заключается в понимании того, как оценивается «полезность»? Она должна выражаться в локально полезных результатах, или выводить на принципиально иные крупные достижения или рубежи?

Знакомство с многочисленной отечественной и зарубежной научной литературой позволило Г.Г. Азгальдову и А.В. Костину сделать обобщение: «на практике термином «инновация» обычно обозначают не просто нововведения, а такие нововведения, которые, в некотором смысле, являются прорывными, пионерными, открывающими новые возможности, иногда даже – революционными» (Азгальдов, 2009). Но тогда, если прибыль исчезающе мала или не будет получена по каким-либо иным причинам, то значит нет и инновации? А если через некоторое время нововведение

начнет приносить прибыль, то оно автоматически превратится в инновацию? Следовательно, свойства, характеризующие «инновационность», находятся вне самого объекта, не определяются его сущностью. Подобные представления выводят термин «инновация» за пределы строгого научного анализа и вряд ли употребимы в таком виде в научных исследованиях.

Еще одним проблемным вопросом в определении дефиниции явилось ее широкое применение в связи с производством, с экономикой в целом. Инновация, отмечает Ю. Чуракова, – «это внедренное новшество, которое обеспечило рост эффективности процессов или качества продукции» (Чуракова, 2024). Помимо обращения к сфере производства, в этом определении есть еще один нюанс. Обратим внимание, что инновация здесь выступает не только как новшество, но, прежде всего, как «внедренное» новшество. В этом же ключе воспринимаются и многие другие определения. К примеру: «В мировой экономической литературе «инновация» интерпретируется как превращение потенциального научно-технического прогресса в реальный, воплощающийся в новых продуктах и технологиях»³. Но тогда логично вытекает следующий вывод: теоретическая разработка получения инновационного продукта, строго говоря, сама по себе, инновацией не является. А.М. Вилинов в «Большой российской энциклопедии» так и пишет: инновация – это «конечный результат научно-технического или иного творчества, приводящего к существенному изменению жизнедеятельности человека, общества, природы» (Вилинов, 2017). Продолжая эту мысль, новым в инновации служит материальный результат, но никак не научная разработка, которая была использована для его получения. Подобный

² Понятие инновации и ее характеристики. URL: <https://moodle.kstu.ru/mod/book/tool/print/index.php?id=22425> (дата обращения 10.11.2024).

³ Понятие инновации и ее характеристики. URL: <https://moodle.kstu.ru/mod/book/tool/print/index.php?id=22425> (дата обращения 10.11.2024).

подход, провоцирует возникновение серьезного противоречия.

Чтобы исправить эту логическую ошибку, в некоторых трудах инновация рассматривалась в совокупности с другим термином: новшество. Под ним понимался «оформленный результат фундаментальных и прикладных исследований, разработок или экспериментальных работ в какой-либо сфере деятельности по повышению ее эффективности»⁴. Таким образом, наука, прикладная или фундаментальная, несмотря на ее очевидную связь с полученным результатом, по сути, отделялась от него, от того, что называлось инновацией, то есть, от «новизны».

Такое разделение вносит диссонанс в понимание термина «инновация». Понятно, что внедренный результат – это новшество; но и наука, подготовившая появление этого результата, – тоже новшество. Значит ли это, что между этими явлениями должно быть равенство? Согласно многим определениям, только внедренное в сферу производства может обладать качеством «новшества». Отсюда логичный вывод: без внедрения – нет новизны, а значит и сами научные теории новизной не обладают.

Истоки этого противоречия в том, что изначально «инновация» была самым тесным образом связана только с экономикой, с материальным производством. А так как в этом случае в сферу активного внимания попадает, прежде всего, именно то, что внедряется, то это новое, отличное от «старого», менее продуктивного, и становится критерием в оценке свойств инновации.

Тем не менее, постоянный интерес к «внедренческой» стороне явления постепенно вытесняет еще один процесс, связанный с научной разработкой будущего результата, с наукой в целом. Это разрушает системную организацию научного обоснования и собственно его внедрения в

производство. Более того, подобное положение в сильнейшей степени ограничивает роль науки в сфере инновационной деятельности, сводя ее к вопросам технического порядка. В книге «Понятие инновации и ее характеристики» утверждается, что «Объектами инновационной деятельности является разработка техники и технологии предприятиями, находящимися независимо от организационно-правовой формы и формы собственности на территории страны»⁵. Другими словами, инновационная деятельность не может быть связана с социальной жизнью человека, не может проявляться в области педагогики, управления, в тех областях научного знания, которые не относятся к экономике.

Но жизненная практика свидетельствует, что с каждым годом роль науки в жизни человека, как и в экономике, неуклонно возрастает. Осмысление процессов создания будущей продукции, подготовки реализации задуманного в производстве не только высветили роль науки в этой области, но и ее объективную значимость. Это привело к тому, что под инновацией стали подразумевать, в качестве основного свойства, не только внедрение в экономику, но и сам процесс подготовки к этому, то есть, научный поиск. Ю. Чуракова, описывая эту тенденцию, отмечает уже две стороны в понимании инноваций. «В первом случае – подчеркивает Ю. Чуракова, – под инновацией подразумевают конечный результат изменения продукта или технологии. ... Во втором случае инновация рассматривается более широко — как процесс разработки и внедрения новых технологий» (Чуракова, 2024). Еще более определенно высказывается о роли науки в инновационных процессах А.В. Шавель. Он под инновациями понимает «внесение в разнообразные виды человеческой деятельности новых технологий, которые

⁴ Там же.

⁵ Понятие инновации и ее характеристики. URL: <https://moodle.kstu.ru/mod/book/tool/print/index.php?id=22425> (дата обращения 10.11.2024).

основываются на достижениях человеческого разума (научных открытиях, творческих идеях, изобретениях, или конструкторских разработках), повышающих результативность этой деятельности (Шавель, 2013: 5). Тесная связь инновации с наукой подчеркивается не только в научной, но и в современной учебной литературе. «Непременным свойством инновации является научно-техническая новизна»⁶. Так постепенно **наука** стала обретать статус «сущностного» компонента инновации.

Понятно, что в основе подобных рассуждений лежит представление о системной организации нововведений, в том числе и относящихся к инновационным, в которых определенное место принадлежит науке. С другой стороны, игнорирование или недооценка роли науки в инновационных процессах порождают серьезное противоречие. Ведь, если рассматривать изменение продукта или технологии детерминированное, скажем, внешними причинами (к примеру, в цех завезли новое, более совершенное оборудование), то роль науки в этой деятельности действительно минимальна. Но если требуется разработка и внедрение новых технологий, новых методов работы и т.д., то в этом случае наука становится сущностно необходимой.

Перечисленные в статье противоречия составляют лишь малую часть имеющихся. Нужно заметить, что современные исследования поражают многозначностью понимания термина «инновация». Масштаб этой проблемы прекрасно описывают Г.Г. Азгальдов и А.В. Костин: «В литературе насчитываются сотни определений. Например, по признаку содержания или внутренней структуры выделяют инновации технические, экономические, организационные, управленческие и др. Выделяются такие признаки, как масштаб инноваций (глобальные и локальные); параметры жизненного цикла (выделение и

анализ всех стадий и подстадий), закономерности процесса внедрения и т.п. Различные авторы, в основном зарубежные ... трактуют это понятие в зависимости от объекта и предмета своего исследования» (Азгальдов, 2009). Понятно, что такое положение пагубно отражается на научном аппарате исследований, ставящих своей целью изучение инновационных процессов, наблюдаемых во всех сферах социальной и экономической жизни человека. Декларируя то или иное описание явления, нужно позаботиться о том, чтобы оно было правильно воспринято и понято другими исследователями.

Отсюда возникала актуальная для методологии и теории научных исследований задача – найти такую дефиницию инновации, которая обладала качеством однозначного понимания ее содержания. А это станет возможным, если в ней будут отражаться сущностные признаки явления, обладающие внутренней непротиворечивостью и не вступающие в противоречия с описанием многочисленных свойств инновационных процессов, проявляемых в различных областях социально-экономической жизни человека. Именно тогда дефиниция и станет необходимым элементом научного аппарата. Весь вопрос в том, как это сделать, как среди многих дефиниций, огромного количества отражаемых ими свойств найти такую, которая была бы адекватна для любой из них?

Для решения этой проблемы, теоретики обратились к такому методу научного познания как индукция, то есть обьективировали путь от частного к общему. В результате предметом исследования стали различные стороны инновационных процессов, которые могли быть обобщены в виде свойств, присущих инновации. С этой целью, Г.Г. Азгальдовым и А.В. Костиным были обозначены семь вопросов, ответы на которые давали надежду найти сущностные

⁶ Понятия инновации, классификация и функции инновации. URL: <https://spravochnick.ru/lektoriy/ponyatiya-innovatsii/>

innovacii-klassifikaciya-i-funkcii-innovacii/ (дата обращения 10.01.2025).

стороны термина «инновация» (Асгальдов, 2009).

Сам по себе каждый заданный вопрос представляет безусловный научный интерес и ответы на них, бесспорно, обогатят представления об этом явлении. Но проблема в том, что индуктивный путь познания не всегда оказывается адекватным для решения той или иной проблемы. Так случилось и в данном случае. Освещение большинства заданных вопросов предполагает проведение серьезных и масштабных исследований. Например, «В каких сферах общественного бытия уместно применение этого термина?» или «Должна ли подобная верификация иметь квантифицированную форму?». Сколько нужно изучить и сопоставить примеров инноваций, проанализировать тонкости неизбежных дискуссий, чтобы ответить на этот вопрос? Или «Какова сущность инновации: это процесс, результат процесса или и то, и другое?». Вполне очевидно, что ответ будет определяться не сущностью инновации как явления, а индивидуальной методологической позицией, на которую опирается каждый ученый, а также целями исследования. Как следствие, поставленную авторами задачу: отыскать «единый, общепринятый термин», вряд ли удастся разрешить.

Есть и другие спорные положения, которые, не являясь предметом данного исследования, не анализируются. Вместе с тем, Г.Г. Асгальдов и А.В. Костин дают «ключ», открывающий путь к достижению поставленной ими цели, которым, впрочем, они не воспользовались в полной мере. Авторы, оценивая термин «инновация», совершенно справедливо пишут: «в данном случае мы сталкиваемся не просто с неоднозначным пониманием некоего экономического термина. Но с термином, имеющим такое большое социально-экономическое значение, которое позволяет считать его приближающимся к терминам, имеющим статус «категория»» (Асгальдов 2009). Если понимать под категорией

«предельно широкое понятие, в котором отображены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений объективного мира» (Рапацевич, 2005: 229), то движение в этом направлении представляется весьма логичным и перспективным. Но продолжая эту мысль, нужно не только приближать этот термин к «категории», а *найти такие его свойства, которые помогут ей стать*. То есть нужно определить то «наиболее общее», что предоставит дефиниции «инновация» статус **категории**. А для этого наиболее адекватным инструментом научного поиска может оказаться *дедуктивный* метод.

Возникает вопрос: какие черты инновации являются характерными, имманентно присущими для этого термина вне зависимости от других обстоятельств. Это, бесспорно, **новое**, что вытекает из значения слова. Не будет нового – нет повода говорить об инновации. Второе свойство связано с получением **полезного результата**. Среди огромного количества «нового» под термин инновация будет подходить только то, что обеспечит достижение полезного результата. Но есть еще и третье свойство, самым тесным образом связанное с источником создания нужного продукта. Им является **научно-творческая деятельность**. Если в прошлые века она в большей степени опиралась на эмпирическое познание, то в наше время превратилась в мощную созидательную силу, опирающуюся как на эмпирическое, так и, в сильнейшей степени, на теоретическое познание. Указанные три условия являются определяющими для понимания «инновации» как **категории**.

На этом основании можно предположить: **инновация – это новое, проявляющееся в полезном результате, выраженном как в материальной, так и в идеальной форме, на основе научно-творческой деятельности**. Последняя опирается на все виды научного познания и служит объективным фундаментом любой

инновации. Это обобщенное представление охватывает все виды и варианты инноваций, которые отражают все многообразие материальной и духовной деятельности человека.

Вместе с тем, очевидно, что в дефиниции не нашли отражение многие качества и свойства инноваций, порожденные особенностями той или иной деятельности человека. Возьмем в качестве примера такое свойство инновации как *степень* полезности результата. Понятно, что одно дело создать инновационный реактивный двигатель для авиации. Другое – сконструировать более эргономичный стул. Понятно, что, в какой-то степени, это разные по своей практической значимости результаты. Но оба случая соответствуют дефиниции инновации, являясь, при этом, весьма разными процессами и, прежде всего, обладающие различной технической важностью получаемого результата. Можно ли их, в таком случае, уравнивать общим названием инновация?

Все дело в том, что берется за основание того или иного явления. Л. Толстой написал шедевр русской литературы роман «Война и мир». Обычный школьник поделился в письме к другу своей мечтой о воображаемых приключениях в лесу. Что является отличительным в этих двух случаях? Прежде всего, это социальная значимость и масштабность творения великого писателя и наивность в описании своих фантазий ребенка. А что является общим? И великий писатель, и ребенок использовали в своей деятельности один и тот же механизм, который можно назвать творческим дивергентным мышлением. Еще один ученик ярко и последовательно изложил содержание специально прочитанного учителем рассказа, с тем, чтобы как можно более точно и подробно его пересказать в изложении. Чем деятельность этого ученика отличается от первого? Отличие есть, и оно принципиально. Второй активно использовал в своей деятельности репродуктивное мышление, связанное не с

воображением, как продуктивное, а с механизмами памяти. И в этом отношении он гораздо сильнее отличается от своего товарища, чем первый ученик от всемирно известного писателя.

Нечто подобное можно причислить и к оценке инновации. Если в дефиницию инновации ввести оценку степени «полезности», то это приведет к серьезным противоречиям, так как это качество не может быть основанием для общей оценки инновации. В противном случае «придуманный» или «изобретенный», с помощью специализированной научной деятельности, новый полезный продукт, окажется «погребенным» в спорах о его значимости: это «мировой или не мировой уровень», а насколько полезней одна инновация, чем другая и т.д. Точно так же дискуссия, связанная с определением того, что является инновацией – процесс ее создания или полученный продукт, приведет лишь к обострению противоречий, связанных с недооценкой системных факторов, определяющих инновацию.

Вместе с тем, рассматривая ту или иную инновацию, нельзя не признать как объективный фактор, представленное А.И. Грищенковым, рассуждение: «По степени новизны инновация может носить как радикальный характер (при полном отсутствии ее аналогов), так и улучшающий – в случае если ее внедрение направлено на частичное улучшение технологий устаревающего поколения» (Грищенко, 2015: 182-183). В данном случае нужно понимать, что речь идет не о признании того или иного явления инновационным, а об оценке, порой принципиальной, самой инновации. Причем оценивать ее можно с разных позиций, о чем свидетельствуют многочисленные описания, связанные с различными условиями и видами деятельности человека.

Одним из вариантов оценки может служить рассмотрение инновации с системных позиций, то есть с применением методов системного анализа, качественного

и количественного оценивания как систем, так и их структурных единиц. Если, по утверждению С.В. Романченко, «инновация в самом широком смысле являет собой единство процесса и результата, воплощенное в качественно новом состоянии системы» (Романченко, 2012), то это не исключает анализ каждой ее стороны. Ведь инновационный подход может присутствовать в технологии получения нужного результата, но может и в самом результате. Такой анализ позволит определить параметры и суть инновационных изменений. Их можно представить в двух видах. Самый распространенный соотносится с новшествами, вводимыми в технологический процесс. Это может сказаться на улучшении качества получаемого продукта или на уменьшении затрат технологического процесса, а может касаться того и другого.

Другое дело, когда инновации относятся к «прорывным» технологиям, порождающим результат, отсутствующий ранее, к получению такого продукта, который принципиально отличался от прежних. По каким признакам можно различать эти два вида инноваций? Их можно обозначить в виде двух обобщенных качеств: 1) *эволюционное*; или 2) условно говоря, *«революционное»* достижение. **Если новое носит характер усовершенствования в рамках существующей системы, то это эволюционное развитие. Если новация приводит к выходу за пределы существующей системы, то ее можно определить как системная инновация.** (Сраджев, 2025) О такой инновации часто говорят «революционное развитие», скачкообразное.

Поясним сказанное примером. Существует много разновидностей медицинских скальпелей. Все они сделаны из специальной нержавеющей стали. Для проведения различных операций используются скальпели полостные,

остроконечные, брюшистые, микрохирургические и т.д. Все эти варианты, как правило, результаты эволюционного характера и могут быть отнесены к изменениям, происходящим в рамках системы. Но вот на смену обычным пришел лазерный скальпель. Способствуя выполнению тех же медицинских операций, он, тем не менее, построен на совершенно иных принципах и представляет совсем другую систему. Лазерный скальпель, как и металлический, помогает хирургу в привычной работе, но, помимо этого, осуществляет невиданные раньше функции. Например, он не только разрезает ткани, но и производит их «биологическую» сварку, соединяя края небольших разрезов. Появление лазерного скальпеля – это в чистом виде системная инновация.

Заключение (Conclusions).

Многообразие представлений о содержании термина «инновация» является серьезной помехой в успешной реализации научных исследований, так как многозначность толкования термина служит источником различных противоречий. Попытки найти дефиницию, удовлетворяющую требованиям однозначности, не привели к успеху. Одной из причин этого является попытка решить эту проблему с помощью индуктивного метода.

Вместе с тем, решение этой проблемы видится в применении дедуктивного метода в изучении этого явления. Только на этой основе содержание термина инновация обретет нужную однозначность и будет восприниматься научным сообществом не как разнохарактерное явление, порождающее противоречия и дискуссии, а как *категория*, наделенная определенным содержанием. Это устранил имеющуюся в научном аппарате противоречивость, связанную с многозначным толкованием содержания термина «инновация», и будет способствовать успешности проводимых исследований. Не составит исключения и теория музыкальной педагогики, в которой

часто условию однозначности содержания термина не придавалось нужного значения.

Список литературы

Азгальдов Г.Г., Костин А.В. К вопросу о термине «инновация» // Сборник трудов лаборатории анализа эффективности инвестиционных проектов. М.: ЦЭМИ РАН. 2009. URL: http://www.labrate.ru/articles/azgaldov-kostin_doklad_2009-2_about-innovation.htm (дата обращения 08.11.2024).

Алексеев В.А., Горовой А.А. Дефиниция категории «инновация». // Актуальные аспекты экономики и управления. Сборник научных статей. Санкт-Петербург: Издательство: ООО Центр научно-информационных технологий Астерион. 2021. С. 3-11.

Вилинов А.М. Инновация. Большая российская энциклопедия 2004-2017. URL: <https://old.bigenc.ru/economics/text/2012242> (дата обращения 10.01 2025).

Герман Е.А. Теоретическая инноватика: учеб. пособие. СПб.: 2018. 148 с.

Грищенко А.И., Дмитриева Е.А., Легченко М.А. Инновации – определение, классификация, стадии // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 3. С. 182-188.

Друкер. П. Бизнес и инновации. М.: ИД «Фильямс». 2007. 423 с.

Педагогика: Большая современная энциклопедия. Сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово. 2005. 720 с.

Романченко С.В. Новшества, нововведения, инновации: определения и сущность // Молодой ученый. 2012. № 4 (39). С. 166-168.

«Современное музыкальное образование – 2003» // Материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09-11 октября 2003 года. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2003. 329 с.

Сраджев В.П. К вопросу о критериях оценки инновационных процессов // Тенденции развития науки и образования. 2025. № 118-1. С. 85-88. DOI 10.18411/trnio-02-2025-23.

Цуй Ц. «Генезис понятия «инновация». // Инновационные подходы к решению современных проблем: комплексный анализ и практическое применение: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна. 2024. С. 58-64.

Чуракова Ю. Инновация. URL: <https://www.unisender.com/ru/glossary/innovacii-opredelenie-i-vidy/#anchor-1> (дата обращения 11.11.2024).

Шавель А.В. Сущность понятия «Инновация» как экономической категории // Управление экономическими системами. 2013. №10 (58). С. 93-100.

Экономика инноваций: учебно-методическое пособие для бакалавров // Под ред. Н.П. Иващенко. Москва.: Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. 2021. 194 с.

Mensch G. Stalemate in Technology – Innovations Overcame the Depression. New York: Ballinger Publishing Company, 1979.

References

Azgaldov, G.G. and Kostin, A.V. (2009), “On the issue of the term “innovation””, *Collection of works of the laboratory for analysis of investment projects efficiency*. Available at: URL: http://www.labrate.ru/articles/azgaldov-kostin_doklad_2009-2_about-innovation.htm (Accessed 8 November 2024).

Alekseev, V.A. and Gorovoy, A.A. (2021), “Definition of the category “innovation”, *Aktualnye aspekty ekonomiki i upravleniya*, 3-11. (In Russian).

Vilinov, A.M. (2017), *Innovatsiya [Innovation] Bolshaya rossiyskaya entsiklopediya, 2004-2017*. Available at: URL: <https://old.bigenc.ru/economics/text/2012242> (Accessed 10 January 2025).

German, E.A. (2018), *Teoreticheskaya innovatika [Theoretical innovation: textbook. Manual]*, SPb, Russia.

Grishchenkov, A.I., Dmitriyeva, Ye.A. and Legchenko, M.A. (2015), “Innovations – definition, classification, stages”, *Vestnik BGU*, 3, 182-183. (In Russian).

Drucker, P. (2007), *Biznes i innovatsii [Business and innovation]*, Filyams, Moscow, Russia.

Rapatsevich, Ye.S. (2005), *Pedagogika: Bolshaya sovremennaya entsiklopediya [Pedagogy: The Great Modern Encyclopedia]*, Sovremennoe slovo, Minsk, Belarus.

Romanchenko, S. V., (2012), “Innovations, new developments, innovations: definitions and essence”, *Molodoy ucheny*, 4 (39), 166-168. (In Russian).

Sovremennoe muzykalnoe obrazovanie – 2003 (2003), *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-*

prakticheskoy konferentsii, Sankt-Peterburg, Russia, 329.

Sradzhev, V.P. (2025), "On the issue of criteria for assessing innovation processes", *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 118-1, 85-88. DOI 10.18411/trnio-02-2025-23. (In Russian).

Cui, Ts. (2024), "Genesis of the concept of "innovation", *Innovatsionnye podkhody k resheniyu sovremennykh problem: kompleksny analiz i prakticheskoe primeneniye* [Innovative approaches to solving modern problems: comprehensive analysis and practical application], Ufa, Russia, 58-64.

Churakova, Yu, (2024), "Innovation", available at: URL: <https://www.unisender.com/ru/glossary/innovacii-opredelenie-i-vidy/#anchor-1> (Accessed 11 November 2024).

Shavel, A.V. (2013), "The essence of the concept of "Innovation" as an economic category", *Upravleniye ekonomicheskimi sistemami*, 10 (58), 93-100. (In Russian).

Ivashchenko, N.P. (2021), *Ekonomika innovatsij: uchebno-metodicheskoe posobie dlya*

bakalavrov [Economics of Innovation: A Textbook for Bachelors], Moscow, Russia.

Mensch G. (1979), *Stalemate in Technology – Innovations Overcame the Depression*, Ballinger Publishing Company, New York, USA.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Сраджев Виктор Пулатович, доктор искусствоведения, профессор кафедры музыкального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры.

Е Цзы, аспирантка, Белгородский государственный институт искусств и культуры.

Authors' details:

V.P. Sradzhev, Doctor of Art History, Professor of the Department of Music Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture.

Zi Ye, Postgraduate Student, Belgorod State Institute of Arts and Culture.



Оригинальное исследование

УДК 378.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-2

Давыдова Т.Е. 

**Индивидуальная образовательная траектория студента
в системе развития его личностного потенциала**

Воронежский государственный технический университет,
ул. 20-летия Октября, д. 84, г. Воронеж, 394006, Россия
tedav@rambler.ru

*Статья поступила 13 апреля 2025; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025*

Аннотация. *Введение.* Развитие личностного потенциала студента является условием формирования деятельного члена общества, способного решать поставленные задачи и адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности. В научной литературе при изучении личностного потенциала студента имеются расхождения в структуре, соотношении с родственными категориями, ступенями развития личностного потенциала. *Цель работы* – выявление функциональной структуры системы развития личностного потенциала студента с позиции желания, готовности, способности, возможностей и мотивации такого развития со стороны самого студента. *Материалы и методы.* Использованы результаты теоретических исследований и практический опыт ведущих университетов, опыт автора. Применялся метод экспертных оценок, компаративный анализ, синтез, результаты социологических опросов. Методологической основой исследования явилось изучение системы развития личностного потенциала студента сквозь призму структурных и смысловых элементов системы, воплощенных в индивидуальной образовательной траектории студента. *Результаты.* Выявлено, что система развития личностного потенциала студента университета определяется соотношением структурных элементов (ступеней траектории) – университета; проектных мастерских, центров, кружков; команд и индивидуальных исследователей; кадрового резерва, – и смысловых (содержательных) ее элементов – желания, готовности, способности, возможностей и условий, мотивации такого развития со стороны самого студента. Структурные элементы изложены в порядке, отражающем движение по индивидуальной образовательной траектории все более мотивированных студентов. Определено, что наиболее важны возможности и условия деятельности, мотивация: то есть именно то, что может обеспечить современный университет. Представлены результаты исследования опыта современных университетов в сфере предоставления возможностей и условий деятельности студентов. *Заключение.* Предложенный подход к определению системы развития личностного потенциала студента может применяться для совершенствования экосистемы университета в целом, в процессе разработки и совершенствования направлений и методов организации всех видов работы студентов.

Ключевые слова: система развития личностного потенциала студента; индивидуальная образовательная траектория; траектория развития; личностный потенциал; современный университет

Информация для цитирования: Давыдова Т.Е. Индивидуальная образовательная траектория студента в системе развития его личностного потенциала // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 15-34. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-2.

T.E. Davydova 

**Individual educational trajectory of students
in the system of development of their personal potential**

Voronezh State Technical University,
84 20-letiya Oktyabrya St., Voronezh, 394006, Russia
tedav@rambler.ru

*Received on April 13, 2025; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025*

Abstract. Introduction. Development of the personal potential of a student is a condition for the formation of an active member of society, capable of solving problems and adapting to changing conditions of life. In the scientific literature, when studying the personal potential of a student, there are discrepancies in the structure, relationship with related categories, stages of development of personal potential. *The purpose of the work* is to identify the functional structure of the system of development of the personal potential of a student from the position of desire, readiness, ability, opportunities and motivation for such development on the part of the student himself/herself. *Materials and methods.* Theory and practice, as well as the findings of research carried out by leading universities and the author's own experience, were all used to inform the results. The method of expert assessments, comparative analysis, synthesis, and the results of sociological surveys were used. The methodological basis of the study was the study of the system of development of the personal potential of a student through the prism of structural and semantic elements of the system embodied in the individual educational trajectory of the student. *Results.* It was revealed that the system of development of the personal potential of the university student is determined by the ratio of structural elements (trajectory stages) – the university; project workshops, centers, clubs; teams and individual researchers; personnel reserve, – and its semantic (substantive) elements – desire, readiness, ability, opportunities and conditions, motivation for such development on the part of the student himself. The structural elements are presented in the order reflecting the movement along the individual educational trajectory of increasingly motivated students. It was determined that the most important are the opportunities and conditions of activity, motivation: that is, exactly what a modern university can provide. The results of a study of the experience of modern universities in the field of providing opportunities and conditions for students' activities are presented. *Conclusion.* The proposed approach to defining the system of development of the student's personal potential can be used to improve the university ecosystem as a whole, in the process of developing and improving the directions and methods of organizing all types of student work.

Keywords: system of development of personal potential of a student; individual educational trajectory; development trajectory; personal potential; modern university

Information for citation: Davydova, T.E. (2025), "Individual educational trajectory of a student in the system of development of his personal potential", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 15-34, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-2.

Введение (Introduction).

Возможности, открывающиеся перед студентом современного, в первую очередь, российского, университета, с позиции развития его личностного потенциала нам видятся неограниченными. В условиях новой реальности, возникшей в результате пандемии коронавируса, воздействия новых геополитических факторов, введения санкционных ограничений, пересмотра партнерских отношений в мировом сообществе, ускоренной цифровизации всех сфер жизнедеятельности человека, позиции, препятствующие развитию и реализации способностей студентов, активно устраняются. Так, за счет выхода на образовательные платформы стерты географические границы. Посредством активного использования возможностей цифрового пространства устранена неполнота информации о мероприятиях, предназначенных студентам. При поддержке органов администрации различного уровня реализуются многочисленные образовательные, научные, социальные, экономические программы, направленные на выявление, совершенствование, наиболее эффективное применение способностей студентов. Дефицит кадров стимулирует работодателей к разработке и реализации совместных с учебными заведениями программ подготовки будущих специалистов. Обострение международной конкуренции обуславливает необходимость пересмотра набора компетенций, которыми должен обладать работник высокой квалификации. Ориентация на достижение национального суверенитета определяет целесообразность структурной переработки планов подготовки специалистов в

стратегически важных отраслях. Наконец, узкая специализация уходит на второй план, уступая первенство широкому набору знаний, умений и навыков, позволяющих гибко реагировать на все ускоряющуюся динамику современного развития экономики и рынка труда.

Отмеченные позиции понятны специалистам и в отдельности достаточно подробно изучены, в том числе, с представлением результатов проведенных исследований в отечественной и зарубежной научной литературе. Однако, целостная картина развития личностного потенциала студента, представленная научным сообществом, предполагает акцент на структурном ее содержании, этапах формирования и реализации, выделенных в формате шагов к достижению цели. Мы же, опираясь на опыт ведущих университетов, экспертов, исследователей-практиков и собственный опыт, предлагаем оценивать рассматриваемую категорию с позиции нематериального ее наполнения, то есть на основе гибкости и адаптивности студенческого мышления, последовательного выявления способностей студента и обоснования необходимости использования предоставляемых ему возможностей.

В итоге, ведя речь о развитии личностного потенциала студента, мы видим усиление значимости смыслового содержания этой категории, учитывающего не только структуру и направление, но, прежде всего, мотивацию и условия развития данного потенциала. Применительно к этому целесообразным полагаем говорить об индивидуальной образовательной траектории студента как пути развития его

личностного потенциала. Индивидуальная образовательная траектория – центральная категория в системе жизнедеятельности студента при условии, что никакая другая деятельность, кроме образовательной, не является для студента приоритетной. Студент огражден от широкого спектра рутинных вопросов и способен планомерно двигаться к цели в выбранном направлении. При этом он сознательно может минимизировать действие факторов, препятствующих этому движению.

В данной работе мы делаем акцент на возможностях, открывающихся студентам в процессе обучения в университете, в силу чего особую значимость для развития личностного потенциала студента приобретает его индивидуальная образовательная траектория. При этом в научной литературе наряду с индивидуальной образовательной траекторией рассматриваются родственные категории, среди которых выделим персональную траекторию развития, индивидуальную траекторию профессионального развития, индивидуальный образовательный маршрут.

Для обоснования своего выбора значимой категории в системе родственных понятий рассмотрим их в сравнении, опираясь на характеристики, представленные в опубликованных работах исследователей.

Так, собственно *индивидуальная образовательная траектория* изучается комплексно (Шапошникова, 2015) или применительно к специализации образования (Данилкова, 2024). Данная категория трактуется как модель построения учебного процесса, где центральное место занимает студент (Герцен, 2019); как персональный путь реализации личностного потенциала учащегося (Хуторской, 2024); как индивидуальная программа образовательной деятельности, подразумевающая наличие индивидуальных образовательных целей и средств обучения, соответствующих способностям,

возможностям, мотивации и интересам обучающегося (Степанова, 2016). В рамках нашего исследования будем придерживаться мнения, согласно которому суть индивидуальной образовательной траектории раскрывается в том, что субъект сознательно и ответственно выбирает направление реализации своего карьерного и образовательного потенциала, учитывая собственные ценности, жизненные установки и смысловую ориентацию (Зеер, 2021).

Для сравнения, *персональная траектория развития*, с одной стороны, оценивается как синоним индивидуальной траектории развития (Львов, 2019). С другой стороны, индивидуальная траектория развития в сопоставлении с персональной траекторией развития определяется как более широкое понятие, где в качестве аналогии представлено соотнесение прохождения сознательного пути выражения личностного потенциала человека совокупности цифровых данных, отображающих прохождение этого пути (Байдин, 2020).

Индивидуальная траектория профессионального развития характеризуется как целенаправленно проектируемая дифференцированная программа действий, ориентированная на непрерывное совершенствование профессионального мастерства. При этом в основе дефиниции лежит самообучение (Бичева, Мелентович, 2018).

Применительно к *индивидуальному образовательному маршруту* показательно его соотношение с индивидуальной образовательной траекторией, соответственно, как направление движения индивидуального транспортного средства в общем потоке, движущемся по общей магистрали (Щукина, 2013). Существует мнение, согласно которому использование индивидуальных образовательных траекторий позволяет студентам строить свои образовательные маршруты, исходя из

персональных данных и личных образовательных запросов (Осипьянц, 2017).

Рассмотрев категории, родственные индивидуальной образовательной траектории, можно утверждать, что их содержание варьируется в зависимости от принадлежности автора к конкретной научной школе, от области его научных интересов, точки зрения, применяемого к исследованию подхода и т.п. В целом можно выделить два направления исследования этих категорий. Первое полагает значимой, прежде всего, профессиональную ориентацию студента, второе уделяет более пристальное внимание не столько реализации, сколько формированию, развитию и накоплению человеческого потенциала во всем его многообразии.

Человеческий потенциал в большинстве случаев рассматривается как категория, позволяющая представить преимущественно качественную динамику потенциального развития, характеризуя способности и возможности человека как присущие ему от рождения, так и приобретенные в процессе жизнедеятельности (Давыдова, 2018). Человеческий потенциал определяется как совокупность знаний, умений, навыков, способностей и мотиваций индивидов, которые могут быть использованы для достижения целей социальноэкономического развития (Чжан, 2024).

Человеческий потенциал как таковой исследуется в терминологическом приложении (Давыдова, 2018; Никульшеева, 2021), в отношении его структурных элементов (Заславская, 2005; Римашевская, 2003), в приложении к системе высшего образования (Соколова, Куликова, Аكوпова, 2021). В развитии человеческого потенциала студентов центральное место отдается формированию поликультурной личности студента (Комарова, Гураль, Бакленева, 2022).

Личностный потенциал же в научной литературе трактуется как обобщенная

характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, дающих человеку возможность принимать решения и регулировать поведение, прежде всего, из своих внутренних представлений и критериев (Леонтьев, 2011). Личностный потенциал студента связывается с раскрытием его внутреннего потенциала на основе сильных качеств личности и осознании своей профессиональной цели (Козилова, Фролова, 2022). Личностный и человеческий потенциал рассматриваются, в числе прочих вариантов, и как синонимы (Уржинсурен, 2019).

В данном исследовании мы делаем акцент на личностном потенциале студента, рассматривая комплекс знаний, умений, навыков, способностей и мотивации в системе их формирования, развития и реализации не в течение всей жизни, а только в период обучения человека в университете. Личностный потенциал рассматривается нами обособленно, локально и допустимо «вне» системы тесного взаимодействия с ключевыми элементами всех сфер жизнедеятельности человека, то есть ограничено в глобальной образовательной среде. При этом считаем важным отметить, что четкой границы между человеческим и личностным потенциалом мы не проводим.

Основной деятельностью студента в университете является учебная и внеучебная работа. Наибольший потенциал развития кроется в научно-исследовательской, преимущественно внеучебной, работе, и в практической деятельности, связанной с потенциальным трудоустройством (как учебной, так и внеучебной работе). В научной литературе имеют место исследования, посвященные как структурным, так и содержательным аспектам деятельности студентов, а также желанию, готовности, возможности, способности, условиям и мотивации ее осуществления.

Траектория научной работы студентов позиционируется как целенаправленное и поэтапное обучение студентов базовым

элементам научно-исследовательской деятельности (освоению понятий «научного стиля» и «научной речи», составлению аннотаций и научного обзора и т.д.) (Лизунова, Обухова, 2016).

Исследователями озвучиваются проблемные вопросы реализации индивидуальных траекторий обучения студентов и направления их решения (Панин, 2023). Так, рассматриваются особенности влияния среды, в которой воспитывался и развивался студент, на специфику его образовательной траектории. В частности, изучается образовательная траектория выпускников приемных семей с учетом социального капитала их родителей (Lundy, 2022) и образовательная траектория студентов – мигрантов, определяемая их накопленным культурным капиталом (Emery at al, 2020); исследуется влияние старших братьев и сестер (Delgado, 2023); анализируется выбор факультета обучения на основе демографических данных (Davies, Liu, Evans, 2020).

С учетом индивидуального своеобразия профессионального становления и развития студента описываются условия, способствующие активизации потенциала студента (Мищенко, Тенюнина, 2018; Bessarabova, 2023). Образовательный процесс рассматривается как набор возможностей для раскрытия индивидуальных способностей обучающихся в процессе формирования образовательной траектории, предполагающей включение в научно-исследовательскую работу большинства студентов (Нарбут и др., 2023). Соответственно, интерес представляют работы, посвященные привлечению талантливых студентов к научно-исследовательской работе в вузе в рамках формирования индивидуальных траекторий развития (Стромов, Сысоев, Завьялов, 2020).

Личностно-ориентированное обучение оценивается с позиции существующих проблем, направлений, перспектив общественного и частного развития (Krol,

2017; Lundh, Falkenström, 2019; Siegert at al, 2020). Рассматриваются вопросы доступности качественного высшего образования как такового (Marginson, 2016), ожиданий студентов (Гришина, Ростовцева, 2024; Lindsay, Breen, Jenkins, 2002; Sander at al, 2000), факторов оценивания условий, процесса и результатов обучения (Fischer, Haenze, 2019).

Отдельного внимания заслуживают труды отечественных и зарубежных ученых, связанные с исследованием мотивации и готовности студентов к построению и прохождению индивидуальной траектории развития (Евдокимова, Байдикова, Давиденко, 2023; Лызь, Лабынцева, 2020; Серякова, Кирсанова, 2023; Krupa, 2021; Kimberly, Anupama, 2016; Ngo, Hui, 2018; Yurchenko, Mulesa, Semenikhina, 2023), в том числе, с ориентацией на дальнейшее трудоустройство (Barton, Hartwig, Le, 2019; Monteiro at al, 2020).

Кроме этого, элементом базы исследования явились результаты нашей работы (Давыдова, 2018; Давыдова, 2025). Мы выделили 4 ступени траектории развития человеческого потенциала студентов, определяемые структурой организации учебной и научно-исследовательской деятельности в университете – «Университет»; «Проектные мастерские, центры, кружки»; «Команды и индивидуальные исследователи»; «Кадровый резерв», определили возможности, в полной мере открывшиеся перед студентами в условиях новой реальности. В данной же работе мы сочли необходимым рассмотреть содержательную специфику структурных элементов индивидуальной образовательной траектории студента, прежде всего, с точки зрения самостоятельной внеаудиторной и научно-исследовательской работы, осуществляемой студентами с различным уровнем мотивации и способностей.

Таким образом, **цель данной статьи** заключается в выявлении функциональной структуры системы развития личностного

потенциала студента с позиции желания, готовности, способности, возможностей и мотивации такого развития со стороны самого студента. Обозначенная цель конкретизируется в центральном позиционировании индивидуальной образовательной траектории студента в системе развития его личностного потенциала, то есть в локализации разнообразия структурно-смысловых элементов системы развития личностного потенциала с позиции желания, готовности, способности, возможностей и мотивации такого развития со стороны человека, обучающегося в университете.

Методология и методы исследования (Methodology and Methods). В основу нашего исследования был положен эмпирический метод, обусловивший получение выводов, базирующихся на изучении как собственного опыта организации и проведения научно-исследовательской работы со студентами, так и опыта руководителей вузов, преподавателей и представителей администрации, студентов.

Автором был проведен опрос 125 студентов технических специальностей 3 курса строительного факультета и факультета инженерных систем и сооружений Воронежского государственного технического университета. Респондентам были предложены вопросы об организации научно-исследовательской работы в университете, о существующих и предпочтительных ее результатах, вариантах вознаграждения успешной научно-исследовательской работы, ее роли в будущей активной трудовой деятельности и т.д. Были изучены результаты мониторинга образовательных и карьерных стратегий студентов старших курсов российских вузов (Рожкова, Рошин, Травкин, 2022)¹, опыт организации научно-исследовательской

работы в Ярославском государственном техническом университете (Кириллова, 2024) и т.д.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Были выявлены следующие структурные элементы ступеней индивидуальной образовательной траектории студентов университетов в порядке, отражающем избирательность выбора заинтересованных студентов (рис.).

Структурные элементы ступеней траектории изложены в порядке, отражающем избирательность выбора со стороны все более мотивированных студентов. Если первые позиции, как правило, характерны почти для всех студентов, то завершающие характерны для студентов наиболее упорных и ориентированных на непрерывное развитие.

Уровень, или ступень «Университет» в плане учебной работы охватывает всех студентов вне зависимости от их желания выстроить индивидуальную образовательную траекторию. При недостаточной мотивации на этом уровне можно остановиться или пройти его как первую ступень траектории. Опыт показал, что, зачастую, прохождение именно этого уровня не свидетельствует о желании студента развивать или реализовывать свой потенциал. Мотивом приобретения дополнительных компетенций может стать желание коммуникации, заработка, пример друзей и т.д.

Ступень «Проектные мастерские, центры, кружки» – пробный для определения реальных возможностей и желания дальнейшего развития. Удовлетворение и успех мотивируют к активной работе в избранном направлении; особенно важна среда и условия деятельности. Учебная работа уступает место внеучебной; научно-исследовательская составляющая невелика.

¹ Образовательные и карьерные стратегии студентов старших курсов российских вузов. Информационный

буллетень. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. 52 с.



Рис. Ступени индивидуальной образовательной траектории студента университета
Fig. Stages of the individual educational trajectory of a university student

Ступень «Команды и индивидуальные исследователи» предполагает наличие способностей. Мотивация – четко определенный результат (диплом, публикация, денежная премия, приглашение к трудоустройству и т.п.). На первый план выходит научно-исследовательская работа, практико-ориентированная учебная работа может сопутствовать, но в приложении к означенной выше.

Ступень «Кадровый резерв» – заключительный в траектории развития личностного потенциала студента. Мотивация – достижение масштабной цели. Прохождение свидетельствует об определенной избранности с позиции наличия, развития способностей и упорства в их реализации. На этом уровне

демонстрируются результаты деятельности по развитию потенциала, осуществленной ранее, и усиливаются выраженные лидерские качества. Далее строится новая траектория развития личностного потенциала специалиста высокой квалификации.

Согласно нашей точке зрения система развития личностного потенциала студента университета включает как приведенные выше структурные, так и смысловые элементы. Соответственно, целостная система с учетом взаимодействия этих элементов позволяет определить позицию самого студента относительно системы развития его личностного потенциала (табл.).

Таблица

**Взаимодействие структурных и смысловых элементов системы развития
личностного потенциала студента университета**

Table

**Interaction of structural and semantic elements of the system of development of personal
potential of a university student**

Структурные/ смысловые элементы	Университет	Проектные мастерские, центры, кружки	Команды и исследователи	Кадровый резерв
Желание	Важно и достаточно	Очень важно и достаточно	Очень важно, но недостаточно	Очень важно, но недостаточно
Готовность	Важно	Важно	Важно	Очень важно, но недостаточно
Способность	Не имеет значения	Имеет несущественное значение	Имеет существенное значение	Имеет существенное значение
Возможности и условия	Имеется у всех студентов	Требуется контакт с наставником	Требуется базовый опыт с положительным результатом на предыдущей ступени	Полностью зависит от результатов на предыдущих ступенях
Мотивация	Слабая	Средняя	Выраженная	Сильная

Результаты анализа показывают, что для успешного, последовательного прохождения индивидуальной образовательной траектории студента наиболее важны возможности и условия деятельности, мотивация, соответствующие уровню этапа траектории. Способность – не самое значимое качество при наличии достаточно выраженных остальных. Это обстоятельство свидетельствует, что в современном университете минимизируется неравенство по способностям студентов при входе на ступени развития их личностного потенциала.

Именно возможности, условия и мотивацию активной деятельности студентов может обеспечить современный университет. Мы изучили опыт ведущих университетов, касающийся функционирования элементов ступеней индивидуальных образовательных траекторий студентов, результаты его

анализа представлены ниже. Порядок элементов соответствует прохождению студентом индивидуальной образовательной траектории от первого курса обучения к выпускному (могут быть исключения в соответствии с личными предпочтениями студентов или сложившимися условиями).

1. *Языковая практика.* В связи с изменением направлений межгосударственного взаимодействия, обусловленным воздействием геополитических факторов, существенно возросла доля иностранных студентов в общей численности студентов российских университетов. Мы ранее рассматривали причины данного обстоятельства и связывали его с интересами и предпочтениями студентов из стран, усиливающих партнерские взаимоотношения с Россией – государств СНГ, Китая, Индии, стран Ближнего Востока (Давыдова. 2024). Как показывает практика,

подавляющее большинство этих студентов, помимо родного, на достаточно высоком уровне владеют, как минимум, одним иностранным языком (как правило, английским). Это, с одной стороны, мотивирует российских студентов к более активному изучению иностранных языков, с другой – обеспечивает постоянную языковую практику при общении с одноклассниками-иностранцами.

2. *Языковые курсы.* Это, в первую очередь, касается онлайн языковых курсов, организуемых зарубежными университетами – партнерами. Китайский, турецкий, арабский языки, доступ к изучению которых до недавнего времени был ограничен, в настоящее время преподаются носителями языка, в ряде случаев – бесплатно. В частности, интересным видится опыт партнерской программы обучения китайскому языку Воронежского государственного технического университета (ВГТУ) и Ляонинского университета науки и технологии (Китай). Программа реализуется ежегодно уже третий год и включает дистанционное обучение двух уровней сложности. При условии успешного окончания программы имеет место выдача сертификата HSK и возможность продолжить обучение в дистанционном же формате по программе и на платформе Ляонинского университета науки и технологии с онлайн доступом к материалам библиотеки университета.

Очное взаимодействие можно оценить на примере Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ им. С.А. Есенина). Занятия по изучению китайского языка ведут как носители – китайские преподаватели, приехавшие из вуза-партнера – Чанчуньского университета (КНР), так и российские преподаватели, чья квалификация подтверждена дипломами победителей конкурсов, дипломами и сертификатами высших уровней владения китайским языком HSK. Также между РГУ имени С.А. Есенина и китайскими

университетами осуществляется академический обмен преподавателями и учащимися, практикуются стажировки (Мурог, Костикова, 2023).

3. *Курсы повышения квалификации.* Начиная с 2022 года замечен ощутимый прирост программ повышения квалификации, ориентированных на студентов университетов. Если ранее пройти курс повышения квалификации по программе дополнительного профессионального образования могли граждане, имеющие среднее профессиональное или высшее образование, то в настоящее время это могут сделать студенты. Документ, удостоверяющий повышение квалификации, будет выдан им вместе с дипломом университета. Подобная практика, с одной стороны, повышает статус потенциального выпускника на рынке труда, и с другой – способствует определению направления дальнейшего развития способностей учащегося. В качестве примера приведем масштабную деятельность «Центра дополнительного профессионального образования» Балтийского федерального университета им. И. Канта, включающую широчайший спектр учебных курсов, предназначенных студентам, специалистам и всем желающим (более 150 программ профессиональной подготовки и повышения квалификации, и отдельно отметим деятельность Центра электронного обучения (более 80 открытых онлайн-курсов, в том числе, бесплатных).

Отдельный интерес представляет деятельность «Цифровых кафедр», созданных в последние годы в ряде университетов России. В частности, подобная практика осуществляется в Белгородском государственном технологическом университете имени В.Г. Шухова (БГТУ). Так, с сентября 2024 года студентам университета предоставляется возможность бесплатного обучения по программам дополнительной профессиональной переподготовки. В числе доступных программ – «Анализ данных и

процессов (работа с большими данными)», «Цифровой инжиниринг в транспортном строительстве», «Промышленный дизайн», «Цифровой инжиниринг беспилотных систем», «Цифровой менеджмент бережливых технологий» и ряд других. Программы длятся 9 месяцев, после успешного окончания выдается диплом, разрешающий осуществление профессиональной деятельности.

4. *Участие в деятельности строительных отрядов.* В связи с ростом потребностей национальной экономики в трудовых ресурсах активизируется и расширяется деятельность студенческих отрядов. Студенты получают реальную возможность приобрести практический опыт трудовой деятельности, в том числе, по своей специальности, воспользоваться источником получения дополнительного дохода, наладить профессиональные и социальные связи. Кроме этого, студенты учатся работать в команде, находят применение творческим способностям, развивают навыки профессиональной и социальной коммуникации. В качестве яркого примера приведем опыт Воронежского государственного технического университета (ВГТУ), обладающего богатыми традициями студенческого движения. В частности, в ВГТУ в 2023 году действовали 18 отрядов общей численностью 350 человек. Так, реализуются следующие направления работы студенческих отрядов ВГТУ: строительные отряды, отряды проводников, сервисные, педагогические, сельскохозяйственные отряды. География работы отрядов охватывает практически все регионы нашей страны и распространяется на территорию зарубежных государств, в частности, Турции и Бангладеш.

5. *Доступность участия в мероприятиях различного уровня.* После отмены ограничений, введенных из-за пандемии, резко выросло количество научных и практических мероприятий, в том числе, международного уровня,

ориентированных на учащихся и молодых ученых. Широкий спектр тем, обсуждаемых в рамках конференций, форумов, конгрессов, а также зачастую бесплатное участие устраняют различия в стартовых возможностях студентов в отношении развития и реализации их человеческого потенциала, в первую очередь, на первых ступенях. Возможность взаимодействия с исследователями высокого уровня исключительно благотворно влияет на мотивацию исследователей начинающих, а опыт, приобретенный в результате личного участия в конференциях, форумах и т.п., всемерно способствует развитию их потенциала. Отметим, что, начиная с 2022 года, на базе практически всех университетов регулярно организуются отмеченные мероприятия, растет студенческая мобильность. Показательный пример – неизменная активность команды по проведению молодежных конференций Юго-Западного государственного университета г. Курска. В целом для понимания разноплановости рассматриваемых мероприятий речь может вести о работе студентов на базе образовательных площадок в трактовке Красильниковой Н.В. и Сарайкиной С.В. (Красильникова, Сарайкина, 2023: 21).

6. *Участие в конкурсах.* Как и конференции, конкурсы становятся все более распространенными; упрощается доступ к участию для студентов университетов. По результатам конкурсов, помимо заслуженных грамот, дипломов, денежных призов победители получают возможность приоритетного поступления в магистратуру ведущих вузов, прохождения стажировки на базе предприятий-организаторов и партнеров, отбора на вакантные места потенциальными работодателями. В области экономики, в частности, можно отметить Международный конкурс научных работ молодежи Вольного экономического общества России и Международного Союза экономистов «Экономический рост России», который

проводится с 1996 года ежегодно во всех регионах нашей страны. Примером высокоуровневого конкурса широкого профиля может служить Всероссийская научно-практическая конференция им. Жореса Алферова, проводимая при поддержке ведущих вузов и Администраций регионов в рамках реализации стратегических целей федерального проекта «Наука».

7. *Дистанционное участие в международных проектах.* Речь можно вести, в частности, об образовательных платформах. Одним из наиболее значительных проектов в этой сфере является глобальная платформа Coursera, предлагающая курсы и программы, разработанные на базе более чем 275 ведущих университетов и компаний различных стран мира, предполагающие как общеобразовательные курсы, специальные программы, так и программы бакалавра и магистра.

Кроме этого, стало возможным участие в сетевых совместных проектах – образовательных программах, научных проектах. Сетевое взаимодействие обеспечивает, с одной стороны, результативную коммуникацию, а с другой – закрывает потребности современных университетов высокого уровня в получении и подтверждении статуса, привлечении преподавателей и исследователей, студентов. В качестве примеров эффективной реализации политики создания сетевых объединений могут быть названы Евразийский сетевой университет и Евразийский сетевой финансовый институт.

8. *Очное участие в международных проектах.* Практикуются обмены студентами в рамках программ совместных дипломов и рамочных проектов, и значимость этой практики сложно переоценить в отношении всех аспектов развития человеческого потенциала студентов. Примером программы международной академической мобильности может служить «включенное

обучение» Финансового университета при Правительстве РФ. Студенты обучаются в Южной Корее, Италии, Германии, Болгарии, Сингапуре, Норвегии. Обучение бесплатное, предполагает прохождение обучения в иностранном вузе – партнере в течение 6 месяцев (учебного семестра). Также следует отметить ряд соглашений об организации обмена студентами между Воронежским государственным университетом и, в частности, с Левенским католическим университетом (Бельгия), Дебреценским Университетом (Венгрия), Университетом г. Жирона и Гранадским университетом (Испания), Университетом Сапиенца (Италия), Центральным университетом национальностей (Китай), Словацким сельскохозяйственным университетом (Словакия), Университетом Нортумбрии (Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии), Университетами Мармара и Акдениз (Турция), Ташкентским Фармацевтическим институтом (Узбекистан), Университетом г. Лилль (Франция).

9. *Расширение перечня грантовых программ для студентов и с их участием.* В данном случае можно говорить не только о развитии, но и о реализации человеческого потенциала студентов. С одной стороны, уже традиционно продолжают программы предоставления грантов фондами (например, Благотворительный фонд Владимира Потанина, Международный научный фонд экономических исследований Н.П. Федоренко, Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь) и т.п.), с другой – все большее значение придается участию студентов в подготовке грантов вместе с ведущими исследователями (Российский научный фонд (РНФ), региональные конкурсы, конкурсы с участием и под руководством молодых ученых). Значимость участия подчеркивается условием руководства молодежными научными коллективами кандидатом или доктором наук в возрасте до 35 лет, обязательным наличием участников

в возрасте до 39 лет в группах, подающих заявку на грант (РНФ), возрастной категорией индивидуальных участников от 14 до 35 лет (Росмолодежь). В отдельных случаях участие именно студентов в научных и практических разработках позиционируется как непереносимое (Росмолодежь), в ряде случаев – как единственно возможное (Стипендиальный конкурс Фонда В. Потанина). Пример успешной работы – НИРС БГТУ, где более 4000 студентов вовлечено в научно-исследовательскую работу, более 120 заявок на конкурсы грантов в 2023 году подано студентами и аспирантами (Глаголев, Алтынник, Игнатов, 2023).

10. *Работа по заказам предприятий.* Профессионально ориентированная траектория обучения по определению включает две позиции: участие потенциальных работодателей в организации и реализации образовательной программы и участие студентов в деятельности потенциальных работодателей. В этом разрезе важное место в качественном развитии университетов занимает создание базовых научно-образовательных центров. В частности, примером подобной практики может служить реализация положений о сотрудничестве между БГТУ и Министерством строительства Воронежской области, АО «СЗ ДСК». Генеральный директор АО «СЗ ДСК» А. И. Соболев отмечает, что на базе специализированной кафедры индустриального домостроения студенты будут погружаться в изучение практически всего цикла строительства от проектирования до эксплуатации жилых объектов. Начиная со второго курса, студенты получают возможность практической работы на оборудовании предприятия с использованием современных технологий и под руководством специалистов-практиков. Выпускные квалификационные работы студентов, показавших лучшие результаты, будут ориентированы на решение конкретных практических задач предприятия. Эти

студенты будут трудоустроены на привлекательные рабочие места АО «СЗ ДСК».

11. *Кадровый резерв.* В рамках федеральных, региональных, муниципальных программ студенты получают возможность участия в программах формирования кадрового резерва. Так, например, с 2020 года в Воронежской области действует специальная программа стажировок для молодых специалистов в органах исполнительной власти. Участниками программы могут стать, в числе других, студенты выпускных курсов. Отбор потенциальных кандидатов предполагает составление рейтинга кандидатов на основе содержания заявки, подготовленного эссе, результатов интервью и т.д. Другой пример: для молодых специалистов, уже имеющих опыт работы (студентов, совмещавших учебу с занятостью), в 2024 году Росреестр проводит конкурс на формирование управленческого резерва в территориальных органах, расположенных в регионах Арктической зоны. О заинтересованности студентов в подобного рода программах говорят, в частности, следующие данные: отраслевой проект Россельхозбанка «Золотой кадровый резерв АПК» на базе цифровой платформы по образованию и поиску работы «Я в Агро» (открыта в июле 2022 года) за первые 5 месяцев работы привлек более 40 тысяч студентов (представлено более 300 научных проектов) и 5 тысяч компаний АПК.

Применительно к процессу формирования инновационного кадрового резерва собственно университетов показателен, на наш взгляд, опыт Белгородского государственного технологического университета имени В. Г. Шухова (Глаголев, Алтынник, Игнатов, 2023). В частности, действенной видится практика, позволившая добиться в общей численности профессорско-преподавательского состава доли сотрудников в возрасте до 39 лет на уровне

38,3%. В числе прочих, реализуются проекты коммерциализации разработок, позволяющие активизировать технологическое предпринимательство с участием студентов (программы и проекты «Стартап как диплом», «Платформа университетского технологического предпринимательства», «Акселератор Хоумнет», «Кубок инноваторов»); работает Школа управления «Шуховский резерв».

Все отмеченные условия и возможности тесно взаимосвязаны и представляют собой элементы индивидуальной образовательной траектории студентов современных университетов. Подход к определению траектории, представленный нами в данном исследовании, позволяет утверждать, что грамотное решение поставленной задачи развития личностного потенциала студентов органично определяет развитие экосистемы университета в целом. Следуя выявленной траектории, студенты естественным путем трансформируют свой потенциал в потенциал высококвалифицированного специалиста, который реализуется в рамках деятельности университета же, но на более высоком уровне молодых специалистов, преподавателей, исследователей

Свободно ориентируясь в широком спектре инструментов, позволяющих реализовать свои возможности, студенты и выпускники, прошедшие избранную траекторию развития, могут рассматриваться в качестве наставников студентов начальных курсов, только приступающих к построению индивидуальной траектории развития.

Заключение (Conclusions). Система структурно-смысловых элементов развития личностного потенциала студента с позиции желания, готовности и возможности такого развития со стороны самого студента содержит этапы, позволяющие определить наиболее мотивированных студентов. Мотивация подкрепляется наличием желания, готовности и способностей к осуществлению научно-исследовательской и

практической деятельности. Последовательность прохождения траектории развития человеческого потенциала студентов включает четыре ступени: «Университет»; «Проектные мастерские, центры, кружки»; «Команды и индивидуальные исследователи»; «Кадровый резерв». Опыт ведущих университетов и организаций в формировании функциональных структурных элементов отмеченных ступеней свидетельствует о результативности выявленной индивидуальной образовательной траектории действительно заинтересованных в осуществлении определенной деятельности студентов. Желание, готовность, способность, возможности и мотивация с учетом существующих условий развития своего личностного потенциала при прохождении траектории этого развития в современном университете определены как смысловые элементы системы.

Важно отметить, что наше исследование не предполагает оценку всех направлений развития личностного потенциала (спорт, искусство, культура и т.п.). Однако, синтезировав принцип определения системы развития личностного потенциала студента черезхождение индивидуальной траектории развития, мы обуславливаем возможность расширения перечня структурно-смысловых элементов системы без ограничения.

Список литературы

Байдин Д.И. От индивидуальной траектории развития человека к стабильной экономике // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2020. № 3. С. 106-114. DOI: 10.25688/2312-6647.2020.25.3.10.

Бичева И.Б., Мелентович А.В. Индивидуальная траектория профессионального развития педагога дошкольной образовательной организации // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал.

2018. № 4. С. 267-279. DOI: 10.32516/2303-9922.2018.28.19.

Вовлеченность студентов в научную работу в период обучения в вузе: социологический анализ / Нарбут Н.П., Алешковский И.А., Гаспарович А.Т., Крухмалева О.В., Савина Н.Е. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2023. Т. 23. № 2. С. 256-271. DOI: 10.22363/2313-2272-2023-23-2-256-271.

Герцен С.М. Индивидуальные образовательные траектории как инновационная технология развития высшего образования // Высшее образование сегодня. 2019. № 10. С. 57-61.

Глаголев С.Н., Алтынник Н.И., Игнатов М.А. Инновационное технологическое образование в вузе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2023. № 4. С. 7-11.

Гришина Г.В., Ростовцева М.В. Диагностика отношения иностранных студентов к университетской среде российского вуза в период адаптации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10. № 4. С. 26-41. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-4-0-2.

Давыдова Т.Е. Траектория развития человеческого потенциала студентов университета в свете возможностей новой реальности // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2025. №1. С. 28-32.

Давыдова Т.Е. Человеческий потенциал в стратегии развития региона: методологические аспекты исследования // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. 2018. № 4. С. 69-74.

Данилкова М.П. Индивидуальная образовательная траектория в технических университетах: теоретические аспекты // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2024. № 2 (43). С. 160-165. DOI: 10.36809/2309-9380-2024-43-160-165.

Евдокимова М.Г., Байдинова Н.Л., Давиденко Е.С. Готовность студентов к проектированию индивидуальной образовательной траектории в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 2(847). С. 40-46. DOI: 10.52070/2500-3488_2023_2_847_40.

Заславская Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // Общественные науки и современность. 2005. № 4. С. 13-25.

Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 104-114. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-104-114.

Кириллова Е.Б. Индивидуальная образовательная траектория как способ развития универсальных компетенций студентов технических высших учебных заведений // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2024. № 3: С. 40-45.

Козилова Л.В., Фролова С.В. Развитие личностного потенциала студентов бакалавриата на учебных занятиях в вузе // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. № 3. С. 41-48. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-3-41-48.

Комарова Э.П., Гураль С.К., Бакленева С.А. Подготовка поликультурной личности в контексте субъектоцентрированного подхода // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 1. С. 63-66.

Красильникова Н.В., Сарайкина С.В. Образовательные площадки как возможность личностно-профессиональной самореализации студентов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №3. С. 17-29. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-2.

Личностный потенциал: структура и динамика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2011. 679 с.

Лизунова Н.М., Обухова Л.Ю. Траектория научной работы студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4-2(58). С. 203-205.

Львов Л.В. Персональная траектория развития в практико-ориентированном образовательно-профессиональном процессе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11. № 4(46). С. 118-125. DOI: 10.7442/2071-9620-2019-11-4-118-125.

Лызь Н.А., Лабынцева И.С. Мотивы выбора образовательно-профессиональной траектории и ожидания первокурсников от обучения в вузе // Проблемы современного образования. 2020. № 5. С. 96-105. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-5-96-105.

Мищенко В.А., Тенюнина И.А. Условия становления траектории профессионального развития студентов вузов // Перспективы науки и образования. 2018. № 1(31). С. 237-240.

Мурог И.А., Костикова Л.П. Важнейшие векторы развития регионального вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2023. № 4. С. 18-22.

Никульшеева В.Ф. О соотношении понятий «человеческий капитал», «человеческий потенциал», «человеческий фактор», «человеческие ресурсы» / Посткризисный мир и модернизация современной науки: концепции, проблемы, решения: материалы VII Междунар. научно-практ. конф., Ростов-на-Дону, 22 февраля 2021 года. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет (ИУБиП). «Издательство ВВМ». 2021. С. 286–289.

Образовательные и карьерные стратегии студентов старших курсов российских вузов. Информационный бюллетень. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2014. 52 с.

Осипьянц Т.С. Проектирование индивидуальной образовательной траектории студента среднего профессионального образовательного учреждения как необходимое условие личностно-профессионального становления / Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД». 2017. С. 138-142.

Панин С.Н. Проблемные вопросы реализации индивидуальной траектории обучения / Формирование индивидуальной траектории обучения: возможности, тенденции, перспективы, особенности: Сб. научных тр. Всеросс. научно-практ. конф. с междунар. участием, СПб., 25 октября 2023 г. СПб: Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций. 2023. С. 154-158.

Римашевская Н.М. Человеческий потенциал России и проблемы «сбережения населения» // Российский экономический журнал. 2003. № 9-10. С. 22-40.

Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Травкин П.В. Востребованные навыки студентов российских вузов. Мониторинг экономики образования. ИБ № 20. 2022. 32 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2696-5.

Серякова С.Б., Кирсанова К.Г. Исследование мотивации выпускников в

получении и продолжении педагогического образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т. 9. № 2. С. 3-19. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-2-0-1.

Соколова О.Ф., Куликова М.И., Акопова Т.А. Высшее образование с точки зрения формирования человеческого потенциала // Проблемы патриотического воспитания студенческой молодежи России в условиях обострения глобальной политической ситуации: сб. научных тр. Всеросс. заочной научно-практ. конф., Ульяновск, 05-07 ноября 2020 г. Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет. 2021. С. 49-53.

Степанова Л.Н. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов / Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции, 25-26 мая 2016 г., г. Екатеринбург. Рос. гос. проф.-пед. ун-т; [редкол.: Г.М. Романцев и др.; науч. ред. Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров]. Екатеринбург. 2016. С. 290-294.

Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Привлечение талантливой молодежи к обучению в аспирантуре в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 189. С. 7-14. DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-189-7-14.

Уржинсун Ж. Модель развития профессионального потенциала сельских учителей Монголии // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12(68). С. 207-210. DOI: 10.24158/spp.2019.12.33.

Чжан С. Роль человеческого потенциала в развитии инновационного потенциала на примере опыта Китайской Народной Республики // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2024. Т. 14. № 4-1. С. 256-269.

Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 39-44.

Щукина Н.И. Индивидуальная образовательная траектория педагога как инновационная модель его профессионального развития // Пермский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 123-127.

Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт. 2024. 406 с.

Barton G., Hartwig K., Le A.H. International Students' Perceptions of Workplace Experiences in

Australian Study Programs: A Large-Scale Survey // Journal of Studies in International Education. 2019. Vol.23. №2. Pp. 248-264. DOI: 10.1177/1028315318786446.

Bessarabova I.S., Fu Y. Functional capabilities of visual activity in environmental education of students in China // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2023. Vol.9. №3. Pp. 72-81. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-6.

Davies S., Liu Q., Evans G. The educational trajectory of high school students to Engineering programs at a comprehensive Canadian university // Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA). 2020. DOI: 10.24908/pcea.vi0.14130.

Delgado V. Decoding the Hidden Curriculum: Latino/a First-Generation College Students' Influence on Younger Siblings' Educational Trajectory // Journal of Latinos and Education. 2023. Vol. 22. №. 2. Pp. 624-641. DOI: 10.1080/15348431.2020.1801439.

Fischer E., Haenze M. Bias hypotheses under scrutiny: investigating the validity of student assessment of university teaching by means of external observer ratings // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2019. Vol. 44. №5. Pp. 772-786. DOI: 10.1080/02602938.2018.1535647.

Kimberly W., Anupama N. Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment // Educational Psychology. 2016. №36. Pp. 236-253. DOI: 10.1080/01443410.2014.926312.

Krol V.M. Person-centered learning: problems and perspectives // Psychological sciences. 2017. №2. Pp. 81-91.

Krupa T. V. Machine Learning and Student's Educational Trajectory Mathematical Modelling // Journal of Contemporary Issues in Business and Government. 2021. Vol.27. №2. Pp. 1463-1469. DOI 10.47750/cibg.2021.27.02.158.

Lindsay R., Breen R., Jenkins A. Academic research and teaching quality: the views of undergraduate and postgraduate students // Studies in Higher Education. 2002. Vol.27. №3. Pp. 309-327. DOI: 10.1080/03075070220000699.

Lundh L.-G., Falkenström F. Towards a person-oriented approach to psychotherapy research // Journal for person-oriented research. 2019. Vol.5. №2. Pp. 65-79. DOI: 10.17505/jpor.2019.07.

Lundy A. An Historical Narrative of the Educational Trajectory of the Child Raised in State

Care // Creative Education. 2022. Vol.13. №8. Pp. 2401-2416. DOI: 10.4236/ce.2022.138152.

Marginson S. The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems // Higher Education. 2016. Vol.72. №4. Pp. 413-434. SI. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x.

Monteiro S., Almeida L., Gomes C., & Sinval J. Employability profiles of higher education graduates: a person-oriented approach // Studies in Higher Education. 2020. №47(3), Pp. 499-512. DOI: 10.1080/03075079.2020.1761785.

Ngo H.-Y., Hui L. Individual Orientations and Career Satisfaction // Journal of Career Development. 2018. Vol.45. №5. Pp. 1-3. DOI: 10.1177/0894845317706759.

Order-Oriented Learning Factories: Why and How Learning Factories Have to Adapt / J. Siegert, T. Schlegel, L. Zarco, T. Bauernhansl // Procedia Manufacturing. 2020. Vol.45. Pp. 460-465. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.04.053>.

The educational trajectory of Newly Arrived Migrant Students: Insights from a structural analysis of cultural capital / L. Emery, B. Spruyt, S. Boone, P. Van Avermaet // Educational Research. 2020. Vol.62. №1. Pp. 18-34. DOI: 10.1080/00131881.2020.1713021.

University students' expectations of teaching / P. Sander, K. Stevenson, M. King, D. Coates // Studies in Higher Education. 2000. Vol.25. №3. Pp. 309-323. DOI: 10.1080/03075070050193433.

Yurchenko A., Mulesa P., Semenikhina O. Individual educational trajectory building as a successful teacher skill in the digital age // Pedagogy and Education Management Review. 2023. №2. Pp. 64-72. DOI: 10.36690/2733-2039-2023-2-64-72.

References

Baidin, D.I. (2020), "From the individual trajectory of human development to a stable economy", *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Economy*, 3, 106-114. DOI: 10.25688/2312-6647.2020.25.3.10. (In Russian).

Bicheva, I.B. and Melentovich, A.V. (2018), "Individual trajectory of professional development of a teacher of a preschool educational organization", *Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic scientific journal*, 4, 267-279. DOI: 10.32516/2303-9922.2018.28.19. (In Russian).

Narbut, N.P., Aleshkovsky, I.A., Gasparishvili, A.T., Kokhmaleva and O.V., Savina, N.E. (2023), "Students' involvement in scientific

work during their studies at the university: sociological analysis", *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 23(2), 256-271. DOI: 10.22363/2313-2272-2023-23-2-256-271. (In Russian).

Gertsen, S.M. (2019), "Individual educational trajectories as an innovative technology for the development of higher education", *Higher education today*, 10, 57-61. (In Russian).

Glagolev, S.N., Altyinnik, N.I. and Ignatov, M.A. (2023), "Innovative technological education in the university", *Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 4, 7-11. (In Russian).

Grishina, G.V. and Rostovtseva, M.V. (2024), "Diagnostics of the attitude of foreign students to the university environment of a Russian university during the adaptation period", *Scientific result. Pedagogy and psychology of education*, 10(4), 26-41. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-4-0-2. (In Russian).

Davydova, T.E. (2018), "Human potential in the regional development strategy: methodological aspects of the study", *VSU Bulletin. Series: Economics and Management*, 4, 69-74. (In Russian).

Davydova, T.E. (2025), "The Trajectory of Development of Human Potential of University Students in Light of the Possibilities of the New Reality", *Bulletin of VSU. Series: Problems of Higher Education*, 1, 28-32. (In Russian).

Danilkova, M.P. (2024), "Individual Educational Trajectory in Technical Universities: Theoretical Aspects", *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, 43(2), 160-165. DOI: 10.36809/2309-9380-2024-43-160-165. (In Russian).

Evdokimova, M.G., Baidikova, N.L. and Davidenko, E.S. (2023), "Students' Readiness to Design an Individual Educational Trajectory at a University", *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 846(2), 40-46. DOI: 10.52070/2500-3488_2023_2_847_40. (In Russian).

Zaslavskaya, T.I. (2005), "Human potential in the modern transformation process", *Social sciences and modernity*, 4, 13-25. (In Russian).

Zeer, E.F. (2021), "Personalized educational activities of students as a factor in their preparation for the professional future", *Professional education and the labor market*, 1, 104-114. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-104-114. (In Russian).

Kirillova, E.B. (2024), "Individual educational trajectory as a way to develop universal competencies of students of technical higher educational institutions", *Bulletin of the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense*, 3, 40-45. (In Russian).

Kozilova, L.V. and Frolova, S.V. (2022), "Development of personal potential of undergraduate students in university classes", *Educational resources and technologies*, 3, 41-48. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-3-41-48. (In Russian).

Komarova, E.P., Gural, S.K. and Bakleneva, S.A. (2022), "Preparing a Multicultural Personality in the Context of a Subject-Centered Approach", *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 1, 63-66. (In Russian).

Krasilnikova, N.V. and Saraykina, S.V. (2023), "Educational platforms as an opportunity for personal and professional self-realization of students", *Research result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9(3), 17-29. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-2. (In Russian).

Leontiev D.A. (2011), *Lichnostnyy potentsial: struktura i dinamika* [Personal potential: structure and dynamics], Smysl, Moscow, Russia.

Lizunova, N.M., Obukhova, L.Yu. (2016), "Trajectory of students' scientific work", *Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues*, 58(4-2), 203-205. (In Russian).

Lvov, L.V. (2019), "Personal development trajectory in a practice-oriented educational and professional process", *Modern Higher School: Innovative Aspect*, 11, 4(46), 118-125. DOI: 10.7442/2071-9620-2019-11-4-118-125. (In Russian).

Lyz, N.A. and Labintseva, I.S. (2020), "Motives for choosing an educational and professional trajectory and first-year students' expectations from studying at a university", *Problems of Modern Education*, 5, 96-105. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-5-96-105. (In Russian).

Mishchenko, V.A. and Tenyunina, I.A. (2018), "Conditions for the Formation of the Trajectory of Professional Development of University Students", *Prospects of Science and Education*, 31(1), 237-240. (In Russian).

Murog, I.A. and Kostikova, L.P. (2023), "The Most Important Vectors of Development of a Regional University", *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 4, 18-22. (In Russian).

Nikulsheeva, V.F. (2021), "On the relationship between the concepts of "human capital", "human potential", "human factor", "human resources"", In the collection: Post-crisis world and modernization of modern science: concepts, problems, solutions: *Proc. of the VII Int. scientific and practical. conf., Rostov-on-Don, February 22, 2021. Rostov-on-Don: Southern Federal University (IUBiP), "VVM Publishing House", 286-289. (In Russian).*

Osipyants, T.S. (2017), "Designing an Individual Educational Trajectory for a Student of a Secondary Vocational Educational Institution as a Necessary Condition for Personal and Professional Development", *Current Issues in Modern Pedagogy: Proc. of the X International Scientific Conf. (Samara, March 2017), "ASGARD Publishing House", Samara, Russia.*

Panin, S.N. (2023), "Problematic issues of implementing an individual learning trajectory", *Formation of an individual learning trajectory: possibilities, trends, prospects, features: Proceedings of the All-Russian scientific and practical. conf. with int. participation, St. Petersburg, October 25, 2023, St. Petersburg Institute of Business and Innovation, St. Petersburg, Russia.*

Rimashevskaya, N.M. (2003), "Human potential of Russia and the problems of "saving the population"", *Russian Economic Journal*, 9-10, 22-40. (In Russian).

Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu. and Travkin P.V. (2022), *Vostrebovannyye navyki studentov rossiyskikh vuzov. Monitoring ekonomiki obrazovaniya* [Demanded skills of students of Russian universities. Monitoring the economics of education], *IB*, 20, 32. DOI: 10.17323/978-5-7598-2696-5. (In Russian).

Seryakova, S.B. and Kirsanova, K.G. (2023), "Study of graduates' motivation to obtain and continue pedagogical education", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9(2), 3-19. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-2-0-1. (In Russian).

Sokolova, O.F., Kulikova, M.I. and Akopova, T.A. (2021), "Higher education from the point of view of human potential formation", *Problems of patriotic education of Russian student youth in the context of an aggravation of the global political situation: Proceedings of the All-Russian correspondence scientific and practical. conf., Ulyanovsk, November 5-7, 2020, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia.*

Stepanova, L.N. (2016), "Design of individual educational trajectories of students", *Innovations in professional and professional-pedagogical education: Proc. of the 21st International scientific-practical conference, May 25-26, 2016, Yekaterinburg. Rus. state prof.-ped. Univ., Yekaterinburg, Russia.*

Stromov, V.Yu., Sysoev, P.V. and Zavyalov, V.V. (2020), "Attracting talented youth to study in graduate school at a classical university", *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 25, 189, 7-14. DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-189-7-14. (In Russian).

Urzhinsuren, J. (2019), "Model of professional potential development of rural teachers in Mongolia", *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 12(68), 207-210. DOI: 10.24158/spp.2019.12.33. (In Russian).

Zhang, S. (2024), "The role of human potential in the development of innovative potential using the experience of the People's Republic of China", *Economy: yesterday, today, tomorrow*, 14, 4-1, 256-269. (In Russian).

Shaposhnikova, N.Yu. (2015), "Individual educational trajectory of a student: analysis of interpretations of the concept", *Pedagogical education in Russia*, 5, 39-44. (In Russian).

Shchukina, N.I. (2013), "Individual educational trajectory of a teacher as an innovative model of his professional development", *Perm Pedagogical Journal*, 4, 123-127. (In Russian).

Khutorskoy, A.V. (2024), *Sovremennaya didaktika: uchebnik dlya vuzov* [Modern didactics: textbook for universities. 3rd ed., revised and enlarged]. Moscow: Yurait Publishing House, 406 p. (In Russian).

Barton, G., Hartwig, K. and Le, A.H. (2019), "International Students' Perceptions of Workplace Experiences in Australian Study Programs: A Large-Scale Survey", *Journal of Studies in International Education*, 23(2), 248-264. DOI: 10.1177/1028315318786446. (In USA).

Bessarabova, I.S. and Fu, Y. (2023), "Functional capabilities of visual activity in environmental education of students in China", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9(3), 72-81. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-6. (In Russian).

Davies, S., Liu, Q. and Evans, G. (2020), "The educational trajectory of high school students to Engineering programs at a comprehensive Canadian university", *Proceedings of the Canadian*

Engineering Education Association (CEEAA). DOI: 10.24908/pceea.vi0.14130. (In Canadian).

Delgado, V. (2023), "Decoding the Hidden Curriculum: Latino/a First-Generation College Students' Influence on Younger Siblings' Educational Trajectory", *Journal of Latinos and Education*, 22(2), 624-641. DOI: 10.1080/15348431.2020.1801439. (In UK).

Fischer, E. and Haenze, M. (2019), "Bias hypotheses under scrutiny: investigating the validity of student assessment of university teaching by means of external observer ratings", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 772-786. DOI: 10.1080/02602938.2018.1535647. (In UK).

Kimberly, W. and Anupama, N. (2016), "Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment", *Educational Psychology*, 36, 236-253. DOI: 10.1080/01443410.2014.926312. (In UK).

Krol, V.M. (2017), "Person-centered learning: problems and perspectives", *Psychological sciences*, 2, 81-91. (In Russian).

Krupa, T.V. (2021), "Machine Learning and Student's Educational Trajectory Mathematical Modelling", *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(2), 1463-1469. DOI: 10.47750/cibg.2021.27.02.158. (In Australian).

Lindsay, R., Breen, R. and Jenkins, A. (2002), "Academic research and teaching quality: the views of undergraduate and postgraduate students", *Studies in Higher Education*, 27(3), 309-327. DOI: 10.1080/03075070220000699. (In UK).

Lundh, L.-G. and Falkenström, F. (2019), "Towards a person-oriented approach to psychotherapy research", *Journal for person-oriented research*, 5(2), 65-79. DOI: 10.17505/jpor.2019.07. (In USA).

Lundy, A. (2022), "An Historical Narrative of the Educational Trajectory of the Child Raised in State Care", *Creative Education*, 13(8), 2401-2416. DOI: 10.4236/ce.2022.138152. (In USA).

Marginson, S. (2016), "The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems", *Higher Education*, 72(4), 413-434. SI. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x. (In USA).

Monteiro S., Almeida L., Gomes C., & Sinval J. (2020), "Employability profiles of higher education graduates: a person-oriented approach" // *Studies in Higher Education*, 47(3), 499-512. DOI: 10.1080/03075079.2020.1761785. (In UK).

Ngo, H.-Y. and Hui, L. (2018), "Individual Orientations and Career Satisfaction", *Journal of Career Development*, 45(5), 1-3. DOI: 10.1177/0894845317706759. (In USA).

Siebert, J., Schlegel, T., Zarco, L. and Bauernhansl, T. (2020), "Order-Oriented Learning Factories: Why and How Learning Factories Have to Adapt", *Procedia Manufacturing*, 45, 460-465. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.04.053>. (In USA).

Emery, L., Spruyt, B., Boone, S., Avermaet and Van P. (2020), "The educational trajectory of Newly Arrived Migrant Students: Insights from a structural analysis of cultural capital", *Educational Research*, 62(1), 18-34. DOI: 10.1080/00131881.2020.1713021. (In UK).

Sander, P. Stevenson, K. King, M. and Coates, D. (2000), "University students' expectations of teaching", *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323. DOI: 10.1080/03075070050193433. (In UK).

Yurchenko, A., Mulesa, P. and Semenikhina, O. (2023), "Individual educational trajectory building as a successful teacher skill in the digital age", *Pedagogy and Education Management Review*, 2, 64-72. DOI: 10.36690/2733-2039-2023-2-64-72. (In Russian).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Давыдова Татьяна Евгеньевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры цифровой и отраслевой экономики, Воронежский государственный технический университет.

About the author:

Tatiana E. Davydova, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Digital and Industrial Economics, Voronezh State Technical University.



Оригинальное исследование

УДК 159.9.018.3

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-3

Михеева Е.В. 

**Т-игра «Профнавигатор. Опыт» как инструмент работы
с субъектностью в процессе профессионального
самоопределения человека**

Тюменский государственный университет
проспект 9 Мая, д. 5, г. Тюмень, 625007, Россия,
Научно-практическая лаборатория ТИГР
ул. 1812 года, д.4\45, корп. 2, Москва, 121170, Россия
tigrotechnik@yandex.ru

*Статья поступила 17 февраля 2025; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025*

Аннотация: *Введение:* субъектность, как организующее творческое начало, плохо поддаётся выделению из других психических образований поскольку феноменология «Я» предстаёт для человека и как концептуально-личностное образование с центром в Эго, и как активное внешнее проявление субъектности. Однако нарушение связи личности со своей субъектностью является источником и значимым фактором множества проблем современного общества. *Цель статьи:* на материале выбора человеком профессионального пути обосновать структуру, содержательное наполнение искусственной знаково-символической среды в форме т-игры «Профнавигатор. Опыт»; раскрыть правила интерактивного взаимодействия человека с ней для актуализации, восстановления, укрепления связи «Я» со своей субъектностью. *Методы:* композиция, декомпозиция; алгоритмизация, моделирование; построение психодинамической модели жизненного потенциала субъекта жизнотворчества. Опора на методологию Г.С. Прыгина, позволяет дать теоретическое обоснование этой модели. *Результаты:* описывается т-игровая структура, стимульный материал, и динамика взаимодействия участника с т-игровым пространством, раскрываются возможности и ограничения. Приводятся практические результаты применения этого инструмента для решения таких социальных задач как профилактика выгорания, актуализация субъектной позиции, помощь подросткам группы риска в самоосознании и самоопределении. В частности, на примере одного из участников формирующего эксперимента (из группы риска), рассматривается влияние т-игры «Профнавигатор. Опыт» на динамику объёма произвольного внимания и интереса подростков к социально значимым сферам жизни в сравнении с результатами двух контрольных групп, с одной из которых в игровом формате проводился курс по развитию когнитивной сферы, в частности, внимания. Показано, что в первом случае высокая положительная динамика наблюдалась в показателях объёма внимания и интереса к социально значимым сферам жизни, тогда как в специальной контрольной группе положительная динамика наблюдалась лишь в показателе точности произвольного внимания. *Выводы:* о том, что искусственная знаково-символическая среда

«Профнавигатор. Опыт» способствует укреплению связи человека со своей субъектностью как со структурирующим творческим началом, которое помогает аккумулировать внутренние ресурсы и противостоять потоку случайных событий. Эту среду можно считать одним из первых психодинамических инструментов нового поколения.

Ключевые слова: субъектность; ответственность; внутренние ресурсы; искусственная знаково-символическая среда; психодинамический инструмент; «Профнавигатор. Опыт»; профессиональное самоопределение

Информация для цитирования: Михеева Е.В. Т-игра «Профнавигатор. Опыт» как инструмент работы с субъектностью в процессе профессионального самоопределения человека // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 35-50. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-3.

Благодарность. Автор выражает глубокую признательность Г.С. Прыгину за консультации по методологии, живой диалог и рекомендации по написанию статьи.

E.V. Mikheeva 

**T-game “Profnavigator. Experience” as a tool for working
with personal agency in the process of professional
self-determination of a person**

Tyumen State University,
5 9 May Ave., Tyumen, 625007, Russia,
T-games Research Laboratory (TIGR), bld. 2, 4/45 1812 Year St., Moscow, 121170, Russia
tigrotechnik@yandex.ru

*Received on February 17, 2025; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025*

Abstract. Introduction: Personal agency, as an organising creative origin, is difficult to distinguish from other mental formations, since the phenomenology of the Self appears for a person both as a conceptual-personal formation with the centre in the Ego and as an active external manifestation of personal agency. However, the violation of the connection between a person and his/her personal agency is a source and a significant factor in many problems of modern society. *The purpose of the article:* to substantiate the structure and content of the artificial sign-symbolic environment in the form of the T-game Profnavigator. Experience; to reveal the rules of interactive human interaction with it for actualisation, restoration and strengthening of the connection between “Self” and one’s personal agency. *Methods:* composition, decomposition; algorithmisation, modelling; building a psychodynamic model of the life potential of the subject of life creation. Reliance on the methodology of G.S. Prygin allows to give theoretical substantiation of this model. *Results:* T-game structure, stimulus material, and dynamics of interaction of the participant with T-game space are described, possibilities and limitations are revealed. Practical results of using this tool for solving such social problems as burnout prevention, actualisation of subject position, assistance to adolescents at risk in self-awareness and self-determination are given. In particular, on the example of one of the participants of the forming experiment (from the risk group),

the influence of the T-game Profnavigator. Experience on the dynamics of the volume of arbitrary attention and interest of teenagers in socially significant spheres of life in comparison with the results of two control groups, with one of which a course on the development of cognitive sphere, in particular, attention, was conducted in a game format. It is shown that in the first case high positive dynamics was observed in the indicators of attention volume and interest to socially significant spheres of life, whereas in the special control group positive dynamics was observed only in the indicator of accuracy of arbitrary attention. *Conclusions:* The artificial sign-symbolic environment Profnavigator. Experience contributes to strengthening the connection of a person with his/her personal agency as a structuring creative beginning, which helps to accumulate internal resources and resist the flow of random events. This environment can be considered one of the first psychodynamic tools of the new generation.

Keywords: personal agency; responsibility; internal resources; artificial symbolic environment; psychodynamic instrument; “Profnavigator. Experience”; professional self-determination

Information for citation: Mikheeva, E.V. (2025), “T-game “Profnavigator. Experience” as a tool for working with personal agency in the process of professional self-determination of a person”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 35-50, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-3.

Acknowledgements. The author expresses deep gratitude to G.S. Prygin for the lively dialogue and recommendations.

Введение (Introduction). Субъектность – организующее творческое начало в человеке, недостаток связи с которым сказывается на его способности управлять своей жизнью (К.А. Абульханова, Р.А. Ахмеров, К.В. Брушлинский, А.К. Осницкий и др.). Субъектность раскрывается через феноменологию «Я», которое имеет двойственную природу, отраженную в русском языке в семантике «Я» как источника действия (активная форма) и как носителя состояния (испытывающая, страдательная форма). С точки зрения психического, эту двойственность можно раскрыть через «Я»-страдательное и «Я»-действующее:

«Я»-страдательное – концептуально-личностное образование с центром Эго, объект воздействия социума и результат взаимодействия человека с объективной действительностью. С точки зрения методологии Г. С. Прыгина, Эго – структура, отражающая степень запутанности «Я» с социумом, его развитие необходимо для

социальной адаптации, социального взаимодействия и социальной реализации (Прыгин, 2018). Оно является участником социальной общности, носителем ролей, объектом оценок и суждений; характеризует, прежде всего, прагматическую сторону личности (Прыгин, 2023)

«Я»-действующее – внешнее проявление субъектности (Прыгин, 2018), укоренено в субъектной реальности (в самости), посредством которой мы связаны с «Миром-Универсумом». Это объект интуитивного, духовного познания; проводник смыслов, ценностей, порядка, значимость которого проявляется по мере выделения и осмысления субъектом себя в своей временной перспективе (Кроник, Ахмеров, 2022; Леонтьев, 2014; Толстых, 2010).

Мы включены в различные социальные процессы и контексты через механизмы проекции и идентификации («запутываемся» с социумом), поэтому разделить эти два аспекта «Я» сложно. В целом, «Я» можно

трактовать, как «своеобразный переносчик эмпирического опыта», «интегратор опыта» (Прыгин, 2018: 154).

«Чем больше личность «отрывается» <...> от своей субъектности, тем «бездуховнее» она становится» (Прыгин, 2018:114). Будучи проявленной, субъектность даёт человеку возможность «выиграть» у внешних обстоятельств время своей жизни для самореализации. Утратив с ней связь, человек «теряет время жизни как личностную ценность» (Абульханова-Славская, Берёзина, 2001: 24-25), оказывается во власти систем разного порядка (подчинённость внешней необходимости (Абульханова-Славская, Берёзина, 2001), социальная несостоятельность (Долгицкий, 2017: 69-79); потеря субъектности (Козлов, 2022: 45-50; Литинская, Кононова, Купчинов, 2019: 134-143; Пряжников и др., 2021), ложное самоотождествление (Райгородский, 2020), созависимые отношения (Пахомов, 2021: 66-79) и др.

Возможно, именно недостаток связи «Я» с субъектностью играет значимую роль в развитии неуверенности в себе, социальной несостоятельности, профессиональном выгорании и разного рода зависимостях – актуальных проблемах современного общества (Costin, Roman and Balica, 2023; Долгицкий, 2017: 69-79; Пахомов, 2021: 66-79 и др.).

Чем старше человек становится, тем сложнее восстанавливать эту связь, так как действуют стабилизирующие механизмы психики (Н.П. Бехтерева, А.В. Брушлинский) и социальные связи (запутывание личности с социумом (Прыгин, 2018, 2023)). Такое исцеление потребует больших психических и физических усилий. Ключом к решению могут стать психодинамические инструменты нового поколения, оформленные в виде трансформационной игры (т-игры) (Михеева, Прыгин, 2023: 116-128).

Цель работы: обосновать структуру, содержательное наполнение, правила

интерактивного взаимодействия человека с искусственной знаково-символической средой «Профнавигатор. Опыт» для актуализации, восстановления, укрепления связи «Я» со своей субъектностью.

Материалы и методы (Methodology and methods): для реализации цели были использованы анализ, синтез, а также инструменты системного подхода, такие как: композиция, декомпозиция, алгоритмизация и моделирование, с помощью которых было выполнено построение психодинамической модели жизненного потенциала субъекта жизнетворчества в форме т-игровой среды (т-игра «Профнавигатор. Опыт»). Апробация инструмента проводилась в процессе формирующего эксперимента в составе т-игровой системы «Профнавигатор».

В широком смысле слова трансформационная игра (т-игра) – это синтез психотехник и игровых механик (Греков, Муравьёва, 2022: 28). Это отличает т-игру от обычных игр. Теоретической разработкой в области т-игр занимались И.В. Греков, Е.В. Михеева, А.С. Муравьёва и др. (Греков, Муравьёва (2022); Михеева (2017). Е.В. Михеева разводит понятие т-игры как инструмента, процесса и метода (Михеева, 2017). Как инструмент, т-игра представляет собой искусственную знаково-символическую среду, инвариантную модель какого-либо аспекта человеческой жизни (тема выбирается автором произвольно). Внешне она выглядит как обычная настольная игра. Как правило, в неё входит игровое поле, фишки-символы разного назначения, карточки со стимульным материалом, кубики для создания потока т-игровых событий. Отличием является условие – постановка и попытка реализации участником реальной желанной значимой цели. Этот акт запускает т-игру как процесс, в которой объективная действительность и игровая реальность (которые до этого момента были самостоятельными пространствами) «параллелятся» между собой участником. То есть, между ними устанавливается тождество, которое

поддерживается и развивается человеком на протяжении всей т-игры.

Благодаря суммированию силы неподдельного личного интереса к реализации заявленной цели с эффектами активации от самого процесса игры, и особенностями функционирования психики в условиях неопределённости и новизны, т-игра обладает мощным стимулирующим воздействием. Все психологические процессы и усиливаются, и ускоряются. Работа с человеком в таком потоке требует профессионализма. Применение же т-игр для решения задач профессионального и жизненного самоопределения, психотерапии и даже в воспитательных целях требует разработки методологии её проведения. Одним из таких методов является метод трансформационно-интеграционной генерации развития (Михеева, Прыгин, 2023).

Данная статья посвящена лишь разработке одного из инструментов для работы с субъектностью.

Проявлению, укреплению и развитию связи человека с его субъектностью способствуют ситуации значимого выбора, когда неясны сами альтернативы, особенно, если требуется определить критерии выделения этих альтернатив (Леонтьев, 2014: 8-15). Например, выбор профессионального пути. Он поднимает вопросы, многие из которых лежат вне рамок общих программ профориентации¹ (Климов, 2012; Резапкина, 2007; Пряжников и др., 2022). Неразрешённые вопросы, как факторы неопределённости (Корнилова, 2016:113-124) становятся источниками напряжения, причины смысловых ошибок выбора (Тихомиров, Телегина, Волков, 1997: 59-60), нередко ведут к потере времени, сил и возможностей. Исходя из вышеизложенного, в качестве смысловой задачи для достижения

заявленной цели, воспользуемся темой профессионального самоопределения человека^{2,3}. Она включает ряд аспектов (Климов, 2012; Пряжников, Румянцева, 2013; Резапкина, 2007), каждый из которых требует отдельного исследования. При разработке т-игры «Профнавигатор. Опыт» мы сосредоточились на решении вопроса осознания и понимания человеком самого себя (Климов, 2012; Пряжников, Румянцева, 2013; Райгородский, 2020) и как результата предыдущего опыта (личной истории), и как субъекта своей жизни.

Ответы на сущностные вопросы самоопределения: «кто я?», «какой я?», «что я могу?», «что я хочу?», «что я готов делать?», «что зависит от меня?», «за что готов отвечать?» и др. (Климов, 2012; Резапкина, 2007) формируют ядро «Я»-концепции (Дорфман, 2004; Иващенко, Агапов, Барышникова, 2000; Куненков, 2003; Райгородский, 2020). Однако, в условиях экзистенциальной неопределённости (Cascio, 2020), первым стоит задать вопрос на самоосознание: «Есть ли тот «Я», от которого в моей жизни что-то зависит?». Это прямое обращение вопрошающего к его субъектности. Путь туда лежит через хранилище жизненного опыта человека – личное бессознательное (Прыгин, 2023). Предположительно, сущностное обращение личности к самости позволяет использовать её энергоинформационный ресурс (Norson, 2019) в противовес неопределённости экзистенциальных вызовов (Прыгин, 2023).

Т-игра «Профнавигатор. Опыт». «Профнавигатор. Опыт» – т-игра про самого человека в актуальном времени. Подросткам на этом материале легче ориентироваться и осваивать субъектную регуляцию. Опыт в данном случае – совокупность: всех проб и ошибок, лежащих в основе навыков и

¹ Системная модель содействия профессиональному самоопределению учащихся 6-11 классов «Билет в будущее» <https://kb.bvbinfo.ru/lessons/jd061p20zdKX8lPq> (дата обращения 19.01.2025).

² Единая модель профориентации <https://kb.bvbinfo.ru/?section=vzaimodejstvie-s-roditelyami> (дата обращения: 19.01.2025).

³ Профориентация // Министерство просвещения Российской Федерации https://edu.gov.ru/career_guidance, (дата обращения: 19.01.2025).

компетенций (Платонов, 1986); позитивных и негативных выборов (Агафонов, 2006); контакта с окружающим миром и с самим собой; управления своей жизнью; основа внутренних структур, определяющих стратегии и способы восприятия и взаимодействия человека с Миром (Платонов, 1986; Райгородский, 2020; Тихомиров, 1977: 59-60; Толстых, 2010; Холодная, 2002), – всего того «багажа», что хранится в личном бессознательном (Прыгин, 2018).

Методическая цель: создать условия для ревидии человеком его внутреннего мира, поиска ответов на сущностные вопросы, установления контакта с субъектностью.

Содержимое внутреннего мира, по большей части, не осознаваемого, условно можно разделить на тенденции и потенции (Ананьев, 2008; Ганзен, Головей, 1982: 3-7), которые открываются субъекту в жизнедеятельности. Тенденции – психодинамические структуры, их более корректно исследовать в действии. Потенции, по мере взаимодействия субъекта с окружающим миром, осознаются и фиксируются в «Я»-концепции, преобразуются, используются как инструменты и внутренние ресурсы. Это обусловило два вида стимульного материала.

Потенции представлены в двух формах: количественно, через категорию «личная сила» как универсальный жизненный ресурс, условная внутренняя мощность, аналог жизненной энергии (Hорson, 2019), которую человек готов аккумулировать и направить на самореализацию или достижение цели (набирается в виде фишек «личной силы» разного номинала); качественно, через источники «личной силы» – характеристики внутренних ресурсов, которыми человек владеет.

Под внутренними ресурсами здесь понимаются «средства, наличие и достаточность которых способствуют достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность – затрудняет <...> Свойство

«быть ресурсом» – системное качество...» (Леонтьев, 2016: 5), которое приобретает психологическими образованиями в процессе достижения человеком конкретной цели (Анохин, 1975).

Игровая цель: набрав как можно больше единиц «личной силы», дойти до «Круга ответственности», попасть там в сектор «Я» (рисунок, поз. О) и «подтвердить» свою готовность взять ответственность за самореализацию на себя результатом броска кубика (идеосенсомоторной пробой) «5». По правилам т-игры, это приравнивается к выходу субъекта в позицию осознанности, а конкретный результат броска кубика – к акту осознания и принятия им своей ответственности (Михеева, Прыгин, 2023: 116-128).

Завершение игры происходит по времени (1,5-2 часа), по желанию участника и в случае его попадания в центр «Круга ответственности». Стоит отметить, что подростки редко проходят эту часть т-игры до конца, поскольку осознают своё зависимое положение от семьи и общества.

Стимульный материал. Чтобы создать условия для проявления субъектности, необходимы условия выбора (как вариант, последовательности выборов). И в то же время, на выбранном этапе самоосознания и самоопределения, эти выборы должны быть направлены на аспекты психического, доступные осмысленной саморегуляции в т.ч. их совершенствованию или «утилизации».

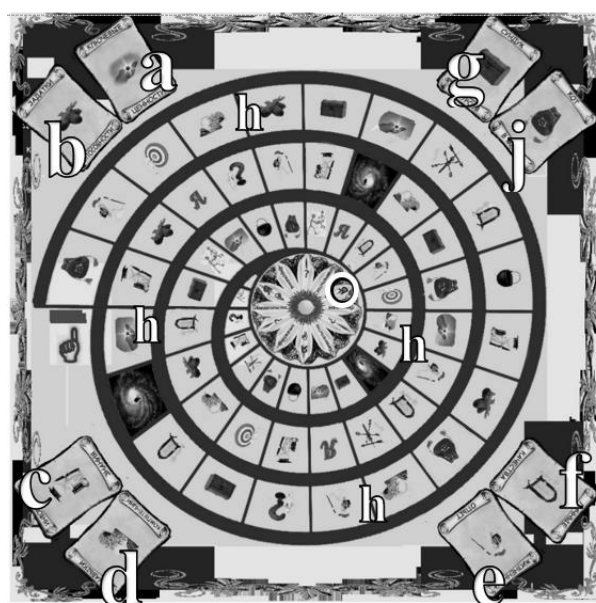
На основе анализа литературы, были выделены категории, которые могут являться элементами одновременно и функциональных систем, и «Я»-концепции: *задатки* (как особенности функционирования психофизиологических систем, облегчающие освоение умений, навыков); *способности* (как разноуровневые функциональные комплексы) (Теплов, 2004); *знания* (как информационная составляющая); *навыки* (как интериоризированные комплексы действий)

и компетенции (как системы уместного, обоснованного действия) (Зеер, Павлова, Сыманюк, 2005); *жизненный опыт* (Платонов, 1986), инварианты которого могут переноситься на другие ситуации и служить основой *hard* и *soft skills* (Гальперин, 1996: 71-76; Теплов, 2004); личные качества (как устойчиво сложившиеся особенности отношения человека к себе, своему делу и окружающему миру); ценности (как потенциальные (постулируемые) основы бытия). Сочетание этих категорий–потенций затрагивает все грани, задействованные в саморегуляции (Конопкин, 2010; Обознов, 2003). Каждая из них была конкретизирована в виде набора карт (от 27 до 71 шт.) с названиями характеристик (рисунок, поз. а,

б, с, d, e, f).

Набор «Ценности» включал терминальные ценности теста М. Рокича в адаптации Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2000). После апробации, их список был расширен до 54. За счёт таких категорий как: «власть», «гармония», «деньги», «своё дело», «результат» и др. Названия личных качеств были взяты из словарей. Набор включил 70 свойств позитивного характера, каждое из которых можно использовать и деструктивно, и конструктивно. Так упрямство – деструктивная форма проявления настойчивости.

По правилам игры, деструктивное использование любой из характеристик «личной силы» не даёт.



- а) Ценности
- б) Задатки, способности
- с) Личные качества
- д) Жизненный опыт
- е) Знания
- ф) Компетенции
- г) Сундук ресурсов
- о) «Я» Круга ответственности
- h) «Поля контакта»
- j) «Кот в мешке»

Рис. Поле т-игры «Профнавигатор. Опыт»
Fig. The field of the T-game “Profnavigator. Experience”

В наборе «Знания» были включены школьные предметы и популярные специальные дисциплины (например, психология), но их содержание получило более широкую трактовку, так как ряд представлений, например, в области физики, мы усваиваем имплицитно и на практике. Представление о многих законах складывается уже в младенчестве (Hespos, Ferry Rips, 2009; Hespos, Marle, 2012). Также

обстоит дело с умениями и навыками. В случае если участник их отвергает, смещение точки зрения, например, через вопрос об их практическом применении, помогает ему снять ограничения и включить знаниевый и навыковый ресурс в свою жизнь.

Ряд внутренних ресурсов, не попавших ни в одну из описанных выше категорий, например, время (как невосполнимый жизненный ресурс) (Абульханова, Березина,

2001; Леонтьев, 2016: 21-27); внутренняя и внешняя мотивация (как потенциальные источники напряжения); статус (как интериоризированная социальная характеристика) (Ананьев, 2008) и др., были собраны в набор «Сундук ресурсов» (рисунок, поз. g).

Описанные выше характеристики получили статус инструментов, поскольку в жизни человек может их игнорировать, скрывать, искоренять, «блокировать» или применять, развивать, совершенствовать. Названия характеристик создают знаково-символический континуум стимулов, который описывает человека избыточно, отразив недизъюнктивность, условность категориального членения (А.В. Брушлинский). При этом, в случае необходимости, сам набор можно корректировать как в сторону сокращения количества карточек, так и в сторону расширения набора, в зависимости от уровня осведомлённости участников.

По закону нормального распределения, каждая из характеристик в той или иной мере, присуща каждому члену сообщества, хотя бы в латентной форме (как знание, потенциальная возможность её раскрыть, этому научиться, или проявить свойство-антагонист). Поскольку речь идёт о самоопределении, мы можем признать любую характеристику, актуализированную участником в процессе игры, как присущую ему. Подросткам и взрослым интересно, на сколько точно они «в закрытую» выберут свои (настоящие) характеристики. Они обратили внимание, что чем больше настраиваются на свою цель, тем точнее «попадают» карточки. По нашему мнению, этот феномен отражает одно из проявлений субъектности как организующего начала в человеке в условиях неопределённости, раскрывая иные аспекты интуитивного взаимодействия с окружающим миром, однако эта гипотеза требует тщательной проверки.

Самое главное в таком процессе — открытие возможностей субъектной

регуляции и интеграция внутреннего потенциала (потенции). Однако он будет неполон без включения в эту работу внутренних тенденций. Они составляют отдельный вид стимульного материала, который привносит в процесс самоопределения разные контексты, переводит фокус внимания участника на актуальные внутренние процессы в направлениях: самоосознания, мотивации, целеполагания, интересов, разрешения осознанных и неосознанных внутренних вопросов, а также обмена опытом. 7 наборов по 6 карт, пронумерованных от 1 до 6. Карточки содержат провокативные утверждения или вопросы, активирующие рефлексивные процессы вокруг темы или цели, заявленной участником, тем самым обеспечивают внешнюю и внутреннюю т-игровую динамику.

Например, интерес, как активизирующий процесс, связан с повышенным вниманием к людям, объектам или явлениям; преобразует взаимодействие индивида с миром, обеспечивая «опережающее отражение действительности» (Жданов, 1985: 35). Он способствует внутренней интеграции, повышает образовательный потенциал, обеспечивает быструю адаптацию и ресурсирует. Удержание интереса требует новизны и ценностности (Жданов, 1985: 35). Набор «Флюгер» предлагает участнику исследовать свой интерес с точки зрения действия, чувственно-эмоциональной, ценностной стороны или сделать шаг к раскрытию подлинного интереса, который связан с базовыми ценностями. Однако раскрыть, тем более пробудить его словом или словосочетанием, написанным на карточке, невозможно. Поэтому работа с интересом выстроена на основе метафор, каждая из которых создаёт условия соприкосновения с интересом и может помочь участнику пробудить настоящий интерес (Михеева, 2021).

Поле игры как искусственная знаково-символическая среда. Поле игры системно

задаёт динамику, поддерживает структуру, логику и логику. Оно становится посредником между ведущим и участником т-игры, интерактивным знаково-символическим «зеркалом» участника.

Поскольку «Профнавигатор. Опыт» – первая игра системы сопровождения человека в его выборе профессионального пути, динамика изменений должна быть достаточно простой. Поэтому путь участника делится на сегменты (равные отрезки), где один сегмент равен одному шагу; сколько выпало на кубике единиц, столько шагов участник может сделать. В каждом сегменте находится одно из возможных для этой т-игры событий: динамический фокус, который задаётся ситуативными картами, или одна из характеристик («поля контакта», рис. 1, поз. h). Каждая из них появляется в поле по пять, ситуативные по 3 раза.

Набор-трикстер «Кот в мешке» включает «информацию к размышлению» (например, «слишком много лишнего; может, стоит разобрать?») или «время поджигает»); триггеры смены траектории (например, «переместитесь на уровень ниже») и возможности (например, «у Вас появилась возможность открыть Ваш сундук...»). Этот набор привносит в игру дополнительные рефлексивные контексты, поводы для внутренней интеграции и повышения качества субъектной регуляции.

Сходные функции выполняет набор ситуативных карт «Водоворот воспоминаний», благодаря которому, участник может отправиться за «вдруг осознанной» характеристикой, «вылететь» за пределы поля или оказаться на пороге «Круга ответственности». В последнем случае ситуация определяется как наличие достаточного количества ресурсов, качественная сторона которых плохо оторефлексирована.

Путь участника. Перемещение по игровому полю на основе вводного сценария и правил игры приравнивается к путешествию по «внутреннему миру». Попав в очередной сектор, участник

действует так:

1) Если это *одно из полей внутренних ресурсов*, он «вслепую» достаёт карточку из соответствующего сектору набора характеристик. Этот процесс сопровождается инструкцией-настройкой: «Как думаешь, есть ли у тебя <знания>, которые могут быть полезны для твоей цели? Если да, готов ли ты встретиться ними? Если готов – доставай, только пожалуйста, свои <знания>».

Достав карточку, участник «примеривает» характеристику на себя: его ли она? Есть ли у него этот ресурс? Если он уверен, что характеристика не его, возвращает карточку обратно в набор, и ход переходит к следующему участнику. Если не уверен, может исследовать, как данная характеристика проявляется в его жизни. Если признаёт, фиксирует её в специальном бланке – «личной карте».

Чтобы процесс не остановился на уровне декларируемого, необходима актуализация соответствующих функциональных систем. В этих целях в процесс т-игры включена серия идеосенсомоторных проб (Михеева, Прыгин, 2023), посредством которых участник проверяет, насколько эффективно он использует признанный им ресурс для достижения заявленной цели. Для этого он вспоминает, когда и как применяет ресурс в связи с заявленной целью и внутренне отвечает на вопрос об эффективности, затем подтверждает своё решение идеосенсомоторной пробой, то есть бросает кубик в ответ на этот вопрос. Результат также вносится в «личную карту».

Согласно гипотезе Ю.Б. Дормашева и В.Я. Романова, функциональная система является продуктом и органом внимания (Дормашев, Романов, 2007), поэтому в момент такого броска участнику важно сосредоточиться, иначе результат идеосенсомоторной пробы будет не валиден. Однако в т-игре «Профнавигатор. Опыт» единичные ошибки нестрашны: она является полигоном для отработки субъектной

регуляции. Кроме того, в целях мониторинга концентрации и направленности внимания, в т-игровой процесс введён критерий «блокировки» целенаправленного действия.

Для этого мы договариваемся с участником о том, что, если в результате броска кубика на перемещение по полю выпадает «6», это означает, что в данный момент данный участник «выпал» из рабочего процесса (актуализации внутреннего потенциала для достижения цели, заявленной им изначально). Это может происходить, если человек отвлекся по ходу т-игры, чрезмерно эмоционализирует или наоборот, эмоционально и сенсорно «выключился» из игры.

Практика показывает, что такой мониторинг весьма эффективен в работе. Пример: группа участников одной из конференций (МГППУ, Москва, 2016 г.), в процессе апробации инструмента проигнорировали этап завершения и переход к ответам на вопросы, однако каждый из них сразу получил результат «6». Кубики они бросали по очереди, поэтому получилось четыре «6» подряд. Здесь нет мистификации, поскольку фокус внимания в момент броска был смещён на групповые процессы, которые в тот момент происходили, функциональная система изменилась, а изначальное согласие с правилами т-игры не позволило их нарушить на уровне идеосенсомоторной пробы.

2) Когда участник попадает в *сектор фокусировки*, он бросает кубик ещё раз и получает ситуативную карточку с выпавшим номером. Он может или прояснить ответ на поставленный карточкой вопрос, или отказаться от предложенной темы. Формальные требования (например, «бросить кубик», в зависимости от результата, отдать или получить «личную силу»), выполняются неукоснительно.

Путешествуя в условной модели личного бессознательного, человек может осознавать и не осознавать наличие того или иного интрапсихического образования; соприкасаться, а затем и актуализировать,

осмысливать его возможности и назначение, а также своё к нему отношение. В соответствии с результатами, «путешественник» может запускать изменение статуса этого образования как востребованного или утилизируемого, заменимого на нечто более важное, полезное. Для этого в т-игре применяется ряд инструментов и встроенных механик, однако они относятся к методу сопровождения участника, поэтому в данной статье не описываются.

Проводя внутреннюю ревизию и аккумулируя свой потенциал, участник формирует ценностно-смысловую опору самоощущения, самоотношения и фиксирует её в «личной карте» – таблице 3х3, каждая ячейка которой «отвечает» за свой вид внутренних ресурсов, включая «сундук ресурсов» и «послания и события» для информации из ситуативных карт, признанной самим участником значимой. Центральный сектор отведён под формулировку личной цели и подведение итогов игры в виде суммы единиц «личной силы», которую участник набрал, и которую он мог бы набрать, используя свой потенциал максимально эффективно. Этот результат подсчитывается на пороге «Круга ответственности», то есть, когда фишка стоит в последнем свободном сегменте поля.

Успешность реализации любого дела определяет не «отдельные способности, но лишь своеобразное сочетание этих способностей» (Теплов, 2004: 26), возможна широкая компенсация одних свойств другими (Теплов, 2004: 26), поэтому конкретный набор ресурсов для выбора профессионального пути не очень важен. Однако игра затрагивает степень функциональной интегрированности характеристики (в момент идеосенсомоторной пробы) в систему субъектной регуляции, над которой можно работать по ходу игры.

«Круг ответственности». Одной из самых значимых характеристик субъектности является готовность человека

принять ответственность за свои действия (Абульханова, Березина. 2001; Леонтьев, 2016) и др. В нашем случае эта ответственность за самореализацию. Для работы с этим феноменом в поле т-игры «Профнавигатор. Опыт» включено особое пространство – «Круг ответственности», разделённый на 12 секторов. Движение в нём осуществляется по кругу, на выпавшее количество очков. На пути «принятия ответственности», а значит, на пути актуализации субъектности встают: 1) «обстоятельства» («не я такой – мир такой»); 2) «окружающие» («не я такой – люди такие») 3) позиция, в которой «вопрос принятия ответственности не стоит». Альтернативой непроявленности и «страдательным» позициям считается осознанное принятие ответственности за самореализацию (сектор «Я»), которую участник (по условию игры) должен подтвердить результатом идеосенсомоторной пробы.

Формальным результатом т-игры «Профнавигатор. Опыт» является «личная карта» с набором характеристик, принятых участником, а также объём «личной силы» в числовом выражении, который считается как сумма результатов всех идеосенсомоторных проб. Эта «сила» потребуется в последующих играх. Низкий результат, проявляется в условиях опасности выгорания или жизненного кризиса.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). Эмпирически выявлено, что «Профнавигатор. Опыт» способствует восстановлению и/или укреплению самооценки. Слегка изменив инструкцию, психологи медико-социального центра Амурской области применяли её для профилактики выгорания персонала. Подростки проходят эту игру быстрее взрослых. Для людей сильных, уверенных в себе, она очень лёгкая, но лояльные участники исследуют источники потерь и способы эффективного применения своих сил через развитие интереса и субъектной

регуляции. Максимальный эффект получают социально неблагополучные подростки, с педагогической запущенностью и с особенностями развития (при условии умственной сохранности).

Пример: один из участников экспериментальной группы (формирующего эксперимента с применением т-игровой системы «Профнавигатор» в рамках программы ранней профориентации на базе СОШ, 2018-2019 гг.; дизайн исследования: испытуемые, 160 чел., 6-11 кл.; распределены по желанию в три группы: экспериментальную (63 чел., проходили т-игровой курс по системе «Профнавигатор»), контрольную-1 (32 чел., участвовали в серии настольных игр на развитие когнитивной сферы); контрольную-2 (65 чел., только диагностика); в целях контроля устойчивости эффектов от проведения занятий, контрольный срез проводился, в среднем, спустя месяц после завершения основного этапа (Михеева, 2023: 50-52), подросток 8 класса проходил констатирующий срез в три подхода: медленно выполнял тесты, неправильно понимал инструкции. Объем произвольного внимания 132 зн./мин, (ср. по классу 152,5, ст. откл 40; ср. по выборке 144,2 ст. откл 36,2); IQ (проективные матрицы Равена, ч/б. в-т) ниже нормы, 81, вариабельность 8; интерес к социально значимым сферам деятельности (Карта интересов Голомштока) –122: только 13 позитивных выборов из 174, одна сфера деятельности.

В основном процессе, в норме, подростки завершали «Профнавигатор. Опыт» за 1,5 часа (одна встреча). Группе с этим учеником (всего 4 человека) потребовалось три встречи, чтобы тщательно исследовать свой потенциал. Остальные встречи прошли в штатном режиме.

В контрольном срезе (спустя месяц после завершения курса) подросток показал динамику объёма внимания +125,5 зн./мин: это самый высокий рез-т из 185 участников; он смог произвольно обрабатывать по 257,5 зн./мин при среднем по выборке 157 и ст. откл. 36,5. Динамика интереса к социально

значимым сферам деятельности +118 баллов, проявленных сфер 5.

Важно отметить, что группа, с которой в целях контроля факторов «особые условия», «личность специалиста», «игровой формат» специально занимались развитием когнитивной сферы (в игровом формате), показала повышенную динамику точности внимания, тогда как динамика объёма внимания была такой же, как у группы, с которой дополнительной работы не проводили. В этой связи можно предположить, что высокая динамика внимания и интереса молодого человека была обусловлена его обращением к своей самости из состояния внутреннего кризиса развития. Однако требуются дополнительные исследования.

Заключение (Conclusions). Описанная выше т-игра «Профнавигатор. Опыт» представляет собой искусственную знаково-символическую среду, моделирующую условное пространство внутреннего мира человека. в котором в разных формах содержатся инструментальные психические образования, которые по ходу их актуализации могут стать ресурсным потенциалом для человека в процессе жизнетворчества. Исследуя свой потенциал и в смысловой форме, и через идеосенсомоторный компонент, разбираясь с некоторыми динамическими аспектами, включая мотивацию, интересы, внутренние противоречия, участники учатся управлять своими действиями в условиях потока случайных событий, получают возможность аккумулировать и интегрировать свой внутренний опыт.

Находясь при этом в безопасных условиях игрового процесса, они получают возможность актуализировать свои истинные потребности, ценности, картину мира, ожидания, предпочтения и другие внутренние тенденции. Осознавая происходящее, он имеет возможность учиться управлять фокусом своего произвольного внимания и своими действиями в потоке случайных событий; изменяя своё

отношение к себе, к окружающим, к своим действиям и результатам.

Наблюдая, как изменяется т-игровая траектория и результаты его действий в зависимости от собственного выбора, своей позиции, участник актуализирует связь со своей субъектностью. Такая работа, в основном, протекает в состоянии включённого самосознания участника. За счёт идеосенсомоторных проб, искусственная знаково-символическая среда «Профнавигатор. Опыт» запускает связь осознаваемых и неосознаваемых процессов, создаёт условия для развития осознания себя, своих возможностей, в том числе, по управлению своей жизнедеятельностью в условиях неопределённости. Это может выражаться в устойчивой динамике разных функциональных проявлений, например, в динамике объёма произвольного внимания и интереса к социально значимым сферам жизни.

Таким образом, т-игра «Профнавигатор. Опыт» может стать одним из первых психодинамических инструментов нового поколения, позволяющих на основе законов работы функциональных систем проводить диагностику их актуального состояния, а также формировать и корректировать их.

Основная идея таких инструментов – в момент значимого выбора не ослаблять неопределённость, но поставить человека в условия полной смысловой, социальной и эмоциональной неопределённости, усилить её до потока случайных событий, который порождается самим участником. Такой подход эффективен для работы со взрослыми в состоянии жизненного кризиса, экзистенциального выбора, эмоционального выгорания, а также с подростками с ОВЗ, педагогической запущенностью и другими группами риска.

Список литературы

Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя. 2001. 304 с.

Агафонов А.Ю. Когнитивная

психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара: Универс-групп, 2006. 347 с.

Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК. 2008. 431 с.

Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина. 1975. 447 с.

Гальперин П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения // Теории учения. Хрестоматия. Ч. 1 ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М.: МГУ. 1996. С. 71-76.

Ганзен В.А., Головей Л.А. Отношение между потенциями и тенденциями в структуре индивидуальности // Личность и деятельность. Л.: Изд-во ЛГУ. 1982. С 3-11.

Греков И.В., Муравьева А.С. Феномен трансформационной игры // Человек. Искусство. Вселенная. 2022. № 1. С. 27-34.

Долгицкий О.Д. Социальная несостоятельность индивида как предпосылка аномии // Идеи и идеалы. 2017. №2 (32). С. 69-79. DOI: 10.17212/2075-0862-2017-2.2-69-79.

Дормашев Ю.Б. Психология внимания: учебник. РАО, М.: МПСИ: Флинта, 2007. 371 с.

Дорфман Л.Я. Интегральная индивидуальность, «Я»-концепция, личность. М.: Смысл. 2004. 319 с.

Жданов И.А. Профессиональный интерес как фактор адаптации к учебной и производственной деятельности // Теоретические проблемы формирования профессионального интереса учащихся ПТУ: Сб. науч. тр. М.: АПН СССР. 1985. С. 33-42.

Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие, М.: Изд-во МПСИ. 2005. 215 с.

Иващенко А.В. Я-концепция личности в отечественной психологии. МГСА. М: МГСА. 2000. 153 с.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия. 2012. 301 с.

Козлов В.В. Некоторые особенности посттравматического стрессового расстройства в современных условиях // Ярославский психологический вестник. 2022. № 2 (53). С. 45-50.

Конопкин О.А. Психологические

механизмы регуляции деятельности. РАО. М.: Ленанд. 2010. 316 с.

Корнилова Т.В. Психология выбора как мыслительное и личностное опосредствование преодоления неопределенности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 3 С. 113-124.

Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: «Смысл». 2022. 303 с.

Куненков, С.А. Я-концепция в зарубежной психологии. М.: МОСУ. 2003. 18 с.

Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл. 2000. 18 с.

Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. №62. С. 18-37. DOI: 10.17223/17267080/62/3.

Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть I. За пределами рациональности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 5. С. 5-18.

Литинская Д.Г., Кононова А.А., Купчинов Р.Ю. Потеря субъектности при переживании горя: женщина в мужском платье // Артикульт. 2019. №4 (36). С. 134-143. DOI: 10.28995/2227-6165-2019-4-134-143.

Михеева Е.В. Влияние цикла т-игр «Профнавигатор» на динамику интереса подростков к социально значимым сферам деятельности // Актуальные проблемы экстремальной и кризисной психологии: V Всерос. н.-практ. конф. Екатеринбург, (6-7 апреля 2023 г.) / отв. ред. И.А. Ершова. Екатеринбург: УрФУ, 2023. 106 с.

Михеева Е.В. Многомерная метафора. Векторная работа с образом Ч. 1, 2021. 72 с.

Михеева Е.В., Прыгин Г.С. Теоретическое моделирование инструмента исследования субъектности в ситуации неопределенности // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4 (133). С. 116-128. DOI: 10.20323/1813-145X_2023_4_133_116.

Обознов А.А. Психологическая регуляция операторской деятельности (в особых условиях рабочей среды). М.: ИП РАН, Макс Принт. 2003. 181 с.

Пахомов В.И. Проблема зависимости в современном обществе, виды и причины ее формирования. Роль физкультуры и спорта в формировании психологической устойчивости к аддиктивному поведению // Автономия

личности. 2021. №3 (26). С. 66-79.

Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука. 1986. 254 с.

Прыгин Г.С. Неклассическая психология: психология субъектной реальности: монография. Набережные Челны: НГПУ. 2018. 268 с.

Прыгин Г.С. Субъект и его реальность (неклассическая психология). АН Республики Татарстан. Казань: Отечество. 2023. 213 с.

Пряжников Н.С., Молчанов С.В., Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М., Старостина Ю.А. Ценностно-моральные и когнитивные факторы становления субъекта профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте. М.: МГУ. 2022. 270 с.

Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для ст. ВПО. М.: Академия. 2013. 206 с.

Психологические механизмы целеобразования / О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина Т.Г. Волкова и др.; М.: Наука. 1977. 259 с.

Психология самосознания. Хрестоматия / ред. сост.-ль Д. Я. Райгородский; Самара: Бахрах-М, 2020. 671 с.

Резапкина Г.В. Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника. М.: Генезис. 2007. 139 с.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер. 2003. 508 с.

Теплов Б.М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий. М.: Наука. 2004. 440 с.

Терюшкова Ю.Ю. Переживание чувства одиночества старшеклассниками в разных социальных ситуациях развития // Социальная психология и общество. 2014. № 4. С. 150-161.

Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход. Дис. ... д-ра пс. н. М., 2010. 545 с.

Холодная М.А. Когнитивные стили. // Когнитивная психология: учебник для вузов. М.: «Пер Сэ». 2002. С. 283-314.

Cascio J. Facing the Age of Chaos. Medium (website). 2020. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (дата обращения: 21.01.2025).

Costin A., Roman A.F., Balica R.-S. Remote work burnout, professional job stress, and employee emotional exhaustion during the COVID-19

pandemic // Front. Psychol. 2023. 14. 1193854. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1193854>.

Hespos S.J., van Marle K. Physics for infants: characterizing the origins of knowledge about objects, substances, and number // WIREs Cognitive Science, 2012. №3. P. 19-27. DOI: 10.1002/wcs.157.

Hespos S., Ferry A., Rips L. Five-Month-Old Infants Have Different Expectations for Solids and Liquids // Psychological science. 2009. 20(5). P. 603-11. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2009.02331.x.

Hopson M.M. The mass-energy-information equivalence principle // AIP Advances. 2019. № 9. DOI: 10.1063/1.5123794.

References

Abulkhanova-Slavskaya, K.A. and Berezina, T.N. (2001), *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [The time of personality and the time of life], Aleteiya, St. Petersburg, Russia.

Agafonov, A.Ju. (2006), *Kognitivnaya psikhomekhanika soznaniya, ili kak soznanie neosoznanno prinimaet reshenie ob osoznanii* [Cognitive psychomechanics of consciousness, or how consciousness unconsciously makes a decision about awareness], Univers-grupp, Samara, Russia.

Ananiev, B.G. (2008), *Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya: izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology and problems of human knowledge: selected psychological works], MODJeK, Moscow, Voronezh, Russia.

Anokhin, P.K. (1975), *Ocherki po fiziologii funktsionalnyh sistem* [Essays on the physiology of functional systems], Medicina, Moscow, Russia.

Galperin, P.Ya. (1996), "Organization of mental activity and learning efficiency", in N.F. Talyzinoy, I.A. Volodarskoy (ed.), *Teorii ucheniya. Khrestomatiya. Ch. 1* [Theories of teaching. Reader. Part 1], MGU publ., Moscow, Russia. 71-76.

Ganzen, V.A. and Golovey, L.A. (1982), "The relationship between potentials and tendencies in the structure of individuality", *Lichnost i deyatelnost*. LGU publ., Leningrad, Russia. 3-11.

Grekov, I.V. and Muraveva, A.S (2022), "The phenomenon of Transformational Game", *Chelovek. Iskustvo. Vselennaya*, 1, 27-34. (In Russia).

Dolgitskiy, O.D. (2017), "Social failure of the individual as a prerequisite for anomie", *Idey i idealy*. №2 (32). 69-79 (In Russia).

Dormashev, Ju. B. (2007), *Psikhologiya vnimaniya: uchebnik* [Psychology of attention: a textbook], Flinta, Moscow, Russia.

Dorfman, L. Ya. (2004), *Integralnaya*

individualnost, «Ya»-kontsepsiya, lichnost [Integral individuality, “Self”-concept, personality], Smysl, Moscow, Russia.

Zhdanov, I.A. (1985), “Professional interest as a factor of adaptation to educational and industrial activities”, *Teoreticheskie problemy formirovaniya professionalnogo interesa uchashchikhsya*. PTU: Sb. nauch. tr. APN USSR publ., 33-42 (In Russia).

Zeer, Je.F. (2005), *Modernizatsiya professionalnogo obrazovaniya: kompetentnostny podkhod: uchebnoe posobie* [Modernization of professional education: a competence-based approach: study guide], MPSI publ, Moscow, Russia.

Ivashhenko, A.V. (2000), *Ya-kontsepsiya lichnosti v otechestvennoy psikhologii* [Self-concept of personality in Russian psychology], MGSA, Moscow, Russia.

Klimov, E.A. (2012), *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedeniy* [Psychology of professional self-determination: a textbook for students of higher educational institutions], Akademiya, Moscow, Russia.

Kozlov, V.V. (2022), “Some features of post-traumatic stress disorder in modern conditions”, *Yaroslavskiy psikhologicheskii vestnik*, 2 (53), 45-50. (In Russia).

Konopkin, O.A. (2010), *Psikhologicheskie mekhanizmy regulatsii deyatel'nosti* [Psychological mechanisms of activity regulation], Lenand, Moscow, Russia.

Kornilova, T.V. (2016), “Psychology of choice as a mental and personal mediation of overcoming uncertainty”, *Psikhologicheskii zhurnal*, 37, 3, 113-124 (In Russia).

Kronik, A.A. and Akhmerov, R.A. (2022), *Kauzometriya. Metody samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti* [Methods of self-knowledge, psychodiagnosics and psychotherapy in the psychology of the life path], Smysl, Moscow, Russia.

Kunenkov, S.A. (2003), *Ya-kontsepsiya v zarubezhnoy psikhologii* [Self-concept in foreign psychology], MOSU publ., Moscow, Russia.

Leontiev, D.A. (2000), *Metodika izucheniya tsennostnykh orientatsiy* [Methodology of studying value orientations], Smysl, Moscow, Russia.

Leontiev, D.A. (2016), “Self-regulation, resources and personal potential”, *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 62, 18-37. (In Russia).

Leontiev, D.A. (2014), “Psychology of choice. Part I. Beyond rationality”, *Psikhologicheskii*

zhurnal, 35, 5, 5-18. (In Russia).

Litinskaya, D. G., Kononova, A. A. and Kupchinov, R. Ju. (2019), “Loss of personal agency in experiencing grief: a woman in man’s dress”, *Artikult*, 4 (36), 134-143. (In Russia).

Miheeva, E.V. (2023), “The influence of the T-game cycle “Profnavigator” on the dynamics of adolescents’ interest in socially significant areas of activity”, *Aktualnye problemy ekstremal'noy i krizisnoy psikhologii: V Vseros. n.-prakt. konf.* [Current issues of extreme and crisis psychology: 5th All-Russian scientific and practical conference.], Ekaterinburg, Russia. 50-52.

Miheeva, E.V. (2021), *Mnogomernaya metafora. Vektornaya rabota s obrazom* [Multidimensional metaphor. Vector work with an image], Moscow, Russia.

Mikheeva, E.V. and Prygin, G.S. (2023), “Theoretical modeling of a research tool for personal agency in a situation of uncertainty”, *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 4 (133), 116-128. (In Russia).

Oboznov, A.A. (2003), *Psikhologicheskaya regulatsiya operatorskoy deyatel'nosti (v osobyye usloviya rabochey sredy)* [Psychological regulation of operator activity (in special conditions of the working environment)], Maks Print, Moscow, Russia.

Pakhomov, V.I. (2021), “The problem of addiction in modern society, types and reasons for its formation. The role of physical education and sports in the formation of psychological resistance to addictive behavior”, *Avtonomiya lichnosti*, (26), 66-79. (In Russia).

Platonov, K.K. (1986), *Struktura i razvitiye lichnosti* [Structure and development of personality], Nauka, Moscow, Russia.

Prygin, G.S. (2018), *Neklassicheskaya psikhologiya: psikhologiya subiektnoy realnosti: monografiya* [Nonclassical psychology: psychology of personal agency reality: a monograph], NGPU publ., Naberezhnye Chelny, Russia.

Prygin, G.S. (2023), *Subiekt i ego realnost (neklassicheskaya psikhologiya)* [The subject and its reality (non-classical psychology)], Otechestvo, Kazan, Russia.

Pryazhnikov N.S., Molchanov S.V., Chesnokova O.B., Churbanova S.M. and Starostina YU.A. (2022), *Tsennostno-moralnye i kognitivnye faktory stanovleniya subiekta professionalnogo samoopredeleniya v podrostkovom i yunosheskom vozraste* [Value-moral and cognitive factors in the formation of the subject of professional self-

determination in adolescence and youth], Moscow State University, Moscow, Russia.

Pryazhnikov, N.S. and Rumyantseva, L.S. (2013), *Samoopredelenie i professionalnaya orientatsiya uchashchikhsya: uchebnik dlya studentov VPO* [Self-determination and professional orientation of students: a textbook for senior students], Akademiya, Moscow, Russia.

Tikhomirov, O.K. (ed.) (1977), *Psikhologicheskiye mekhanizmy tseleobrazovaniya* [Psychological mechanisms of goal setting], Nauka, Moscow, Russia.

Raigorodskiy, D.Ya. (ed.) (2020), *Psikhologiya samosoznaniya* [Psychology of self-awareness], Reader, Bahrah-M, Samara, Russia.

Rezapkina, G.V. (2007), *Sekrety vybora professii, ili Putevoditel vypusknika* [Secrets of choosing a profession, or a graduate's guide], Genezis, Moscow, Russia.

Rubinshtejn, S.L. (2003), *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world], Piter, St. Petersburg, Russia.

Teplov, B.M. (2004), *Trudy po psikhofiziologii individualnyh razlichiy* [Proceedings on the psychophysiology of individual differences], Nauka, Moscow, Russia.

Teryushkova, Ju.Ju. (2014), "Experience of loneliness by high school students in different social situations of development", *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 4, 150-161. (In Russia).

Tolstyh, N.N. (2010), "The development of the temporal perspective of personality: a cultural and historical approach", Abstract of D. Sc. dissertation, Developmental psychology, acmeology, Moscow City Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia.

Kholodnaya, M.A. (2002), "Cognitive styles", *Kognitivnaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov* [Cognitive psychology: a textbook for universities]. Per Se, Moscow, Russia.

Cascio, J. (2020), "Facing the Age of Chaos" [Online], available at: URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (Accessed 21 January 2025). (In USA).

Costin, A., Roman, A.F. and Balica, R.-S. (2023), "Remote work burnout, professional job stress, and employee emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic". *Frontiers. Psychology*, 14, 1-8. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1193854. (In Romania).

Hespos S.J. and van Marle, K. (2012), "Physics for infants: characterizing the origins of knowledge about objects, substances, and number". *WIREs Cognitive Science*, 3, 19-27. DOI: 10.1002/wcs.157. (In USA).

Hespos S., Ferry A. and Rips L. (2009), "Five-Month-Old Infants Have Different Expectations for Solids and Liquids". *Psychological Science*, 20(5), 603-11. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2009.02331.x. (In USA).

Hopson M.M. (2019), "The mass-energy-information equivalence principle". *AIP Advances*, 9, 1-4. DOI: 10.1063/1.5123794. (In USA).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Михеева Елена Валерьевна, аспирант Тюменский государственный университет; руководитель, автор-разработчик, методист и супервизор, Научно-практическая лаборатория ТИГР.

About the author.

Elena V. Mikheeva, Postgraduate Student at Tyumen State University; Director, Author and Developer, Methodologist and Supervisor, T-games Research Laboratory (TIGR).



Оригинальное исследование

УДК 371315:91

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-4

E.Y. Seyidova *,
A.R. Mamedova

**Application of new methods and forms
of knowledge assessment in the geography curriculum**

Nakhchivan State University,
Dilgam Pishwari, Nakhchivan, AZ7012
eli.seyid.77@mail.ru*

*Received on February 11, 2025; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025*

Abstract. *Introduction.* The organization of knowledge assessment in the learning process should take into account developmental characteristics and the specific importance of this process. *The purpose of the research:* to study new methods and forms of assessing students' academic achievements through formative, summative, and diagnostic assessments in line with the content strands and standards of modern geography textbooks. *Materials and methods:* a comparative analysis was conducted between modern assessment methods and traditional ones (prior to the reforms under the national education program), highlighting the differences between them. *Results.* The results show that traditional assessment systems are teacher-centered, while modern assessment approaches are student-centered. In contemporary evaluation systems, the main criteria for assessing students are knowledge, skills, and competencies. The main body of the study addresses the concept of assessment, its role in students' lives, and its contribution to their personal development. Students are evaluated at four levels (I, II, I II, IV) based on established criteria. As a result, the structure and significance of knowledge and skills assessment were determined. *Conclusion.* For the effective implementation of the assessment process, several recommendations and suggestions were proposed. Unlike traditional assessment, modern assessment encourages students to engage in research, as well as creative and analytical thinking. However, for the assessment process to be effectively organized and to meet modern educational requirements, a comprehensive approach to each subject in accordance with its educational standards is necessary.

Keywords: valuation concept; current price; final price; valuation programs; valuation concepts

Information for citation: Seyidova, E.Y. and Mamedova, A.R. (2025), "Application of new methods and forms of knowledge assessment in the geography curriculum", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 51-59, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-4.

Сейидова Е.Я.,  *
Мамедова А.Р. 

Применение новых методов и форм оценки знаний в учебной программе по географии

Нахчыванский Государственный Университет,
Нахчыван, AZ7012, Азербайджанская Республика
eli.seyid.77@mail.ru*

Статья поступила 11 февраля 2025; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025

Аннотация. *Введение.* Организация работы по оценке знаний в процессе обучения должна быть организована с учетом особенностей развития и понимания особого значения этого процесса. *Цель исследования* – изучение новых методов и форм оценки учебных достижений учащихся с использованием формативной, суммативной и диагностической оценки в соответствии с содержательной линией и стандартами современных учебников географии. *Методы.* Сравнительный анализ современных методов оценки и традиционных методов (до реформ в рамках национальной образовательной программы) с выявлением различий между ними. *Результаты:* установлено, что традиционная система оценивания ориентирована на учителя, тогда как современная система оценивания ориентирована на ученика. Основным критерием для оценки учеников являются знания, умения и навыки. Ученики оцениваются по четырем уровням (I, II, III, IV) на основе установленных критериев. В результате была определена организация и значимость оценки знаний и навыков. *Вывод:* для эффективного использования организации процесса оценки были предложены несколько рекомендаций и предложений. В отличие от традиционного оценивания, современное оценивание побуждает учащихся к исследованию, творческому и аналитическому мышлению. Однако для эффективной организации оценивания и соответствия современным требованиям образования необходимо всесторонне подходить к каждому предмету в соответствии с его образовательными стандартами.

Ключевые слова: понятие оценки; текущая оценка; итоговая оценка; программы оценки; концепции оценки

Информация для цитирования: Сейидова Е.Я., Мамедова А.Р. Применение новых методов и форм оценки знаний в учебной программе по географии // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 51-59. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-4.

Introduction. Developing an evaluation system for the education sector in the Republic of Azerbaijan requires the creation of a system that meets modern educational standards and can accurately assess students' knowledge and skills. This system aims to support students' learning processes, track their development, and enhance the quality of the educational environment. In recent years, assessment programs have been used to measure the quality

of education. Assessment is the main tool for classifying students into different categories, influencing their choices in their future lives (Jimaa, Shihab, 2011).

Assessment programs in Azerbaijan's education system aim to objectively evaluate students' knowledge and skills, improve the quality of education, and support the development of teaching methods (Suleymanova, 2015). These programs are

applied across both general and higher education levels and encompass various stages. The State Examination Center is the main regulatory body for assessment and examination systems in education.

A number of didactic studies show that for students of all age groups, grades are considered the main motivation for preparation. In the lower grades, students tend to be disciplined in order to receive high grades, while by the third grade, students start learning for grades. This situation increases year by year. However, in higher grades, it decreases somewhat. Some individual students, regardless of whether they deserve it or not, try to get a “good” grade at all costs. In such cases, grades are primarily needed for them to establish a strong position in class and to demonstrate their power. It is essential to evaluate student knowledge assessments in order to measure progress, inform instruction and provide feedback that improves performance and enhances the teaching and learning experience (Alruwais, Zakariah, 2023). Later on, students get used to receiving high grades as a reflection of their knowledge. Only a small percentage of students are genuinely interested in education for the sake of acquiring knowledge (Hussein Togrolu, 2006).

Methodology and Methods. The research was prepared using decrees and orders of the President of the Republic of Azerbaijan regarding education, decisions adopted by the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan, and research conducted by local and foreign experts on the relevant issue. Electronic internet sources were also used. In order to study the main directions of research in this field, to examine the literature, and to verify the data, ChatGPT¹ artificial intelligence sources were also utilized. In addition, to analyze traditional and modern assessment methods comparatively, scientific research methods such as analytical and comparative analysis (comparative method) were applied.

Research Results and Discussion. As in many other sectors, significant reforms are currently being implemented in the field of education in the Republic of Azerbaijan. The main goal of these reforms is to improve the quality of education and ensure its development, taking into account the needs and demands of society. Quite in line with the effective schools' tradition, evaluation and assessment are seen as conditions that enhance effectiveness (Hendriks, Scheerens, 2014). In this regard, there has emerged a necessity to reconsider the factors that determine the quality of education, primarily the content of education, teachers' training, and assessment systems. The development of a new assessment system has been identified as one of the priority areas in the Education Sector Development Project². Improving the teaching and learning process, obtaining objective information about students' achievements across the country, and carrying out monitoring of state education standards are presented as important tasks for the creation of modern assessment mechanisms. In our research, we provide examples of face-to-face assessment in schools, its forms, and benefits. However, after the COVID-19 pandemic, the online education system has also become a part of our education. We consider this assessment format as part of our education system and, more broadly, as part of the global education system. For example, during this year's COP-29 event held in our country, we transitioned to online education for 12 days. Several countries around the world have implemented online assessment, which has been increasingly integrated into education systems as a new assessment method (Onuh, Willington, 2022).

Azerbaijan's education system participates in several international assessment programs to align with global educational standards:

PISA: This assessment program evaluates the reading, mathematics, and science

¹Azerbaijan journal of educational studies, volume 702, issue 1. 2023. <https://www.slideshare.net/slideshow/azrbaycan-mktbi-azerbaijan-journal-of-educational-studies-volume-702-issue-2023/264924997> utm_source=chatgpt.com

² “Concept of Evaluation in the General Education System of the Republic of Azerbaijan” (Baku, January 13, 2009), электронное право, <https://e-qanun.az/framework/16061>.

knowledge and skills of 15-year-old students on an international comparative level. PISA measures students' ability to apply their knowledge in real-life situations.

TIMSS: This program evaluates the knowledge and abilities of 4th and 8th-grade students in mathematics and science. Through participation, Azerbaijan compares its education system with international standards and determines its developmental directions.

PIRLS: This program evaluates students' reading skills at the initial stage of primary education. Azerbaijan uses PIRLS to assess the level of development of students' reading skills at an early age. The implementation of the geography curriculum is accompanied by the emergence of numerous problems in the teaching process, and as a result, the importance of new content and activity changes in the work of geography teachers (Alxasov, Seyfullayeva, 2016).

The Ministry of Education of Azerbaijan also implements several programs to regulate and improve the assessment processes in the education system:

1. Evaluation of teachers' professional competencies: This program assesses teachers' professional development and teaching skills. Certification exams are conducted to evaluate teachers' knowledge levels and professional preparedness.

2. Subject Olympiads for students: These aim to evaluate students' knowledge and skills individually. Held at both local and international levels, these Olympiads provide students with opportunities to expand their potential. The analysis results of the students' Olympiads show that the tasks must meet the following requirements: to be different in form; to contain search problems; to reflect situations that require originality of thinking (Grevtseva, Litvak, 2018). In the context of digital transformation in education, electronic assessment systems are being developed in Azerbaijan. These systems facilitate a more

transparent and efficient assessment process. Formative assessment plays a significant role in modern education processes. These programs are designed to continuously assess students' knowledge during the learning period and monitor their progress. Assessment programs are conducted in various regions of Azerbaijan to monitor the quality of education. These programs aim to measure the level of teaching in educational institutions and identify challenges in this area. Assessment programs in Azerbaijan's education system serve the purpose of objectively evaluating students' knowledge and skills, improving teachers' professional levels, and enhancing the overall quality of education.

The President of the Republic of Azerbaijan has signed several decrees and orders to improve the assessment system, enhance quality, and implement reforms in the education sector. These documents aim to develop education, ensure transparency and effectiveness in the evaluation processes of teachers and students, and align the education system with international standards.

In 2013, President Ilham Aliyev signed the State Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan, which ensures reforms and quality improvement across all levels of education³.

In 2019, a decree titled "Measures to Ensure Quality in Education" was signed, outlining specific actions to enhance the quality of education and improve assessment mechanisms⁴. In 2016, another decree focused on improving the assessment system for vocational education by introducing new criteria for evaluating the knowledge and skills of graduates from vocational education institutions. The State Examination Center, established by a decree in 2016, conducts university entrance exams and other assessment activities. Modern internal school assessment is divided into diagnostic, formative, and

³ <https://president.az/az/articles/view/40215>

⁴ <https://president.az/az/articles/view/35526>

summative types. Diagnostic assessment is the evaluation of students' initial knowledge and skills level at any stage of learning in a subject (Seyidova, 2024). In 2020, a presidential order was issued to further refine the assessment system in general education schools and expand measures for formative and summative evaluations of students' knowledge. This order introduced new methodologies for the continuous evaluation of students' knowledge.

The educational and assessment policies in Azerbaijan reflect national interests and necessitate the implementation of reform-oriented measures. The political, economic, and social changes worldwide in the late 20th century required the realization of the following specific goals:

- transition to more democratic governance methods;
- establishment of an open civil society in the country;
- ensuring effective cooperation with developed countries;
- creation of international market relations and competitive economic conditions;
- instilling a sense of national self-identity⁵.

By employing the aforementioned methodologies, a comparison was made between traditional and modern assessment systems. Differences between them were identified (Table 1).

Comparison of Modern Assessment with Traditional Assessment
Сравнение современной оценки с традиционной оценкой

Table 1
 Таблица 1

Traditional Assessment	Modern Assessment
Assessment was perceived as simply giving grades to students, and students studied only to receive grades.	Assessment is aimed at improving the quality of education and emerges as a key factor in its management. It ensures the acquisition of knowledge and guarantees the objectivity of the assessment.
It was applied only to a specific part of the teaching process.	It is applied to all stages of the teaching process.
The basic level of knowledge was assessed.	The student's achievements (acquired values) are assessed, and their development is systematically monitored.
Assessment standards were not available.	Assessment standards have been established to measure the level of mastery of content standards.

Traditionally, as the object of assessment of students' achievements, their acquired knowledge, skills, and habits are primarily considered (Zulfiyya, 2007). In the traditional education system, assessment is based on strict norms and standards that provide a clear and understandable system for checking knowledge. Traditional methods like standardized and summative assessments are noted for their

simplicity and wide acceptance, providing consistent metrics for measuring student achievement. However, they often fail to accommodate diverse learning styles and do not foster critical skills such as creativity and teamwork, which contemporary methods aim to address (Meylani, 2024). However, to achieve a more objective and comprehensive evaluation of students' progress, it is important to complement

⁵ <https://e-qanun.az/framework/16061>

traditional methods with new approaches, such as formative assessment, project work, and

alternative forms of knowledge assessment (Table 2).

Table 2

Comparison of Modern and Traditional Assessment

Таблица 2

Сравнение современной и традиционной оценки

Traditional	Modern
1. The teacher explains the lesson using pre-prepared materials.	1. The student learns the lesson by developing cognitive, communication, and psychomotor skills.
2. A teacher-centered approach is applied. The teacher serves as the primary source of knowledge and the transmitter of information.	2. A student-centered approach is applied.
3. Lessons are mainly based on lectures and teacher-led methods. They are often theoretical in nature, with limited questions and discussions.	3. Lessons are based on project-based learning, group work, game-based learning, discussions, and the use of digital tools. They are interactive and allow students to actively participate in the learning process.
4. Students are primarily taught to memorize existing knowledge.	4. Encourages critical and creative thinking. Students are free to find their own solutions to various problems.
5. Technology is used in a limited capacity.	5. Technology has become an integral part of teaching.

It is common practice among authors to divide assessment into two groups. The first group includes factors that influence only the grading process and are explained as follows:

1. “Halo Effect” – This refers to a student’s reputation based on previous evaluations. Some students retain their earlier grades regardless of subsequent weaknesses (or strengths) due to their established position in the class. Such uniformity in the assessment process diminishes motivation in students and leads to a lack of objectivity in teachers.

2. “Co-effect” or collaboration effect – This occurs when students who achieve closer cooperation with the teacher or adapt to their expectations become favored and are thus awarded higher grades.

3. “Level Effect” – Students in weaker classes receive higher grades for identical

questions, while those in stronger classes often receive lower grades than they deserve. This can be attributed not only to the level of the class but also to the overall quality of education in secondary schools (Karaman, 2019).

The second group includes factors that artificially diminish the quality of students’ responses. These are:

1. “Connection Effect”.
2. “Emotion Effect” (Seyfullayeva, 2011).

Education reforms have introduced new norms for assessment, which differ significantly from traditional methods. The comparison between traditional and modern assessment involves the analysis of various aspects, such as objectives, methods, the role of the student, feedback, and the use of results. The main differences between them are as follows.

Table 3

New standards of assessment

Таблица 3

Новые стандарты оценки

Traditional Assessment	Modern Assessment
1. The main objective is to measure students' knowledge and skills through tests and exams. Often focuses on results and final grades.	1. Focused on maintaining and developing the learning process. It emphasizes not only results but also the development of students' competencies and skills.
2. Uses standardized tests, written exams, and quizzes. Methods are often static and do not consider different learning styles.	2. Includes a variety of methods such as project work, group discussions, presentations, and portfolios. These methods are more flexible and adapted to the needs of students.
3. Students play a passive role by completing tasks without actively participating in the process and accepting the grades assigned by the teacher.	3. Students actively participate in the assessment process, gaining opportunities for self-assessment and feedback to foster personal growth.
4. Feedback is usually limited to grades and comments given after the task is completed, often in a one-time manner.	4. Feedback is continuous and detailed. Teachers provide regular and constructive feedback, helping students understand where they need to improve.
5. Knowledge and evidence-oriented. Primarily measures what students have memorized and can repeat.	5. Encompasses all aspects of the learning process, including critical thinking, problem-solving, creativity, and collaboration.
6. Results are primarily used to assign grades and determine students' academic status.	6. Results are used to improve the learning process, adapt teaching methods, and help identify students' strengths and weaknesses.

Among the subjects taught in school, geography is chosen because it is more interesting and makes greater use of visual aids. The content of the subject provides a wide range of methodological opportunities for the application of these tools (Seidova, Takhirov, 2022).

“Evaluation should primarily create positive emotions for students. In active (interactive) teaching, the teacher should emphasize students' achievements rather than their mistakes, focusing more on support than punishment. The evaluation system is based on the principle of “There are no wrong answers, only different ones.” It is crucial that the teacher provides feedback like “Think again” or “This is an interesting idea, but our question is different”

instead of saying “You are wrong.” Regarding punishment, teachers should avoid aggressive consequences and instead convey both personal and class attitudes to the student, thus promoting a positive relationship”.

Finally, assessment is the process of observing students' learning and cognitive activities, as well as describing, collecting, recording, and interpreting information about the student to improve the quality of education (Shakirov, 2012).

Conclusion.

1. The current evaluation system assesses students' achievements quantitatively rather than qualitatively. As a result, students may not form a complete understanding of their own level. The existing system is based on

general standards, enabling objective results and consistent evaluation of students. This is especially evident in summative assessments, such as exams and final tests.

2. Evaluating students' achievements involves measuring the extent to which they have mastered the knowledge and skills learned, as well as how well they have achieved the lesson's objectives. This process aims to improve the quality of teaching and support student development.

3. The analysis of the current evaluation system shows that while it has certain advantages, attention must be given to improving some aspects. The violation of evaluation principles is linked to the lack of evaluation standards. The existing system, although it has certain advantages, requires a more comprehensive approach to meet the demands of modern education. A system that evaluates not only academic knowledge, but also creative, analytical and practical skills, will contribute more effectively to students' individual development and future success.

4. Modern evaluation methods help overcome the limitations of traditional evaluation and guide students toward more comprehensive, creative, and analytical thinking. Through these methods, students better understand their strengths and weaknesses, develop skills that will be necessary in real life, and become more motivated in the learning process. The application of modern evaluation methods has led to an increase in teaching quality and student achievements.

References

- Alruwais, N. and Zakariah, M. (2023), "Evaluating Student Knowledge Assessment Using Machine Learning Techniques", *Sustainability*, Saudi Arabia.15(7), 6229. <https://doi.org/10.3390/su15076229>. (In Saudi Arabia).
- Alxasov, O.K. and Seyfullayeva, N.S. (2016), "Analysis of content standards in the geography curriculum in terms of knowledge and activity lines", *Journal of Geography and Natural Resources*, 116-121. (In Azerbaijan).
- Grevtseva, G.Ya., Litvak, R.A. and Tsiulina, M.V. (2018), "Scientific Olympiad as Means of Students' Youth Development", *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDIAH-2018)*, 50, 01205. DOI: 10.1051/shsconf/20185001205. (In Russian).
- Hendriks, M., Scheerens, J. and Slegers, P. (2014), "Effects of evaluation and assessment on student achievement: a review and meta-analysis", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 128-166. (In Germany).
- Hussein, T. (2006), "Constructivist learning in the secondary education geography curriculum", *Turkish Geography Journal*, 47. (In Türkiye).
- Jimaa, Sh. (2011), "The impact of assessment on students learning", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, The Netherlands. 28, 718-721. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.133. (In Netherlands).
- Karaman, P. and Atar, B.(2019), "The Effects of Student and School Level Characteristics on Academic Achievement of Middle School Students in Turkey", *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, Türkiye.10(4), 391-405. <https://doi.org/10.21031/epod.564819>. (In Türkiye).
- Meylani, Rusen. A. (2024), "Comparative Analysis of Traditional and Modern Approaches to Assessment and Evaluation in Education", *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. Türkiye.15 (1), 520-555. <https://doi.org/10.51460/baed.1386737>. (In Türkiye).
- Onuh, Willington Legaspi, Olivia & Mostajo, Susan & Malabanan, Don & Reyes, Rosario (2022), "The Link between Internet Connectivity and Missed Assessments in the Online Class Modality", *IAFOR Journal of Education*, Japan. 10. 7-28. <https://doi.org/10.22492/ije.10.2.01>. (In Japan).
- Seidova, E.Y., Takhirov, A.V. (2022), "Educational Tools for Geography and Their Significance in the Educational Process", *MNPC Science, Research, Education: New Challenges of Modernity*, Moscow, Russia.
- Seyidova, E.Y. (2024), "Analysis of the application of new evaluation methods, tools, and forms in geography curriculum", *XIV international scientific conference*, Tallin, Estonia.
- Seyfullayeva, N.S. (2011), "Methodology of Teaching Geography", Baku, Azerbaijan.
- Shakirov, R.Kh., Burkitova, A.A. and Dudkina, O.I. (2012), "Evaluation of students' academic achievements", Methodological guide, Bishkek, Russia.

Suleymanova, A.Y. (2015), "Fundamentals of Education", Education Publishing House, Baku, Azerbaijan.

Zulfiyya Veysova (2007), "Active/Interactive Teaching: A Guide for Teachers", Ministry of Education Republic of Azerbaijan, UNICEF, Baku, Azerbaijan.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные об авторах:

Сейидова Эльнара Ясин кызы, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой

географии, Нахичеванский Государственный Университет.

Мамедова Арзу Рамиз кызы, магистрант 2-го курса по специальности «Методика и методология преподавания географии», Нахичеванский Государственный Университет.

About the authors:

E.Y. Seyidova, Candidate of Pedagogy, Head of the Department of Geography, Nakhchivan State University.

A.R. Mammadova, Second-year Master's Degree Student in the specialty of Methods and Methodology of Teaching Geography, Nakhchivan State University.



Оригинальное исследование

УДК 373.21

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-5

Сафаралиева Р.А. 

Педагогические условия формирования самооценки
ребенка старшего дошкольного возраста

МАДОУ «Детский сад №30 «Кораблик»
ул. Приморский бульвар, д. 5/2, г. Корсаков, Сахалинская область,
694020, Россия
roza.safaralieva@yandex.ru

Статья поступила 16 марта 2025; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025

Аннотация. *Введение.* Для поиска наиболее эффективных педагогических условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста необходимым является предварительное исследование существующей ситуации на базе дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). *Цель работы:* анализ существующих педагогических условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста. *Материалы и методы.* Проведена оценка результатов опроса 45 педагогов ДОУ с помощью авторской анкеты. Экспериментальной базой исследования выступили ДОУ: Центр детского раннего развития «DENIMAL», МБДОУ «№ 188» и МАДОУ «№ 30», расположенные в разных регионах РФ. *Результаты.* Установлено, что возможность ребенка оценить свои действия и свое поведение в наименьшей степени реализуется при организации таких видов деятельности детей в ДОУ, как познавательно-исследовательская (2,1 баллов) и музыкальная (2,2 баллов). Педагогическое условие в формате возможности свободы выбора, принять самостоятельное решение, проявить свою инициативу, творческий подход в наименьшей степени реализуется при организации и осуществлении таких видов деятельности, как восприятие художественной литературы и фольклора (3,4 баллов) и в музыкальной деятельности (3,2 баллов). Педагогическое условие в виде индивидуального реагирования педагога на поведение детей с недостаточно адекватной самооценкой, а также действия для преодоления низкой или завышенной самооценки детей реализовано на низком уровне во всех анализируемых ДОУ. Индивидуальная работа с родителями в случаях, когда ребенок демонстрирует недостаточно адекватную самооценку, во всех анализируемых ДОУ проводится редко и бессистемно. *Заключение.* Получены данные об особенностях, общих тенденциях реализации педагогических условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста на базе ДОУ разных регионов. Необходима оптимизация педагогических условий и методов формирования адекватной самооценки у детей в анализируемых ДОУ.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; самооценка; адекватная самооценка; педагогические условия; формирование самооценки; дошкольное образовательное учреждение

Информация для цитирования: Сафаралиева Р.А. Педагогические условия формирования самооценки ребенка старшего дошкольного возраста // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 60-75. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-5.

R.A. Safaraliev 

**Pedagogical conditions of formation of self-esteem
of a child of senior preschool age**

“Ship” Kindergarten № 30
5/2 Primorsky Boulevard St., Korsakov, Sakhalin region, 694020, Russia
roza.safaraliev@yandex.ru

*Received on March 16, 2025; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025*

Abstract. *Introduction.* To find the most effective pedagogical conditions for the formation of adequate self-esteem in children of senior preschool age, it is necessary to conduct a preliminary study of the existing situation on the basis of preschool. *The purpose of the article:* to analyze the existing pedagogical conditions of formation of adequate self-esteem in children of senior preschool age. *Materials and methods.* Within the framework of the study the results of questionnaire survey with the help of the author's questionnaire of 45 teachers of preschools were evaluated. The experimental base of the study was preschool institutions: DENIMAL Early Childhood Development Center, Kindergarten № 188 and Kindergarten № 30, located in different regions of the Russian Federation. *Results.* It was found that the child's ability to evaluate his/her actions and behavior is least realized in the organization of such types of children's activities in preschool institutions as cognitive-research (2.1 points) and musical (2.2 points). Pedagogical condition in the format of freedom of choice, making independent decisions, showing one's own initiative and creativity is realized to the least extent in the organization and implementation of such types of activities as perception of fiction and folklore (3.4 points) and in musical activities (3.2 points). Pedagogical condition in the form of individual response of the teacher to the behavior of children with insufficiently adequate self-esteem, as well as actions to overcome low or overestimated self-esteem of children is implemented at a low level in all analyzed preschools. Individual work with parents in cases when a child demonstrates insufficiently adequate self-esteem is rarely and haphazardly carried out in all analyzed preschools. *Conclusion.* The data on the peculiarities and general trends in the Implementation of pedagogical conditions for the formation of adequate self-esteem in older preschool children on the basis of preschools of different regions were obtained. It is necessary to optimize pedagogical conditions and methods of forming adequate self-esteem in children in the analyzed preschool institutions.

Keywords: senior preschool age; self-esteem; adequate self-esteem; pedagogical conditions; formation of self-esteem; preschool educational institution

Information for citation: Safaraliev, R.A. (2025), “Pedagogical conditions of formation of self-esteem of a child of senior preschool age”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 60-75, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-5.

Введение (Introduction). Первые годы жизни ребенка – важный этап в развитии его личности. Особое место в период детства занимает старший дошкольный возраст. В этот период начинается процесс формирования у ребенка его самооценки. Проблеме самооценки посвящены работы многих педагогов и психологов (Божович, 2019; Выготский, 2000 и др.). Авторы отмечают, что развитие личности ребенка напрямую зависит от того, насколько правильно сформирована его самооценка. Внешние воздействия со стороны семьи, окружения и общества могут оказывать значительное влияние на формирование самооценки у детей, что может привести как к неуверенности в себе, так и к психологическим проблемам. Кроме того, формирование и укрепление самооценки у ребенка происходит через его личный опыт и анализ своих достижений (Грачева, 2019).

Образовательная среда ДОУ должна включать специально организованные условия для формирования личности ребенка, а также предоставляет возможности для его всестороннего развития (Загуменная, 2013). Для успешного развития дошкольников важна грамотно выстроенная педагогическая система, отвечающая требованиям ФГОС ДО (Миннуллина, 2023). Эта система должна обеспечивать внутренний комфорт ребенка, сохранять его чувство защищенности и доверия к окружающему миру. Исследованиями формирования индивидуальности ребенка в детских образовательных учреждениях занимались различные ученые (Евтушенко, 2023; Миннуллина, 2023; Чербашева, 2016 и др.).

Следует отметить, что только в единичных публикациях рассматривается вопрос о том, как педагогические условия в дошкольных учреждениях влияют на самооценку детей старшего возраста. Только в одном исследовании последних 10 лет, проведенном авторами Н.С. Чербашевой и Т.В. Першиной, отмечается, что педагогический компонент образовательной

среды влияет на самооценку детей старшего дошкольного возраста (Чербашева, Першина, 2016). Таким образом, проблема формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в педагогических условиях, созданных в современном ДОУ, исследована недостаточно и требует дальнейших более глубоких научных разработок.

Актуальность поставленной проблемы, ее научное и практическое значение, при недостаточной разработанности в современной практике дошкольного образования обусловили выбор направления настоящего исследования.

Цель работы анализ существующих педагогических условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

Материалы и методы (Methodology and methods). Исследование актуальной ситуации влияния образовательной среды ДОУ на формирование адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста было проведено на базе таких дошкольных образовательных учреждений, как: Центр детского раннего развития «DENIMAL» (г. Славянск-на-Кубани, Краснодарский край), МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 188» (г. Воронеж), МАДОУ «Детский сад № 30 «Кораблик» (Корсаковский городской округ, Сахалинская область). Базы исследования были выбраны в разных регионах для достоверности информации, объективности и с целью отсутствия привязки результатов исследования к одному региону, а отражали состояние проблемы в рамках страны. Кроме того, за последние годы огромный спрос в оказании образовательных услуг имеют не только ДОУ, но и центры детского развития.

В качестве педагогических условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ были определены:

- организация основных видов деятельности ребенка (игровая, коммуникативная, познавательно-

исследовательская, изобразительная, двигательная) с учетом предоставления ребенку в рамках деятельности возможности для осуществления оценки своих действий и поведения, результатов деятельности, соотнесения этих результатов с поведением и результатами деятельности других дошкольников, получения оценочного суждения от других детей и взрослых;

- предоставление ребенку свободы выбора, возможности принять самостоятельное решение, проявить инициативу, творческий подход в разных видах деятельности;

- создание благоприятной, комфортной атмосферы, свободы в выборе атрибутов и игрушек;

- практика индивидуального реагирования на поведение ребенка с недостаточно адекватной (завышенной и заниженной) самооценкой, действия со стороны педагога для преодоления низкой или завышенной самооценки дошкольника;

- создание условий по информированию родителей о проблемах с самооценкой ребенка и по проведению мероприятий, нацеленных на формирование адекватной самооценки у дошкольника на основе сотрудничества с педагогом ДОУ;

- создание условий для педагогов по повышению профессиональной компетентности в области проблемы самооценки дошкольников и ее адекватного формирования (повышение квалификации, тренинги, мастер-классы, лекции, семинары, на базе ДОУ).

Перечисленные педагогические условия были включены в авторскую анкету из 25 пунктов. Каждый пункт анкеты – это описание отдельно взятого педагогического условия.

Педагогам, принимавшим участие в анкетировании, была предложена оценка степени внедрения, реализации каждого из педагогических условий на базе ДОУ, где они непосредственно осуществляют свою

педагогическую деятельность. Оценка проводилась в диапазоне от 5 баллов (условие полностью реализуется в ДОУ) до 1 балла (условие совсем не реализуется в ДОУ).

Всего в исследовании учитывались результаты анкетирования 45 педагогов, анализируемых ДОУ.

Оценка ответов проведена с учетом долевого соотношения и среднего показателя внутри отдельных групп педагогов. Кроме того, было проведено сравнение полученных данных между ДОУ. Статистическая обработка полученных данных проводилась в программе SPSS с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). Оценка полученных результатов анкетирования показала вариативность в степени реализации анализируемых педагогических условий во время организации и проведения разных видов деятельности детей в группе ДОУ. Первое педагогическое условие формирования адекватной самооценки у ребенка старшего дошкольного возраста в формате возможности в разных видах деятельности оценки детьми своих действий и своего поведения выявлено при организации и реализации таких видов деятельности детей старшего дошкольного возраста, как игровая (2,8 балла) и коммуникативная (2,7 балла) (рис. 1).

В недостаточной степени это педагогическое условие реализуется при организации и реализации таких видов деятельности детей в ДОУ, как познавательно-исследовательская (2,1 баллов) и музыкальная (2,2 баллов).

Необходимо обратить внимание на выявленные отличия в степени реализации анализируемых педагогических условий формирования самооценки у дошкольников в ДОУ разных регионов страны. Так,

например, в Центре «DENIMAL» (г. Славянск-на-Кубани) при анкетировании 9 педагогов более высокий показатель реализации педагогического условия формирования адекватной самооценки у ребенка старшего дошкольного возраста в

формате возможности в разных видах деятельности оценки детьми своих действий и своего поведения выявлен при организации и реализации таких видов деятельности ребенка, как коммуникативная (3,3 балла) и игровая (2,7 баллов).

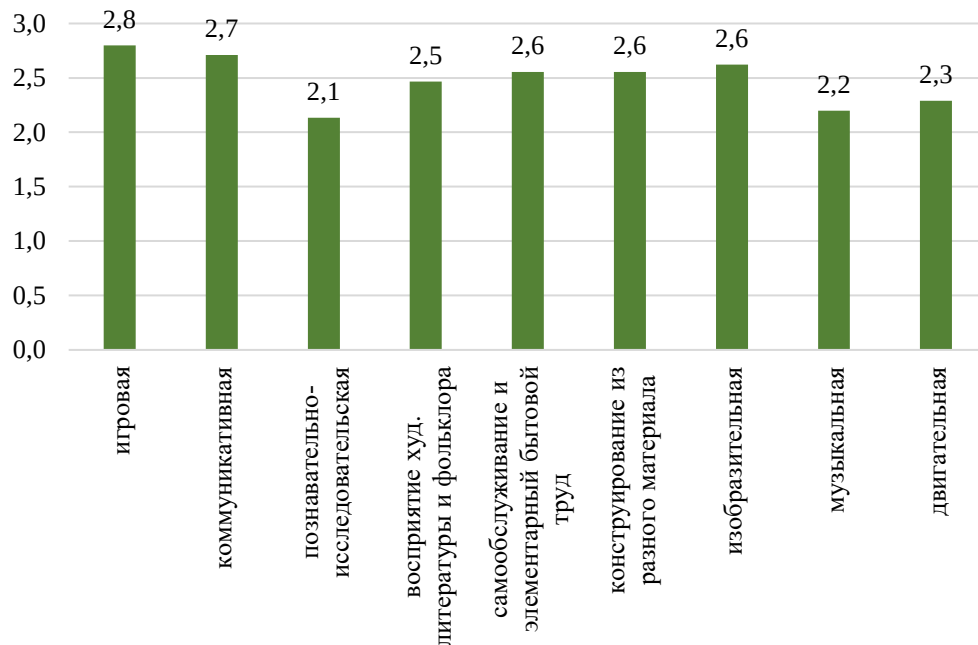


Рис. 1 Реализация педагогических условий в разных видах деятельности, средний балл
 Fig. 1 Implementation of pedagogical conditions in different types of activities, average score

В недостаточной степени в ДООУ это педагогическое условие реализуется при организации и реализации таких видов деятельности детей, как познавательно-исследовательская (1,8 баллов) и музыкальная (1,8 баллов) (рис. 2).

В МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 188» (г. Воронеж) при анкетировании 16 педагогов более высокий показатель реализации педагогического условия формирования адекватной самооценки у ребенка старшего дошкольного возраста в рассматриваемой форме выявлен при организации и реализации игровой (2,6 баллов), коммуникативной деятельности, а также во время самообслуживания и элементарного бытового труда (по 2,4 балла). В наименьшей степени в этом ДООУ данное педагогическое условие реализуется при организации и

реализации таких видов деятельности детей, как музыкальная и восприятие художественной литературы и фольклора (по 2 балла).

В МАДОУ «Детский сад № 30 «Кораблик» (Корсаковский городской округ, Сахалинская область) при анкетировании 20 педагогов более высокий показатель реализации этого педагогического условия выявлен при организации и реализации игровой (2,9 баллов), изобразительной (3,1 балла) деятельности, а также во время восприятия художественной литературы и фольклора (2,9 баллов). В наименьшей степени в ДООУ это педагогическое условие реализуется при организации и реализации таких видов деятельности детей, как познавательно-исследовательская и двигательная (по 2,2 балла).

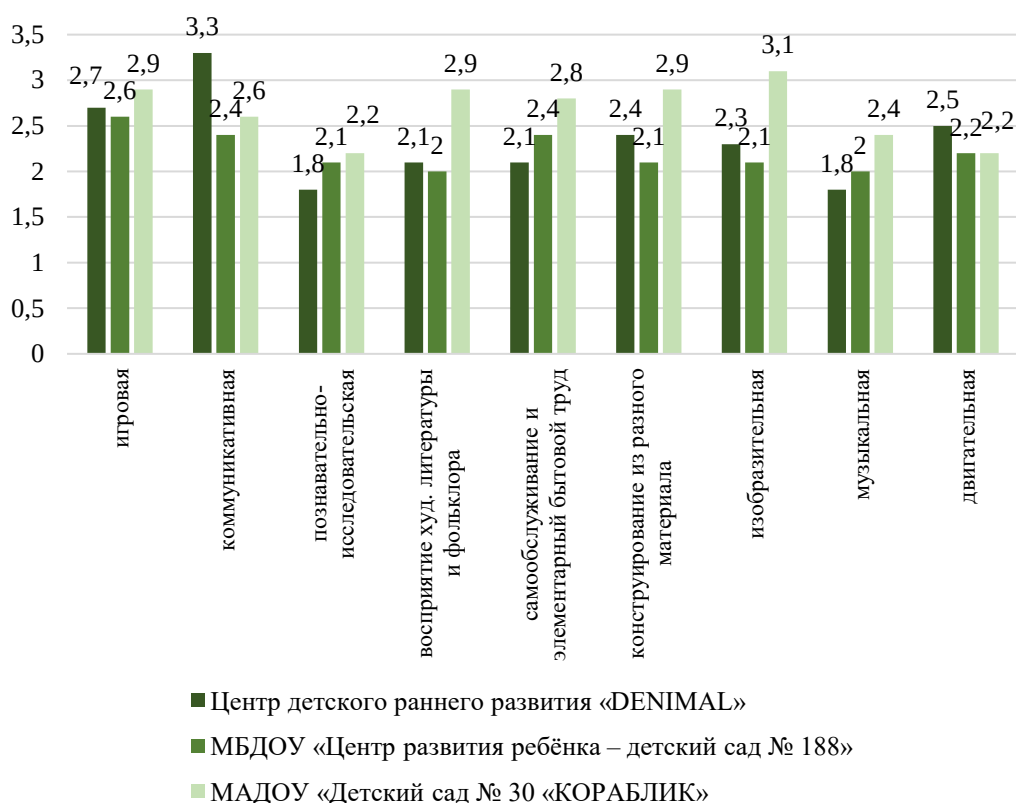


Рис. 2 Реализация педагогических условий по предоставлению возможности оценки своих действий, своего поведения, результатов своей деятельности, средний балл

Fig. 2 Implementation of pedagogical conditions for providing an opportunity to evaluate their actions, their behavior, the results of their activities, average score

В результате проведенного сравнительного анализа между показателями реализации рассматриваемого педагогического условия в ДОУ с применением метода математической статистики (U-критерию Манна-Уитни) были получены значимые различия между такими показателями, как:

- коммуникативная деятельность детей (в Центре «DENIMAL» и МБДОУ «№ 188», $U_{\text{эмп}} = 21,0$, $p \leq 0,01$; в Центре «DENIMAL» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 42,0$, $p \leq 0,01$);

- деятельность детей по восприятию художественной литературы и фольклора (в Центре «DENIMAL» и МБДОУ «№ 188», $U_{\text{эмп}} = 36,0$, $p \leq 0,01$; в МБДОУ «№ 188» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 59,0$, $p \leq 0,01$);

- самообслуживание и элементарный бытовой труд детей (в Центре «DENIMAL» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 38,0$, $p \leq 0,01$).

- конструирование (в МБДОУ «№ 188» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 62,0$, $p \leq 0,01$);

- коммуникативная деятельность детей (в Центре «DENIMAL» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 38,0$, $p \leq 0,01$; в МБДОУ «№ 188» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 44,0$, $p \leq 0,01$);

- музыкальная деятельность детей (в Центре «DENIMAL» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 48,5$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, на базе МАДОУ «№ 30» при организации деятельности детей по конструированию из разного материала, изобразительной и музыкальной деятельности, по восприятию художественной литературы и фольклора, а также во время самообслуживания и элементарном бытовом труде детей им предоставляется больше возможностей для оценки собственных действий, своего поведения в этой деятельности и т.д., чем в других анализируемых в рамках исследования ДОУ. Тогда как на базе Центра детского раннего развития «DENIMAL»

в сравнении с другими анализируемыми в рамках исследования ДООУ больше возможностей для оценки собственных действий, своего поведения в этой деятельности и т.д. предоставляется при организации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Предоставление дошкольникам

свободы выбора, возможности принять самостоятельное решение, проявить свою инициативу, творческий подход в разных видах деятельности и в режимные моменты в анализируемых ДООУ так же имеет вариативность и реализуются в достаточно разной степени при организации анализируемых видов деятельности детей (рис. 3).

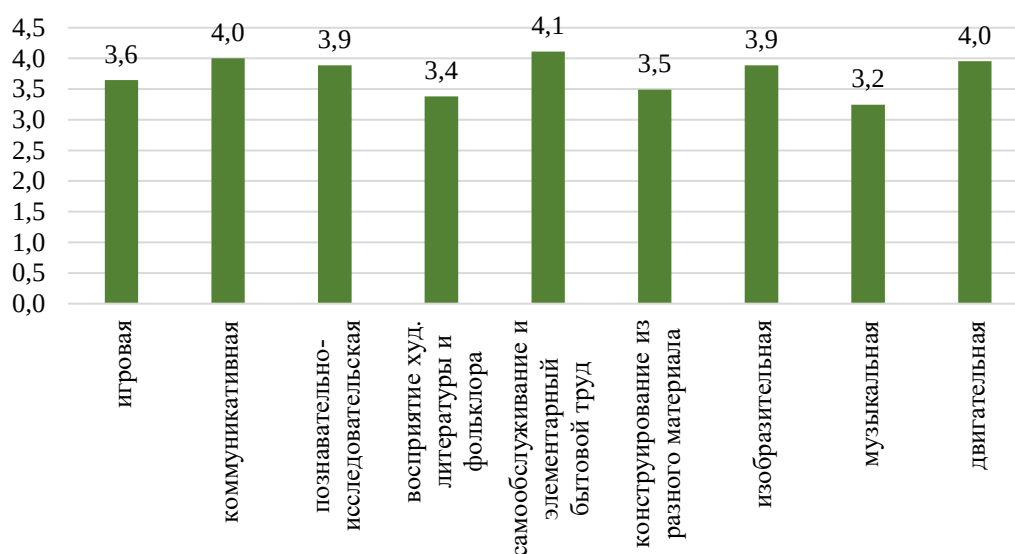


Рис. 3 Реализация педагогических условий по предоставлению возможности свободы выбора, инициативы, творческого подхода в разных видах деятельности и в режимные моменты, средний балл

Fig. 3 Implementation of pedagogical conditions for providing opportunities for freedom of choice, initiative, and creativity in different types of activities and during routine moments, average score

Педагогическое условие формирования адекватной самооценки у ребенка старшего дошкольного возраста в формате возможности свободы выбора, возможности принять самостоятельное решение выявлен при организации и реализации самообслуживания и элементарного бытового труда (4,1 балла), коммуникативной и двигательной деятельности (по 4 балла). В наименьшей

степени это педагогическое условие реализуется при организации и реализации таких видов деятельности детей в ДООУ, как восприятие художественной литературы и фольклора (3,4 баллов) и музыкальная (3,2 баллов).

При этом были выявлены отличия в анализируемом показателе между ДООУ, расположенными в разных регионах страны (рис. 4).

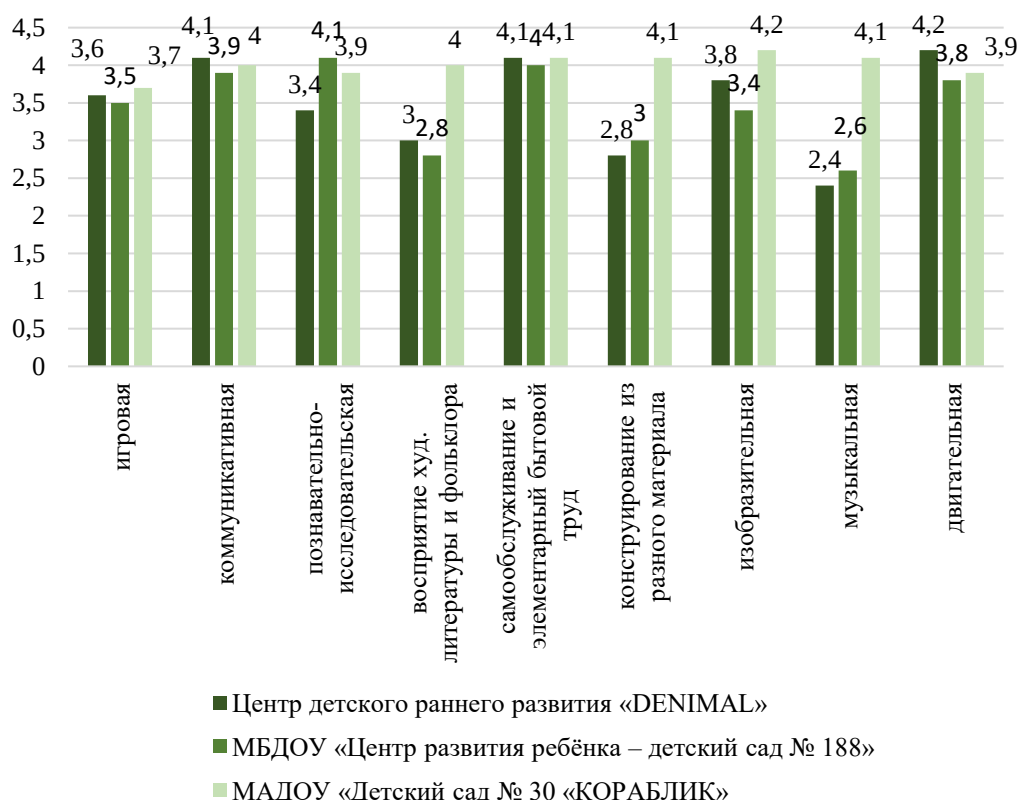


Рис. 4 Реализация педагогических условий по предоставлению возможности свободы выбора в разных видах деятельности и в режимные моменты, средний балл

Fig. 4 Implementation of pedagogical conditions for providing freedom of choice in different types of activities and during routine moments, average score

В Центре «DENIMAL» (г. Славянск-на-Кубани) более высокий показатель реализации педагогического условия формирования адекватной самооценки у ребенка старшего дошкольного возраста в формате возможности проявлять самостоятельность, инициативность, свободу выбора, выявлен при организации и реализации таких видов деятельности ребенка, как самообслуживание и элементарный бытовой труд (4,1 балла), коммуникативная (4,1 балла) и двигательная деятельность (4,2 балла). В наименьшей степени на базе этого ДОУ анализируемое педагогическое условие реализуется при организации и реализации таких видов деятельности детей, как конструирование (2,8 баллов) и музыкальная (2,4 балла).

В МБДОУ «№ 188» (г. Воронеж) более высокий показатель реализации этого педагогического условия выявлен во время

самообслуживания и элементарного бытового труда (4 балла), а также при организации и реализации познавательно-исследовательской деятельности (4,1 баллов). В наименьшей степени в этом ДОУ данное педагогическое условие реализуется при организации и реализации таких видов деятельности детей, как музыкальная (2,6 баллов) и восприятие художественной литературы и фольклора (2,8 баллов).

В МАДОУ «№ 30» (Сахалинская обл.) более высокий показатель реализации этого педагогического условия выявлен при организации и реализации изобразительной деятельности (4,2 балла). В наименьшей степени в ДОУ это педагогическое условие реализуется при организации и реализации игровой деятельности детей (3,7 баллов).

В результате проведенного сравнительного анализа между показателями

реализации рассматриваемого педагогического условия в разных ДОУ были получены значимые различия между такими показателями, как:

- познавательная деятельность детей (в Центре «DENIMAL» и МБДОУ «№ 188», $U_{\text{эмп}} = 38,0$, $p \leq 0,05$);

- восприятие художественной литературы и фольклора (в МБДОУ «№ 188» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 38,0$, $p \leq 0,01$; в Центре «DENIMAL» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 30,0$, $p \leq 0,01$);

- конструирование (в МБДОУ «№ 188» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 43,5$, $p \leq 0,01$; в Центре «DENIMAL» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 18,0$, $p \leq 0,01$);

- изобразительная деятельность (в МБДОУ «№ 188» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 73,0$, $p \leq 0,01$);

- музыкальная деятельность (в МБДОУ «№ 188» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 21,0$, $p \leq 0,01$; в Центре «DENIMAL» и МАДОУ «№ 30», $U_{\text{эмп}} = 6,0$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, в ДОУ г. Воронежа в большей мере при организации с детьми познавательной деятельности им предоставляется больше свободы выбора, больше возможности принять самостоятельное решение, проявить свою

инициативу, проявить творческий подход. Тогда как в ДОУ г. Сахалина, в сравнении с другими анализируемыми ДОУ, больше возможности свободы выбора, принять самостоятельное решение, проявить свою инициативу, творческий подход дошкольникам дается при организации и реализации с воспитанниками деятельности по восприятию художественной литературы и фольклора, конструирования, во время изобразительной и музыкальной деятельности.

Отдельно изучалась реализация педагогических условий по предоставлению дошкольникам в группе свободы выбора и комфортной психологической атмосферы. Результаты показывают реализацию в большей степени такого условия, как создание в группе атмосфера гуманного, доброжелательного, некритичного, толерантного отношения к детям (4,7 баллов) (рис. 5). Свободный выбор материалов и атрибутов для участников совместной деятельности оценивается опрошенными педагогами на уровне 4,2 баллов, тогда как в наименьшей степени реализуется, по мнению педагогов, свободный выбор детьми своей деятельности (4 балла).

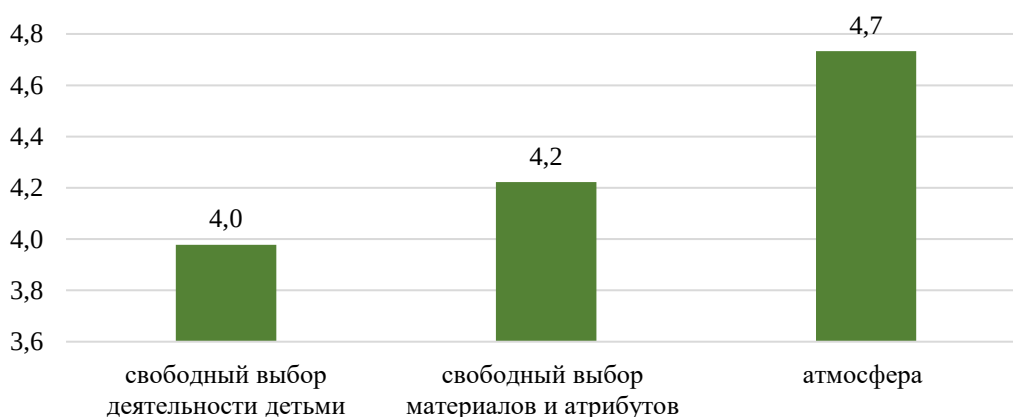


Рис. 5 Реализация педагогических условий по предоставлению свободы выбора и комфортной психологической атмосферы в группе, средний балл

Fig. 5 Implementation of pedagogical conditions to provide freedom of choice and comfortable psychological atmosphere in the group, average score

Что касается сравнения по показателю создания в группе условий для свободного, самостоятельного выбора детьми деятельности, то данный показатель имел практически одинаковое среднее значение во всех ДОУ (рис. 6): по 4,7 баллов в Центре «DENIMAL» и МАДОУ «№ 30» и 4,6 баллов в МБДОУ «№ 188».

По условию предусмотренности в

группе свободного выбора материалов и атрибутов для участников совместной деятельности несколько лучше положение в МАДОУ «№ 30» (4,3 балла), однако это преимущество по сравнению с другим ДОУ статистически не значимо ($p \geq 0,05$). В Центре «DENIMAL» этот показатель составил 3,8 баллов, в МБДОУ «№ 188» – 4,2 балла (рис. 6).

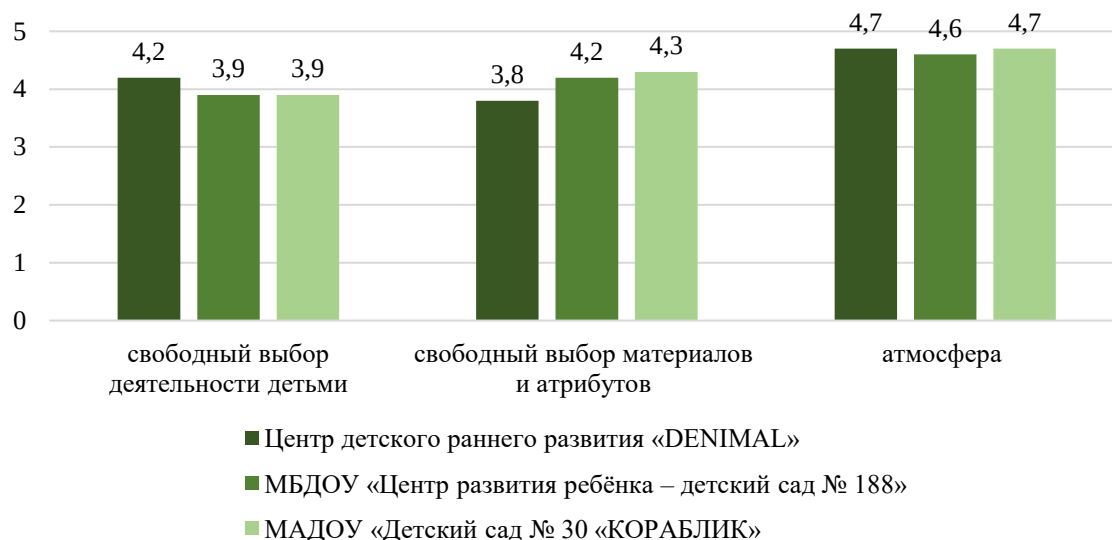


Рис. 6 Реализация педагогических условий по предоставлению свободы выбора и комфортной психологической атмосферы в группе, средний балл

Fig. 6 Implementation of pedagogical conditions to provide freedom of choice and comfortable psychological atmosphere in the group, average score

По условию свободного выбора деятельности детьми самый высокий показатель был выявлен в Центре «DENIMAL» (4,2 балла), но он не имел статистически значимых отличий в сравнении с другими ДОУ ($p \geq 0,05$). В МАДОУ «№ 30» и МБДОУ «№ 188» этот показатель составил по 3,9 баллов.

Анализ показателей реализации условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста, которые касаются самих педагогов показал его низкое среднее значение во всех анализируемых ДОУ (рис. 7).

Так, в большей степени в ДОУ реализуется педагогическое условие в виде индивидуального реагирования педагога на поведение детей с недостаточно адекватной (завышенной и заниженной) самооценкой, а

также действия для преодоления низкой или завышенной самооценки детей – 1,3-2 балла. Таким образом, можно сказать, что это условие реализуется в рассматриваемых ДОУ на недостаточном уровне (статистически значимых различий между анализируемыми ДОУ по этому педагогическому условию мы не выявили, $p \geq 0,05$). Мероприятия по повышению компетентности педагогов так же показали низкий уровень их реализации – от 1,9 до 2 баллов в зависимости от ДОУ. В данном случае можно говорить о том, что во всех ДОУ слабо реализуется педагогическое условие в виде организации и проведения мероприятий по повышению компетентности педагогов в области проблемы самооценки дошкольников и ее адекватного формирования.

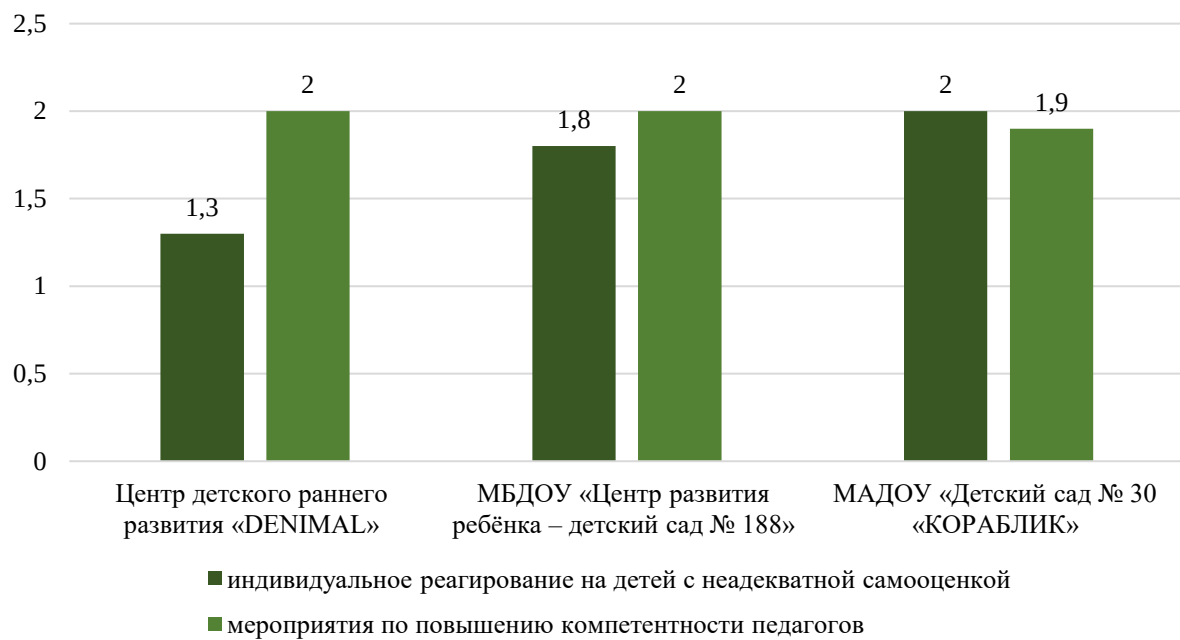


Рис. 7 Реализация педагогических условий по позиции педагога в образовательном процессе и развития профессиональных компетенций, средний балл

Fig. 7 Implementation of pedagogical conditions for teacher's position in the educational process and development of professional competencies, average score

Особое внимание при анкетировании педагогов было уделено изучению педагогических условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста, связанных с привлечением родителей к этому процессу в рамках педагогического процесса. Согласно полученным данным, индивидуальная работа с родителями в случаях, когда ребенок демонстрирует недостаточно адекватную самооценку, во всех анализируемых ДОУ проводится редко и бессистемно – оценка педагогами реализации этого условия было на уровне от 2 до 3 баллов в зависимости от ДОУ.

Различия по степени реализации данного педагогического условия между ДОУ были статистически не значимы ($p \geq 0,05$) (рис. 8).

На низком и недостаточном уровне в ДОУ реализуется и такое педагогическое условие как системная совместная деятельность родителей и сотрудников ДОУ, направленная на формирование адекватной самооценки детей – оценка педагогами реализации этого условия было на уровне от 1,8 до 2 баллов в зависимости от ДОУ. Различия по степени реализации данного педагогического условия между ДОУ были так же статистически не значимы ($p \geq 0,05$).

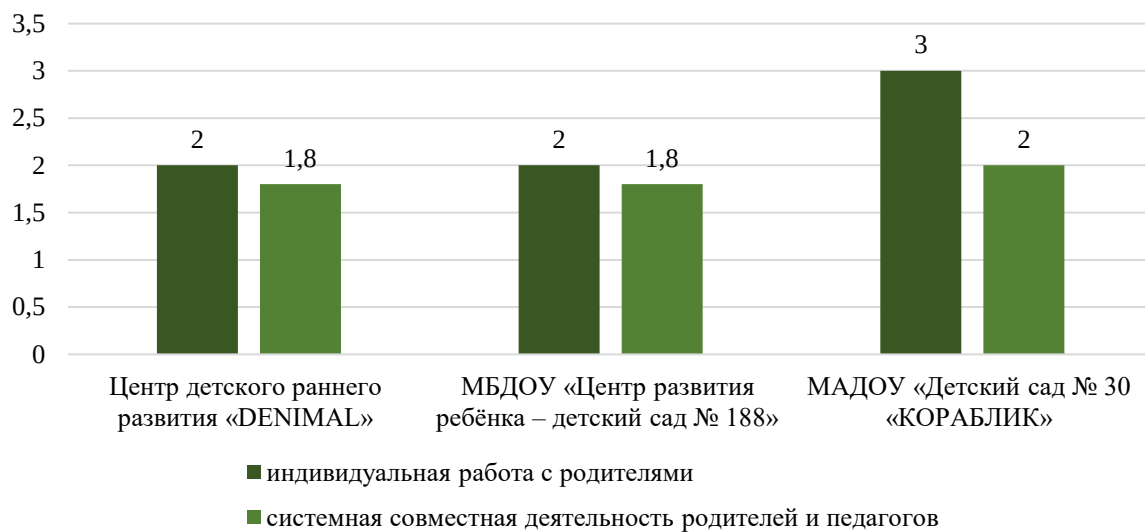


Рис. 8 Реализация педагогических условий по включению родителей в образовательный процесс, средний балл

Fig. 8 Implementation of pedagogical conditions for involving parents in the educational process, average score

Согласно результатам анализа данных анкетирования педагогов ДОУ, нами был рассчитан и оценен интегральный показатель общей степени реализации всех рассматриваемых педагогических условий в ДОУ разных регионов (рис. 9).

Так, было установлено, что самый высокий интегральный показатель реализации всех рассматриваемых педагогических условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста (3,24 балла) был выявлен на базе МАДОУ «№ 30» (Сахалинская область), тогда как на базе МБДОУ «№ 188» (г. Воронеж) рассматриваемый интегральный показатель анализируемых педагогических условий был самым низким (2,86 баллов). Несколько выше интегральный показатель был получен по Центру детского раннего развития «DENIMAL» (г. Славянск-на-Кубани) (2,9 баллов).

При этом были получены статистически значимые различия между Центром детского раннего развития «DENIMAL» и МАДОУ «Детский сад № 30 «Кораблик» ($U_{\text{эмп}} = 2,0$, $p \leq 0,01$), а также между МАДОУ «№ 30 «Кораблик»

и МБДОУ «№ 188» ($U_{\text{эмп}} = 7,5$, $p \leq 0,01$).

При формировании адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста педагогические условия в разных ДОУ реализуются по-разному и имеют вариативный показатель реализации в разных видах деятельности. Важным условием является проектирование предметно-пространственной развивающей среды. Наличие разнообразных материалов, оборудования и инвентаря обеспечивает эмоциональное благополучие детей, игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность. Необходимо создание ситуации успеха. Даже незначительные успехи детей играют большую роль в формировании адекватной самооценки. Игровая деятельность способствует всестороннему развитию дошкольников, в том числе формированию адекватной самооценки. В общении со сверстниками развивается способность оценивать другого человека, что стимулирует появление чувства собственного достоинства. Необходима совместная работа педагога и родителей (Евтушенко и соавт., 2023; Попова, Маркина, 2020 и др.).

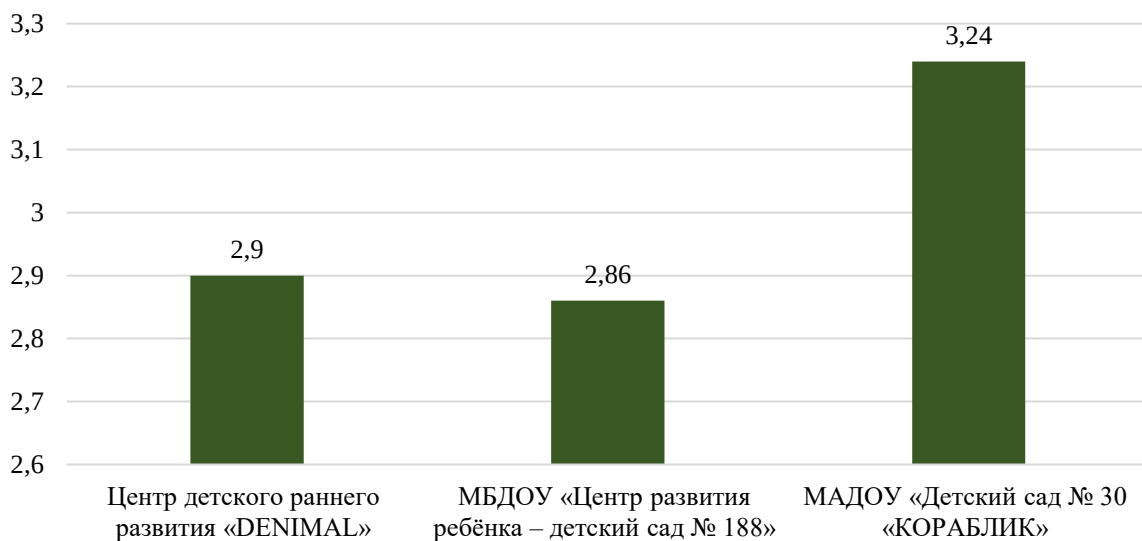


Рис. 9 Интегральный показатель реализации педагогических условий, направленных на формирование адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста, средний балл
 Fig. 9 Integral indicator of Implementation of pedagogical conditions aimed at formation of adequate self-esteem of senior preschool children, average score

Стоит уточнить и особо подчеркнуть, что педагогическое условие в виде возможности свободы выбора, принятия самостоятельного решения, проявления своей инициативы, творческого подхода в разных видах деятельности в условиях ДОУ, согласно результатам анкетирования педагогов, реализуется в большей степени, чем педагогическое условие в виде организации основных видов деятельности старших школьников с учетом предоставления возможности осуществления оценки своих действий, своего поведения, результатов своей деятельности, соотнесения их с поведением и результатами деятельности других детей, получения оценки других детей и взрослых. Иными словами, в практике данных ДОУ наблюдается тенденция к более полной реализации педагогического условия, базирующегося на свободе выбора для детей, на проявлении детьми инициативы, креативности, чем к реализации педагогического условия, базирующегося на оценке детьми своей деятельности и ее результатов через соотнесение с результатами деятельности других детей, взрослых. При этом выявлена

неравномерность реализации данных педагогических условий при организации отдельных видов деятельности детей в дошкольных учреждениях. Кроме того, отмечен низкий уровень реализации педагогических условий по созданию в группе свободного, самостоятельного выбора детьми деятельности, предусмотренности в группе свободного выбора материалов и атрибутов для участников совместной деятельности. На недостаточном уровне реализуется условие индивидуального реагирования педагогов на поведение детей с недостаточно адекватной самооценкой, действия педагогов для преодоления низкой или завышенной самооценки детей. Во всех анализируемых ДОУ слабо и бессистемно реализуется педагогическое условие в виде организации и проведения мероприятий по повышению компетентности педагогов в области проблемы самооценки дошкольников и ее адекватного формирования. Так же на недостаточном уровне реализуется условие в виде индивидуальной работы с родителями в случаях, когда ребенок демонстрирует недостаточно адекватную самооценку. Практически не реализуется системная

совместная деятельность родителей и сотрудников ДОУ, направленная на формирование адекватной самооценки детей. Полученные данные подтверждают выводы ряда более ранних исследований (Грачева, 2019; Евтушенко и соавт., 2023; Попова, Маркина, 2020 и др.) о том, что проблема формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ не теряет своей актуальности в современных условиях, поскольку очень часто реализация педагогических условий осуществляется на недостаточном для адекватного формирования самооценки уровне.

Заключение (Conclusions).

Проведенный анализ существующих педагогических условий формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста с помощью анкетирования педагогов ДОУ в Центре детского раннего развития «DENIMAL», МБДОУ «№ 188» и МАДОУ «№ 30», выявил, что возможность ребенка оценить свои действия и свое поведение в наименьшей степени реализуется при организации таких видов деятельности детей в ДОУ, как познавательно-исследовательская и музыкальная.

Педагогическое условие в формате возможности свободы выбора, принять самостоятельное решение, проявить свою инициативу, творческий подход в наименьшей степени реализуется при организации и осуществлении таких видов деятельности, как восприятие художественной литературы и фольклора и в музыкальной деятельности.

Педагогическое условие в виде индивидуального реагирования педагога на поведение детей с недостаточно адекватной самооценкой, а также действия для преодоления низкой или завышенной самооценки детей реализовано на низком уровне во всех анализируемых ДОУ.

Индивидуальная работа с родителями в случаях, когда ребенок демонстрирует недостаточно адекватную самооценку, во

всех анализируемых ДОУ проводится редко и бессистемно.

Согласно полученным результатам исследования педагогическая поддержка формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в анализируемых ДОУ реализуется на недостаточном уровне. Полученные данные свидетельствуют о необходимости создания и проведения коррекционных мероприятий в рамках программы по совершенствованию педагогических условий обучения и методов формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Весь образовательный процесс дошкольной организации должен быть построен так, чтобы стимулировать формирование адекватной самооценки у старших дошкольников в педагогически организованной среде на основе представленных педагогических условий.

Список литературы

- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер. 2019. 398 с.
- Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс. 2000. 1006 с.
- Грачева А.В. Психологические особенности самооценки дошкольников // Научный альманах. 2019 № 11-2(61). С. 211-214.
- Загуменная Л.А. Социально-личностное развитие дошкольников Издательство: Учитель. 2013. 231 с.
- Изучение условий формирования самооценки детей дошкольного возраста / И. Н. Евтушенко, И. Ю. Иванова, М. Н. Терещенко, Е. Н. Бехтерева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12. № 2(43). С. 134-139. DOI: 10.57145/27128474_2023_12_02_28
- Кочеткова Т.Н. Самооценка дошкольника как индикатор благополучия семейных отношений // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 5 (73). С. 94-101.
- Миннуллина Р.Ф., Нуриева А.Р., Сунгатуллина А.Ф. проблемы социально-личностного развития дошкольников в условиях детского сада / // Проблемы современного

педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 252-254.

Попова Т.И., Маркина О.В. Будущим педагогам о сущности самооценки дошкольников // Наука и Образование (Электронный журнал). 2020. Т. 3. № 3. <https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/2261/2260>.

Сорокина Е.В. Понятие семейного воспитания, детско-родительских отношений, нарушения семейного воспитания // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 2. С. 61-68.

Фомина О.С. Психологические особенности образа Я // Молодой ученый. 2020. № 22 (312). С. 497-500.

Чербашева Н.С., Першина Т.В. Влияние образовательной среды ДОУ на формирование самооценки у детей старшего дошкольного возраста // Новая наука: От идеи к результату. 2016. № 12-4. С. 124-128.

Ibrahim N.K., Al Ghurairy S.J. Building and Measuring Impression Management for Kindergarten Teachers // International Journal of Health Sciences, 2022. №6. P. 6284-6293. DOI: 10.53730/ijhs.v6nS5.10360.

Khaleque A. Perceived Parental Hostility and Aggression, and Children's Psychological Maladjustment, and Negative Personality Dispositions: A Meta-Analysis // Journal of Child and Family Studies. 2017. №26. P. 977-988. DOI: 10.1007/s10826-016-0637-9.

Orth U. The Family Environment in Early Childhood Has a Long-Term Effect on Self-Esteem: A Longitudinal Study from Birth to Age 27 Years // Journal of Personality and Social Psychology 2018. №114. P. 637-655. DOI: 10.1037/pspp0000143.

Doi S., Fujiwara T., Isumi A., Ochi M. Pathway of the Association between Child Poverty and Low Self-Esteem: Results from a Population-Based Study of Adolescents in Japan // Frontiers in Psychology. 2019. №10. P. 937-941. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00937.

Usyk D. Development features of self-esteem in children of older preschool age. In: *Învățământul superior: tradiții, valori, perspective*, Ed. 2, 1-2 octombrie 2022, Chișinău. Chișinău: CEP UPS "I. Creangă". 2022. Vol. 2. P. 250-254.

Yusupova N., Abduramanova D.V. Self-esteem formation in preschool children // Academic Research in Educational Sciences. 2022. №3(4). Pp. 68-72. DOI: 10.24412/2181-1385-2022-4-68-72.

References

Bozhovich, L.I. (2019), *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood], Peter, SPb, Russia.

Vygotsky, L.S. (2000), *Psikhologiya* [Psychology], April press: JeKSMO-press, Moscow, Russia.

Gracheva, A.V. (2019), "Psychological features of self-esteem of preschoolers", *Nauchnyj almanah*, 11-2(61), 211-214. (In Russian).

Zagumennaya, L.A. (2013), *Socialno-lichnostnoe razvitie doshkolnikov* [Social and personal development of preschoolers], Izdatelstvo: Uchitel, Russia.

Evtushenko, I.N., Ivanova, I.Y., Tereschenko, M.N. and Bekhtereva, E.N. (2023), "Study of conditions for the formation of self-esteem of preschool children", *Azimet nauchnyh issledovaniy: pedagogika i Psikhologiya*, 12, № 2(43), 134-139. (In Russian). DOI: 10.57145/27128474_2023_12_02_28

Kochetkova, T.N. (2020), "Self-evaluation of preschoolers as an indicator of favorable family relations", *Obshchestvo: Psikhologiya, Psikhologiya, Pedagogika*, 5 (73), 96-101. (In Russian).

Minnullina, R.F., Nurieva, A.R. and Sungatullina, A.F. (2023), "Problems of socio-personal development of preschoolers in kindergarten conditions", *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 78-1, 252-254. (In Russian).

Popova, T.I. and Markina, O.V. (2020), "To future teachers about the essence of self-esteem of preschoolers", *Nauka i Obrazovanie*, (Electronic Journal). 2020. Vol. 3. № 3. <https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/2261/2260> (Accessed)

Sorokina, E.V. (2022), "The concept of family upbringing, child-parent relations, violation of family upbringing", *Voprosy ustoychivogo razvitiya obshchestva*, 2. P. 61-68. (In Russian).

Fomina, O.S. (2020), "Psychological features of the image of the Self", *Molodoy ucheny*, 22 (312), 497-500. (In Russian).

Cherbasheva, N.S. and Pershina, T.V. (2016), "The influence of the educational environment of preschool on the formation of self-esteem in children of senior preschool age", *Novaya nauka: Ot idei k rezultatu*, 12-4, 124-128. (In Russian).

Ibrahim, N.K. and Al Ghurairy, S.J. (2022), "Building and Measuring Impression Management for Kindergarten Teachers", *International Journal of*

Health Sciences, 6, 6284-6293. DOI: 10.53730/iyhs.v6nS5.10360. (In Saudi Arabia).

Khaleque, A. (2017), "Perceived Parental Hostility and Aggression, and Childrens Psychological Maladjustment, and Negative Personality Dispositions: A Meta-Analysis", *Journal of Child and Family Studies*, 26, 977-988. DOI: 10.1007/s10826-016-0637-9. (In USA).

Orth, U. (2018), "The Family Environment in Early Childhood Has a Long-Term Effect on Self-Esteem: A Longitudinal Study from Birth to Age 27 Years", *Journal of Personality and Social Psychology*, 114, 637-655. DOI: 10.1037/pspp0000143. (In USA).

Doi, S., Fujiwara, T., Isumi, A. and Ochi, M. (2019), "Pathway of the Association between Child Poverty and Low Self-Esteem: Results from a Population-Based Study of Adolescents in Yapan", *Frontiers in Psychology*, 10, 937-941. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00937. (In Switzerland).

Usyk D. (2022), "Development features of self-esteem in children of older preschool age", In: *Învățământul superior: tradiții, valori, perspective*, 2, 250-254. (In Moldova).

Yusupova, N. and Abduramanova, D.V. (2022), "Self-esteem formation in preschool

children", *Academic Research in Educational Sciences*, 3(4), 68-72. DOI: 10.24412/2181-1385-2022-4-68-72. (In the Republic of Uzbekistan).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Сафаралиева Разият Айнуудиновна, педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад № 30 «Кораблик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей Корсаковского городского округа Сахалинской области.

About the author:

Raziyat A. Safaraliev, Teacher-psychologist, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution "Kindergarten №30 "Korablik" of a general developing type with priority implementation of activities in the artistic and aesthetic direction of the development of children, Korsakov city district, Sakhalin region.



Оригинальное исследование

УДК 378:379.85

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-6

^{1, 3)}Шмаркова Е.А. ,
^{1, 2)}Шмаркова Л.И. *,
¹⁾Шмарков М.С. 

Содержание, структура и компоненты профессиональной компетентности специалиста сферы туризма

- ¹⁾Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,
ул. Комсомольская, 95, Орел 302026, Россия
²⁾Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС,
ул. Октябрьская, 12, Орел 302028, Россия
³⁾Туристическая компания «Курорт Эксперт»
ул. Гиляровского, 4, стр. 5, Москва 129090, Россия
shmarkova_lara@mail.ru*

Статья поступила 23 января 2025; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025

Аннотация. *Введение.* Обеспечение условий и формирование профессиональной компетентности специалистов сферы туризма является актуальной ключевой задачей реализации профильных образовательных программ в университетах. *Целью исследования* является выявление специфики, определение содержания, структуры и ключевых факторов формирования профессиональной компетентности специалиста сферы туризма в университете. *Материалы и методы:* использованы публикации по тематике исследования в научных журналах и на профессиональных форумах, нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность в сфере туризма, федеральные государственные образовательные и профессиональные стандарты, собственный практический опыт педагогической и туристской деятельности; общенаучные, общелогические методы, анализ, синтез, сравнение, сопоставление, интеграция, обобщение, что позволило комплексно и полно исследовать проблему. *Гипотеза:* ориентация на современные и перспективные потребности и запросы работодателей в сфере туризма; способность будущих специалистов эффективно выполнять трудовые функции, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и использовать передовые технологии туристской деятельности должны стать определяющими факторами в процессе их обучения в университете. *Результаты:* Обосновано, что ядром формирования профессиональной компетентности будущих специалистов сферы туризма является практическая подготовка, которой необходимо уделять особое внимание. Новизна исследования: предложен авторский вариант определения, уточняющий содержание понятия профессиональная компетентность специалиста сферы туризма и модель ее структуры; охарактеризованы профессионально-личностный, профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный, практико-рефлексивный компоненты. *Вывод:* обоснованная структура профессиональной компетентности специалиста сферы туризма может

быть использована как основа ее формирования в процессе реализации программ их подготовки в университете.

Ключевые слова: профессиональное образование; специалист сферы туризма; профессиональная компетентность; практико-ориентированный подход; структура профессиональной компетентности; компоненты профессиональной компетентности

Информация для цитирования: Шмаркова Е.А., Шмаркова Л.И., Шмарков М.С. Содержание, структура и компоненты профессиональной компетентности специалиста сферы туризма // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 76-90. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-6.

^{1, 3)}Е.А. Shmarkova ,
^{1, 2)}Л.И. Shmarkova *,
¹⁾М.С. Shmarkov 

Content, structure and components of the professional competence of a specialist in the field of tourism

¹⁾Turgenev Orel State University,

95 Komsomolskaya St., Orel, 302026, Russia

²⁾Central Russian Institute of Management, Branch of RANEPa,

12 Oktyabrskaya St., Orel, 302028, Russia

³⁾Kurort Expert Travel Company,

5, 4 Gilyarovskiy St., Moscow, 129090, Russia

shmarkova_lara@mail.ru*

Received on January 23, 2025; accepted on June 17, 2025;

published on June 30, 2025

Abstract. *Introduction.* Provision of conditions and formation of professional competence of specialists in the field of tourism is an urgent key task of the implementation of specialized educational programs at universities. *The purpose* of the study is to identify the specifics, determine the content, structure and key factors of the formation of professional competence of a specialist in the field of tourism at the university. *Materials and methods:* publications on the subject of research in scientific journals and professional forums, regulatory documents regulating activities in the field of tourism, federal state educational and professional standards, personal practical experience in teaching and tourism activities; general scientific and logical methods, analysis, synthesis, comparison, integration, generalization, which allowed a comprehensive and complete investigation of the problem. *Hypothesis:* orientation to the current and future needs and requests of employers in the field of tourism; the ability of future specialists to effectively perform labor functions, quickly adapt to changing conditions and use advanced technologies of tourism activities should become determining factors in the process of their studies at the university. *Results.* It is substantiated that the core of the formation of professional competence of future tourism specialists is practical training, which should be given special attention. The novelty of the research: the author's version of the definition is proposed, clarifying the content of the concept of professional competence of a specialist in the field of tourism and the

model of its structure; professional-personal, professional-meaningful, professional-activity, practical-reflective components are characterized. *Conclusion:* the substantiated structure of professional competence of a specialist of tourism sphere can be used as a basis for its formation in the process of implementation of their training programs at the university.

Keywords: professional education; tourism specialist; professional competence; practice-oriented approach; structure of professional competence; components of professional competence

Information for citation: Shmarkova, E.A., Shmarkova, L.I. and Shmarkov, M.S. (2025), "The content, structure and components of the professional competence of a specialist in the field of tourism", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 76-90, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-6.

Введение (Introduction). Одной из приоритетных сфер развития Российской экономики в сложных экономических и политических условиях является сфера туристских услуг. В Постановлении Правительства РФ №2439 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие туризма»¹ обозначена важность решения задачи обеспечения кадрами туристской индустрии и активного вовлечения представителей бизнеса в формирование образовательных программ, ориентированных на подготовку кадров для предприятий туристской индустрии. Интенсивное развитие технологий и форм ведения туристской деятельности в процессе становления отечественного рынка туристских услуг и трансформации отношений влекут необходимость непрерывной адаптации к новым условиям осуществления профессиональной деятельности современных специалистов – выпускников университетов. Специфика организационной, производственной деятельности в сфере туристских услуг проявляется в постоянном обновлении задач,

решение которых требует не только высокого уровня профессиональной подготовки, но и способности к профессиональному развитию в глобальном процессе интеллектуализации труда и повышения технологичности деятельности в сфере туризма. Важно актуализировать личностную составляющую в диаде знания-действия.

Ориентир профессиональной подготовки специалистов определяет педагогика высшего образования. Его фокусом является компетентность, которая и позволяет выпускникам университетов стать востребованными на рынке труда. Актуальность задачи формирования профессиональной компетентности специалистов сферы туризма следует из целей, идей и положений, определенных:

– в Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2019 г. №2129-р²;

– в Едином плане по достижению национальных целей развития Российской

¹ Постановление от 24 декабря 2021 года N 2439 Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие туризма» (с изменениями на 21 декабря 2023 года) (редакция, действующая с 1 января 2024 года). // Официальный сайт Правительства России. 2024. URL: <https://docs.cntd.ru/document/727709328> (дата обращения 02.01.2025 г.).

² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2019 года N 2129-р Об утверждении «Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года». // Официальный сайт Правительства России. 2024. URL: <http://static.government.ru/media/files/FjJ74rYOaVA4yzPAshEulYxmWSpB4lrM.pdf> дата обращения 02.01.2025 г.).

Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года, который описывает реализацию этих целей, утвержденным распоряжением Правительства РФ от 01.10.2021 N 2765-р³;

– в федеральном проекте «Совершенствование управления в сфере туризма», утвержденном постановлением правительства РФ от 24 декабря 2021 г. № 2439 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие туризма»;

– в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, содержащем Квалификационные характеристики должностей работников организаций сферы туризма, который определен Приказом Минздравсоцразвития России от 12.03.2012 №220н⁴;

– в профессиональном стандарте 04.005 Экскурсовод (гид), утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 4.12.2021, № 913н⁵;

– в профессиональном стандарте 33.023 Инструктор-проводник, утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.12.2021, № 914н⁶, а также в ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 Туризм⁷ (далее ФГОС 43.03.02) и ФГОС ВО - магистратура по направлению подготовки 43.04.02 Туризм⁸

(далее ФГОС 43.04.02).

Требования к профессиональной подготовке специалистов сферы туризма обозначены в актуализированных стандартах третьего поколения: ФГОС 43.03.02 и ФГОС 43.04.02, регламентирующих концепцию компетентностного подхода.

Акцентирование внимания и усилий государства на развитии внутреннего туризма в стране и активизации туристской деятельности, а вместе с тем и целого ряда смежных сфер деятельности, входящих в состав туристской индустрии, указывает на растущую востребованность специалистов с профильным туристским образованием, важность компетентного решения задач организации туристской деятельности и развития туризма. Эти факторы определяют необходимость формирования профессиональной компетентности обучающихся в университете по программам бакалавриата и магистратуры по профильным направлениям подготовки.

В связи с тем, что сегодня представители организаций, осуществляющих туристскую деятельность, отмечают существенный разрыв между результатом процесса приобретения профессионального образования в вузе и способностью выпускников осуществлять профессиональную деятельность в сфере туризма⁹, особую актуальность приобрела проблема качества профессиональной

³ Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года. // Официальный сайт Правительства России. 2024. URL: <http://government.ru/all/36606/> дата обращения 02.01.2025 г.).

⁴ Приказ Минздравсоцразвития РФ от 12.03.2012 N 220н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников организаций сферы туризма» // Официальный сайт Справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». 2025. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_128025/ (дата обращения 02.01.2025 г.).

⁵ Справочник кодов общероссийских классификаторов. Профстандарт 04.005 Экскурсовод // Официальный сайт справочника кодов общероссийских классификаторов. 2025. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/04.005-ekskurvod-gid.html> (дата обращения 02.01.2025 г.).

⁶ Справочник кодов общероссийских классификаторов. Профстандарт 33.023 Инструктор-проводник // Официальный сайт справочника кодов общероссийских классификаторов. 2025. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/33.023-instruktor-provodnik.html> (дата обращения 02.01.2025 г.).

⁷ ФГОС 43.03.02 Туризм – ФГОС // Официальный сайт Национальной ассоциации развития образования и науки. 2025. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-43-03-02-turizm-516/> (дата обращения 02.01.2025 г.).

⁸ ФГОС 43.04.02 Туризм – ФГОС // Официальный сайт Национальной ассоциации развития образования и науки. 2025. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-43-04-02-turizm-556/> (дата обращения 02.01.2025 г.).

⁹ Проект рекомендации парламентских слушаний на тему: «О развитии кадрового потенциала туристской отрасли в Российской Федерации» // Официальный сайт Комитета Государственной Думы по туризму и развитию туристической

подготовки специалистов сферы туризма в университете, анализа структуры профессиональной компетентности и ключевых факторов ее формирования.

Таким образом, обоснованно, что критерием качества и приоритетной задачей подготовки специалистов сферы туризма в университете должна стать их профессиональная компетентность. Система подготовки должна быть ориентирована на современные и прогнозные потребности рынка труда и соответственно обновленную модель профессиональной компетентности специалиста сферы туризма. Именно компетентностный подход позволит обеспечить соответствие результатов образования потребностям рынка труда, что и составляет его значимость; а его идея должна быть ориентирована на заказ работодателей на содержание и результат образования.

При этом результат образования зачастую ассоциируют со способностью выпускника эффективно действовать в проблемных ситуациях и новых условиях. Представленные факты свидетельствуют о противоречии между ростом востребованности в сфере туризма специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и ограниченными возможностями ее формирования в университете при апробировании традиционных технологий, зачастую не сфокусированных на применении практико-ориентированного подхода. Особую актуальность приобрела необходимость уточнения содержания понятия профессиональной компетентности специалиста сферы туризма и разработки ее структуры,

Целью исследования является выявление специфики, определение содержания, структуры и ключевых факторов *формирования профессиональной компетентности специалиста сферы*

туризма в университете для повышения качества образования, многостороннего развития личности и организации процесса подготовки конкурентоспособных выпускников.

Методология и методы исследования (Methodology and Methods). Изучение проблемы было начато в мае 2024 г. и осуществлялось с точки зрения системного подхода. В качестве материалов использованы публикации по теме исследования:

– в журналах и сборниках, представленных в российских электронных научных библиотеках eLibrary (<https://www.elibrary.ru/>) и КиберЛенинка (<https://cyberleninka.ru/>); в зарубежных научных издательствах Elsevier (<https://journalfinder.elsevier.com/>) и Atlantis Press (<https://www.atlantis-press.com/>), в поисковой системе Google Scholar (<https://scholar.google.com/>) по поисковым запросам: «профессиональная компетентность специалиста сферы туризма», «компетентность специалиста сферы туризма», «подготовка специалистов сферы туризма в университете», «компетентностный подход при подготовке специалистов сферы туризма», «качество подготовки специалистов сферы туризма», «проблемы подготовки специалистов сферы туризма», «формирование профессиональных компетенций специалистов сферы туризма», «практико-ориентированный подход при подготовке специалистов сферы туризма», «практическая подготовка специалистов сферы туризма», «условия формирования профессиональной компетентности специалиста сферы туризма» и др.;

– на профессиональных форумах Турдом (<https://www.tourdom.ru/>), Турбизнес (<https://tourbus.ru/>), Турпром (<https://www.tourprom.ru/>), Profi.Travel (<https://profi.travel/>), Hotline.travel

(<https://hotline.travel/hotline/>) и др. по поисковым запросам: «компетентность специалиста сферы туризма», «практическая подготовка специалиста сферы туризма», «профессиональные навыки специалиста сферы туризма», «конкурентоспособность специалиста сферы туризма», «требования к подготовке кадров для сферы туризма» и др.

Проведен анализ содержания нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность в сфере туризма, Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов (при этом использован ресурс Справочно-правовой системы «КонсультантПлюс» (<https://www.consultant.ru/>)); требований Федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, положения которых соотнесены с теоретическими основами исследования, что позволило получить результаты исследования.

Использованы методы: общенаучные, общелогические, анализ, синтез, сравнение, сопоставление, интеграция, обобщение.

Авторами использован собственный пятнадцатилетний практический опыт организации и управления туристской деятельностью, что в совокупности с результатами педагогической деятельности в университете позволило комплексно и достаточно полно исследовать проблему.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Вопросы и аспекты формирования профессиональной компетентности специалистов постоянно находятся в фокусе внимания ученых.

А.В. Хуторской под профессиональной компетентностью понимал «совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определённому объекту» (Хуторской, 2017). И.А. Зимняя рассматривает компетентность как личностное качество, проявляющееся в деятельности человека и базирующееся на знаниях, обращая внимание его

интегральное свойство и важность актуализации (Зимняя, 2012).

Т.В. Бай и О.В. Котлярова считают, что компетентностный подход в профессиональном туристском образовании предполагает получение «целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей и компетенций» (Бай, Котлярова, 2017). Выделив группы компетенций, их содержание и характеристики, отношение к профессиональной деятельности и сферы формирования, предложили компетентностную модель бакалавра туризма.

А.Г. Абазян и В.А. Макарец одной из проблем развития внутреннего туризма считают невысокое качество подготовки специалистов, недостаточность базы практик для студентов и отсутствия у молодых специалистов опыта, несоответствие уровня подготовки ожиданиям и требованиям работодателей (Абазян, Макарец, 2020).

Н.В. Биттер, А.А. Куликова и О.С. Третьякова подчеркивают, что «изменения, происходящие в туристской индустрии, обосновывают необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и сервиса» (Биттер, Куликова, 2022).

В.Н. Шарафутдинов, Е.В. Онищенко и М.С. Романов, исследуя кадровые проблемы в туристской отрасли, отмечают необходимость совершенствования системы их подготовки в высших учебных заведениях, считают, что она должна совершенствоваться в аспекте повышения качества (Шарафутдинов, Онищенко, Романов, 2021).

Д.С. Тимошенко исследуя проблему подготовки кадров, а также процессы формирования профессиональных компетенций высококвалифицированных специалистов в высших учебных заведениях отмечает, что главная цель состоит в подготовке конкурентоспособных специалистов и предлагает внедрять в

педагогический процесс практико-ориентированные технологии и создавать педагогические условия, основанные на учете задач будущей профессиональной деятельности (Тимошенко, 2021).

М.С. Оборин рассматривает профессиональную компетентность специалиста сферы туризма как «совокупность навыков и умений..., позволяющих реализовывать трудовые функции на предприятиях туристско-рекреационного комплекса» (Оборин, 2023); исследуя особенности реализации компетентностного подхода в сфере туризма, также отмечает, что в процессе обучения будет полезен «практикоориентированный опыт, трансформированный специалистами в процессе научной и преподавательской деятельности» (Оборин, 2023).

М.В. Загвоздкина и О.В. Мишуненкова, отмечают значимость «полезных знаний», которые позволяют решать профессиональные задачи и тот факт, что «работодатели ориентируют учебные заведения на... максимально быстрое обновление методических и дидактических средств, направленных на формирование специализированных компетенций; рассматривают формирование компетентности как важный результат обучения; акцентируют внимание на принципе связи теории и практики; подчеркивают актуальность задачи обновления методологических подходов и педагогических технологий в профессиональном образовании в связи с обновлением ролей специалистов в сфере туризма, а также важность обновления содержания образовательных программ с учетом педагогического опыта; подняли вопрос о способах достижения профессионализма и мастерства; представили успешный опыт апробирования активных методов обучения, базирующихся на реализации идеи прочной взаимосвязи теории и практики» (Загвоздкина, Мишуненкова, 2018).

В.С. Плотникова и А.А. Фомин, обосновав актуальность подготовки высококвалифицированных специалистов для развивающейся туристской индустрии, исследовали возможности проектной деятельности в формировании профессиональной компетентности бакалавров туризма и гостеприимства; пришли к выводу: «профессиональная компетентность включает знания, опыт, ценности, эмоционально-волевую регуляцию и готовность к деятельности»; выделили основные навыки, необходимые для эффективного решения задач в сфере профессиональной деятельности (Плотникова, Фомин, 2022).

М.В. Переверзев, рассматривая содержательно-технологическое обеспечение формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров индустрии гостеприимства и туризма и, понимая ее как «системное образование специалиста, включающее индивидуально-профессиональную траекторию развития, базирующуюся на интеграции профессиональных компетенций, практико-ориентированных знаний и умений, трудовых функций в сфере гостиничного и туристского сервиса, профессионально значимых качеств личности...», отметил отрыв теоретизированных курсов от практики, которая позволяет сформировать систему востребованных навыков и умений будущих специалистов (Переверзев, 2020).

Реализация программ подготовки специалистов для сферы туризма в университетах должна обеспечивать формирование у них уверенных практических навыков для решения профессиональных задач и проблем, в том числе и в чрезвычайных ситуациях: при этом, ядром формирования должна быть компетентностная модель, а к реализации программ подготовки должны быть привлечены преподаватели, владеющие профессиональными навыками в сфере туризма (Zhou, 2022). Студенты должны

освоить основные принципы и методы ведения туристского бизнеса сформировать глубокое понимание туристского рынка, обладать способностью к инновационному мышлению, владеть уверенными коммуникативными навыками, уметь работать в команде (Sun, Zhao, 2024), для этого университетам необходимо адаптировать программу подготовки (Phi, Clausen, 2021) и особенно важно подготовить студентов к вызовам и возможностям, которые открывает цифровизация в туризме, сформировать опыт работы в виртуальной реальности (Mandalia, 2023).

Вопросам организации и построения модели внеаудиторной образовательной деятельности студентов, обучающихся по туристским специальностям, представляющих совокупность практико-ориентированных занятий, уделили внимание Т.Н. Третьякова и Ю.А. Сыромятникова. Обозначив комплекс педагогических условий эффективности реализации процесса внеаудиторной деятельности, они пришли к выводу о том, что при таком варианте реализации компетентностного подхода «внеаудиторная деятельность выступает как социально-педагогическая среда, определяющая пространство развития личности будущего специалиста» в сфере туризма и формирование его компетентности происходит более интенсивно (Третьякова, Сыромятникова, 2015).

О.В. Шпырня и М.Н. Андрейко считают «связь с рынком труда, практикой и требованиями работодателей» необходимым фактором подготовки специалистов сферы туризма и выявили, что «ряд требований образовательных стандартов не согласуются с разработанными и утвержденными профессиональными стандартами» (Шпырня, Андрейко, 2018). О.В. Шпырня также отмечает, что сегодня «значительно видоизменяется компетентностная модель подготовки обучающегося» (Шпырня, 2023).

Выявив проблемы подготовки и представив спектр современных

образовательных технологий, используемых для формирования профессиональной компетентности специалистов сферы туризма и гостеприимства, Е.М. Крюкова и Т.М. Баранова предложили модель системы подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности и пришли к выводу, что центральным ее звеном является основательная практическая подготовка (Крюкова, Баранова, 2015).

Таким образом, формирование профессиональной компетентности специалистов сферы туризма должно стать целью университетского образования. Индустрии туризма необходимы компетентные специалисты, обладающие практическими профессиональными навыками, способные самостоятельно и ответственно принимать решения, определять перспективы и технологии профессионального развития, своевременно и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности на рынке туристских услуг.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).

Проведенный анализ научных источников позволил установить, что профессиональная компетентность специалистов сферы туризма должна быть частью профессионализма будущих специалистов, личностным новообразованием, приобретаемым в системе образования и представляет собой систему конкретных компонентов. Их количество и состав системы в целом может варьироваться соответственно изменениям, происходящим в сфере туризма, изменениям условий и технологий осуществления профессиональной деятельности специалиста.

С целью наиболее точного определения содержания понятия *профессиональная компетентность специалиста сферы туризма*, в первую очередь будем опираться:

– на требования Федерального закона от 24.11.1996 №132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской

Федерации»¹⁰ (далее ФЗ №132), дающего понятийный аппарат и определяющего сферы осуществления, функции, задачи и условия туристской деятельности;

– на условия Единого квалификационного справочника должностей специалистов и служащих руководителей¹¹ (далее ЕКС), раскрывающего обязанности, знания и требования к уровню квалификаций;

– на положения Федеральных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки Туризм (уровни бакалавриата и магистратуры), определяющих требования к уровню подготовки и компетенциям специалистов сферы туризма.

В связи с этим, под профессиональной компетентностью специалиста сферы туризма предлагаем понимать **профессионально-личностные качества специалиста, способного формировать, продвигать и реализовывать туристские**

продукты и отдельные туристские услуги в ходе осуществления туристской деятельности, а также способного принимать эффективные решения по ее организации и управлению ею.

Согласно системному подходу, профессиональную компетентность специалиста сферы туризма будем рассматривать как систему, состоящую из взаимосвязанных структурных компонент: профессионально-личностной, профессионально-содержательной и профессионально-деятельностной; с конкретными функциями и определенными целями. Каждая компонента определяет область профессиональных знаний, умений и навыков на основе нормативно-правовой документации, действующей в сфере образования и туризма. Предлагаем модель структуры профессиональной компетентности специалиста сферы туризма, которая представлена в таблице, ее детализацию, суть и содержание.

Таблица

Структура профессиональной компетентности специалиста сферы туризма

Table

The structure of professional competence of the Bachelor of Tourism

№	Структурный компонент	Функциональное содержание	Определяющий документ
1	Профессионально-личностный компонент	- готовность и желание проявлять свои психофизиологические и функционально-психологические качества личности при осуществлении профессионального долга; - умение ставить перед собой цели и выбирать способы их достижения при осуществлении профессиональной деятельности;	

¹⁰ Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 N 132-ФЗ (последняя редакция). // Официальный сайт Справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». 2024. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/ (дата обращения 11.11.2024 г.).

¹¹ Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих // Официальный сайт Справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». 2025. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/ (дата обращения 02.01.2025 г.).

№	Структурный компонент	Функциональное содержание	Определяющий документ
	Профессионально-личностный компонент	- умение определять свое место в профессиональном сообществе, учитывая собственный уровень профессиональной культуры, норм, правил, традиций свойственных профессиональной сфере; - готовность и стремление к достижению результативности решения профессиональных задач; - владение навыками самообладания и самоконтроля при осуществлении профессиональной деятельности; - умение контролировать свои действия при решении задач профессиональной деятельности; - владение навыками применения волевых усилий для достижения результатов в профессиональной деятельности.	ФГОС 43.03.02; ФГОС 43.04.02
2	Профессионально-содержательный компонент	- способность к расширению системы знаний, информированности и актуализации личностного потенциала; - готовность к саморазвитию и наращиванию профессиональной компетентности на основе профессиональных знаний; - владение знанием о профессиональной компетентности специалистов сферы туризма; - владение навыками развития когнитивных функций личности.	ФГОС 43.03.02; ФГОС 43.04.02
3	Профессионально-деятельностный компонент	- способности к проявлению опыта, полученного в результате формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; - умение принимать компетентные решения при осуществлении профессиональной деятельности; - владение системой профессиональных знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; - умение осуществлять туристскую деятельность и управлять ею (в зависимости от уровня компетентности); - владение навыками применения прикладных программ при осуществлении профессиональной деятельности.	ФГОС 43.03.02; ФГОС 43.04.02; ЕКС; Профессиональные стандарты; ФЗ 132
4	Практико-рефлексивный компонент	- владение навыками самоанализа результатов профессиональной деятельности, направленность на профессиональное саморазвитие и самосовершенствование.	ЕКС

Таким образом, с учетом выявленных в процессе исследования аспектов трактовки содержания *профессиональной компетентности специалиста сферы туризма*, нами предложено определение этого понятия и структура компетентности, охарактеризованы ее компоненты: профессионально-личностный, профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный, практико-рефлексивный. При этом установлена, связь структурных компонент профессиональной компетентности специалиста сферы туризма с документами, определяющими требования к ее содержанию. Учет такой согласованности позволит повысить качество профессиональной подготовки специалистов сферы туризма.

Предложенная структура профессиональной компетентности специалиста сферы туризма может быть использована как основа ее формирования в процессе реализации программ подготовки в университете. Обосновано, что особое внимание необходимо уделять практико-ориентированной подготовке (А.А. Вербицкий, В.А. Сластёнин, М.Я. Виленский, П.И. Образцов и др.). В связи с этим, определяющую роль должны играть профессиональные стандарты, в разработке которых участвуют объединения работодателей и профессиональные сообщества в сфере деятельности будущего специалиста.

Стремительное развитие технологий туристской деятельности, ее многоаспектность и информационная насыщенность, приводят к необходимости формирования у выпускников такой системы навыков, владение которыми будет способствовать их профессиональному развитию, а при необходимости и актуализации компетентности (В.Н. Шарафутдинов, Е.В. Онищенко, М.С. Романов). Следовательно, образовательные программы, направленные на подготовку специалистов сферы туризма должны быть сбалансированы по

содержанию, а их реализация – формировать у обучающихся универсальный набор личностных качеств и профессиональных знаний и навыков, в том числе в сфере цифровых компетенций (И.В. Роберт, П.И. Образцов, М.И. Алдошина), востребованных в сфере туристской деятельности при всей широте разнообразия ее видов и технологий (А.Г. Абазян, В.А. Макарец, Т.В. Бай, О.В. Котлярова). Элементы программы, обеспечивающие формирование профессиональной компетентности, должны быть взаимодополняющими и гарантировать поступательное достижение цели. В связи с этим, особая роль в организации этого процесса должна отводиться лицам, определяющим содержание образовательной программы, глубине их погруженности в сферу профессиональной деятельности и понимания специфики профессии, кадровому обеспечению процесса реализации программы подготовки.

Результаты исследования указывают на важность обеспечения преемственности требований законодательства, практики деятельности и базовых подходов в подготовке специалистов сферы туризма. Представленная модель наглядно демонстрирует роль ключевых нормативных документов при формировании профессиональной компетентности специалистов сферы туризма, актуализации туристской деятельности в регионе.

Полученные результаты могут быть использованы не только при разработке образовательных программ, но и документов, нормирующих процесс осуществления туристской деятельности, в частности, до сих пор отсутствующих профессиональных стандартов для специалистов и руководителей туристских организаций должности, которых уже определены ЕКС. Реализация предложенного подхода позволит создать оптимальные условия для формирования профессиональной компетентности специалистов сферы туризма в университете.

Заключение (Conclusions).

Формирование профессиональной компетентности специалистов сферы туризма направлено на повышение качества и результативности высшего образования и должно основываться на синергии базовых знаний, полученных при обучении с формированием профессиональных качеств будущего специалиста путем практической подготовки. Несмотря на понимание важности ее реализации, отмечаем недостаточные внимание к практической подготовке специалистов сферы туризма при традиционном подходе. Профессиональная компетентность специалиста сферы туризма должна быть ориентирована на потребности, обозначенные рынком труда, формироваться с учетом необходимости и задач ее совершенствования, основой чего являются не только фундаментальные знания, получаемые в процессе обучения в высших учебных заведениях и постоянная методичная работа, но и приобретаемый практический опыт, формирование мобильности, умения адаптироваться к новым условиям осуществления туристской деятельности и способности использовать современные технологии.

Сегодня компетентностный подход влечет необходимость понимания содержания и результатов образования, требований к квалификации специалистов сферы туризма на основе построения модели системы компетентности и формируемых компетенций. В тоже время анализ опыта оказания образовательных услуг свидетельствует о необходимости уточнения сущностных характеристик компетентностного подхода при подготовке специалистов сферы туризма с учетом современных трансформаций сферы, условий и технологий профессиональной деятельности. В связи с этим, в результате исследования предложен вариант определения, уточняющий содержание понятия *профессиональная компетентность специалиста сферы туризма*, которое выстроено с учетом ориентиров, требований к подготовке и

наполнению функций в предстоящем процессе практического осуществления профессиональной деятельности. Предложенная модель структуры профессиональной компетентности специалиста сферы туризма не только раскрывает функциональное содержание ее компонент, но и соотносит их с областями профессиональной деятельности. Обоснованная структура профессиональной компетентности специалиста сферы туризма может быть использована как основа ее формирования в процессе реализации программ их подготовки в университете.

Основой успеха профессиональной деятельности в сфере туризма является наличие опыта туристской деятельности и профессиональная компетентность, достижение которой зависит от развития всех компонент готовности к профессиональной деятельности.

Список литературы

Абазян А.Г., Макарец В.А. Практический подход при подготовке кадров в сфере туризма: проблемы и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69-3. С. 4-8.

Бай Т.В. Внедрение компетентностного подхода в профессиональное туристское образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2017. № 8. С. 59-68. DOI: 10.18287/2542-0445-2017-23-3-35-41.

Биттер Н.В., Куликова А.А., Третьякова Н.В. Трансграничные образовательные консорциумы: формирование профессиональных компетенций студентов сервисных и туристских направлений // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 68-72.

Загвоздкина М.В., Мишуненкова О.В. Формирование продуктивной компетентности - педагогическая проблема подготовки кадров для индустрии туризма // Вестник РМАТ. 2018. №1. С.111-116.

Зимняя И.А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сборник научных трудов. Том Выпуск 7. 2012. С.64-75.

Крюкова Е.М., Баранова Т.М. Применение современных образовательных технологий в процессе совершенствования системы подготовки персонала в сфере туризма и гостеприимства // Ученые записки РГСУ. Т.14. 2015. №6(133). С. 107–115. DOI: 10.17922/2071-5323-2015-14-6-107-115.

Оборин М.С. Особенности реализации компетентностного подхода в сфере туризма // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. 2023. Т.9. №1. С.123-134. DOI: 10.18413/2408-9346-2023-9-1-1-1.

Переверзев М.В. Содержательно-технологическое обеспечение формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров гостиничных и туристских предприятий // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. №3 (55). С. 187-191.

Плотникова В.С., Фомин А.А. Формирование профессиональной компетентности в сфере туризма средствами проектной деятельности // Непрерывное образование: XXI век. 2022. №2 (38). С. 18-29. DOI: 10.15393/j5.art.2022.7626.

Тимошенко Д.С. Педагогические условия формирования профильных компетенций конкурентоспособного специалиста в процессе профессионального становления в вузе // Россия: Тенденции и перспективы развития: ежегодник: материалы XX Национальной научной конференции с международным участием, Москва, 14-15 декабря 2020 года. Том Выпуск 16. Часть 1. 2021. С. 887-888.

Третьякова Т.Н., Сыромятникова Ю.А. Модель организации внеаудиторной образовательной деятельности студентов туристских специальностей // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2015. Т.10. №4. С. 220-229. DOI: 10.14526/01_1111_71.

Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подход к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. №12. С.85-91.

Шарафутдинов В.Н., Онищенко Е.В., Романов М.С. Актуальные подходы подготовки и переподготовки кадров в сфере туризма // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. Т. 7. №2. 2021. С. 91-103. DOI: 10.18413/2408-9346-2021-7-1-0-9.

Шпырня О.В., Андрейко М.Н. Развитие системы подготовки кадров в индустрии туризма и гостеприимства // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. №2. С.104-110.

Шпырня О.В. К вопросу о переходе на новые образовательные стандарты в рамках укрупненной группы специальностей и направлений «гостеприимство, сервис и оказание услуг» // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. Т.15. №2. С.115-121. DOI: 10.47370/2078-1024-2023-15-2-115-121.

Mandalia S. Tourism Education in the Digital Era: Navigating Innovation and Transformation // Proceedings of the International Conference on Social Science and Education (ICoE SSE 2023). 2023. Pp. 509-530. DOI: 10.2991/978-2-38476-142-5_48.

Phi G.T., Clausen H.B. Fostering innovation competencies in tourism higher education via design-based and value-based learning // Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education. 2021. 29(4): 100298. DOI: 10.1016/j.jhlste.2020.100298.

Sun G., Zhao L. The construction of competency training mechanism model for tourism undergraduates based on grounded theory // PLoS ONE. 2024. 19(2): e0296683. DOI: 10.1371/journal.pone.0296683.

Zhou Y.Z. Research on the Competence Based Education Model in the Practice Teaching of Tourism Higher Education // Journal of Service Science and Management. 2022. 15. Pp. 641-647. DOI: 10.4236/jssm.2022.156036.

References

Abazyan, A.G. and Makarets, V.A. (2020), “A practical approach to personnel training in the field of tourism: problems and prospects”, *Problems of Modern Pedagogical Education*, 69-3, 4-8. (In Russian).

Bai, T.V. and Kotlyarova, O.V. (2017) “The introduction of a competence-based approach in professional tourism education”, *Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology*, 8, 59-68. DOI: 10.18287/2542-0445-2017-23-3-35-41. (In Russian).

Bitter, N.V., Kulikova, A.A. and Tretyakova, N.V. (2022), “Cross-border educational consortia: formation of professional competencies of students in service and tourism fields”, *Problems of Modern Pedagogical Education*, 75-3, 68-72. (In Russian).

Zagozdkina, M.V., Mishunenkova, O.V. (2018), "Formation of productive competence as a pedagogical problem of personnel training for the tourism industry", *Bulletin of the Russian Academy of Medical Sciences*, No. 1, 111-116. (In Russian).

Zimnaya, I.A. (2012), "Competence and competencies in the context of the competence approach", *Conceptual framework of pedagogy and education: Collection of scientific papers*, Volume 7, 64-75. (In Russian).

Kryukova, E.M. and Baranova, T.M. (2015), "The use of modern educational technologies in the process of improving the personnel training system in the field of tourism and hospitality", *Scientific Notes of the Russian State University of Tourism and Hospitality*, 14, 6(133), 07-115. DOI: 10.17922/2071-5323-2015-14-6-107-115. (In Russian).

Oborin, M.S. (2023), "Features of the implementation of the competence approach in the field of tourism", *Scientific result. Business and service technologies*, 9, 1, 123-134. DOI: 10.18413/2408-9346-2023-9-1-1-1. (In Russian).

Pereverzev, M.V. (2020), "Content and technological support for the formation of the multifunctional competence of future managers of hotel and tourism enterprises", *Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*, 3 (55), 187-191. (In Russian).

Plotnikova, V.S. and Fomin, A.A. (2022), "Formation of professional competence in the field of tourism by means of project activities", *Continuing education: XXI century*, 2(38), 18-29. DOI: 10.15393/j5.art.2022.7626. (In Russian).

Timoshenko, D.S. (2021), "Pedagogical conditions for the formation of core competencies of a competitive specialist in the process of professional development at a university", *Russia: Trends and prospects for development: yearbook: proceedings of the XX National Scientific Conference with International Participation*, Moscow, December 14-15, 16 (1), 887-888. (In Russian).

Tretyakova, T.N. and Syromyatnikova, Yu.A. (2015), "The model of organization of extracurricular educational activities of students of tourist specialties", *Pedagogical, psychological and biomedical problems of physical culture and sports*, 10, 4, 220-229. DOI: 10.14526/01_1111_71. (In Russian).

Khutorskoy, A.V. (2017), "Methodological foundations of the application of the competence approach to the design of education", *Higher education in Russia*, 12, 85-91. (In Russian).

Sharafutdinov, V.N., Onishchenko, E.V. and Romanov, M.S. (2021), "Modern approaches to training and retraining of personnel in the field of tourism", *Research Result. Business and Service Technologies*, 7, 2, 91-103. DOI: 10.18413/2408-9346-2021-7-1-0-9. (In Russian).

Shpyrnya, O.V. and Andreiko, M.N. (2018), "Development of the personnel training system in the tourism and hospitality industry", *Bulletin of the Maikop State Technological University*, 2, 104-110. (In Russian).

Shpyrnya, O.V. (2023), "On the issue of the transition to new educational standards within the framework of a consolidated group of specialties and areas of "hospitality, service and services"", *Bulletin of the Maikop State Technological University*, 15, 2, 115-121. DOI: 10.47370/2078-1024-2023-15-2-115-121. (In Russian).

Mandalia, S. (2023), "Tourism Education in the Digital Era: Navigating Innovation and Transformation", *Proceedings of the International Conference on Social Science and Education (ICoE SSE 2023)*, 509-530. DOI: 10.2991/978-2-38476-142-5_48. (In UK).

Phi, G.T. and Clausen, H.B. (2021), "Fostering innovation competencies in tourism higher education via design-based and value-based learning", *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 29(4): 100298. DOI: 10.1016/j.jhlste.2020.100298. (In UK).

Sun, G. and Zhao, L. (2024), "The construction of competency training mechanism model for tourism undergraduates based on grounded theory", *PLoS ONE*, 19(2): e0296683. DOI: 10.1371/journal.pone.0296683. (In UK).

Zhou, Y.Z. (2022), "Research on the Competence Based Education Model in the Practice Teaching of Tourism Higher Education", *Journal of Service Science and Management*, 15, 641-647. DOI: 10.4236/jssm.2022.156036. (In UK).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные об авторах:

Шмаркова Елена Александровна, старший преподаватель кафедры истории России; аспирант кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева; менеджер по туризму туристической компании «Курорт Эксперт».

Шмаркова Лариса Ивановна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и информационных технологий, Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС; доцент кафедры туризма и гостиничного дела, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

Шмарков Михаил Сергеевич, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой туризма и гостиничного дела, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева.

Information about the authors:

Elena A. Shmarkova, Senior Lecturer at the Department of Russian History; Postgraduate Department of Vocational Training, Business and Technology, Turgenev Orel State University; Travel Manager, Resort Expert Company.

Larisa I. Shmarkova, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department Mathematics and Information Technology, Central Russian Institute of Management, Branch of RANEPa; Associate Professor of the Department of Tourism and Hotel Management, Turgenev Orel State University.

Mikhail S. Shmarkov, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Tourism and Hotel Management, Orel State University named after I.S. Turgenev.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY



Оригинальное исследование

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-7

Терехова Т.А. *,
Трофимова Е.Л.

**Психосемиотический анализ системы отношений
интеллектуальной собственности и инновационной
активности личности**

Иркутский государственный университет
ул. Карла Маркса, д.1, г. Иркутск, 664003, Россия
terehovata@mail.ru*

*Статья поступила 07 октября 2024; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025*

Аннотация. *Введение.* В статье система отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности личности представлена как целостная семиотическая структура текстовых компонентов нарративов. С позиций конструктивизма интеллектуальная собственность рассматривается как нарративное пространство, в котором респонденты формируют значение и смыслы системы отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности. *Цель исследования:* выявить отношение к интеллектуальной собственности и показать, как в процессе семиозиса система отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности становится частью сознания. *Материалы и методы исследования:* авторами составлены вопросы для интервью с учеными и студентами о значимости и использовании интеллектуальной собственности в их жизни, проведен нарративный анализ и его интерпретация с помощью семитических триад Ч. Пирса. Диагностика инновационной активности осуществлялась с помощью Шкалы самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко). *Результаты исследования и их обсуждение:* интерпретации ответов респондентов позволили очертить смысловое поле системы отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности личности. Отношение респондентов к интеллектуальной собственности рассматривается, не только как индивидуальное, но и как частное проявление социального. Интеллектуальная собственность может выступать индикатором достижений, признания человека в обществе, уважения со стороны окружающих, а также подтверждает исключительность, инновационность самой личности, связана с чувством ответственности за свой интеллектуальный продукт, требует дисциплинированности, саморегуляции, является результатом проявления инновационной активности. В то же время обнаружены различия в нарративах ученых и студентов: по мнению докторов наук, интеллектуальная

собственность скорее связана с моральным удовлетворением и реализацией профессиональных амбиций, энергетически затратна, но материальной отдачи, богатства не дает; в представлениях опрошенных студентов интеллектуальная собственность выступает как более обобщенный и абстрактный продукт, позволяющий повысить самооценку, репутацию, приносящий доход. *Заключение.* Выявлены новые перспективы исследования феномена самореализации как феномена индивидуального и социального, в котором человек сможет реализовать личностный смысл. Исследована знаковая природа системы отношений функций интеллектуальной собственности и компонентов инновационной активности личности как процесса их семиозиса.

Ключевые слова: психосемиотика; интеллектуальная собственность; инновационная активность; нарративный анализ

Информация для цитирования: Терехова Т.А., Трофимова Е.Л. Психосемиотический анализ системы отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности личности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 91-105. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-7.

T.A. Terekhova ^{*},
E.L. Trofimova 

**Psychosemiotic analysis of the system of relations between
intellectual property and innovative activity of the individual**

Irkutsk State University,
1 Karl Marx St., Irkutsk, 664003, Russia
terehovata@mail.ru

*Received on October 07, 2024; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025*

Abstract. Introduction. In the article, the system of relations between intellectual property and innovative activity of an individual is presented as an integral semiotic structure of text components of narratives. From the standpoint of constructivism, intellectual property is viewed as a narrative space in which respondents form the meaning and significance of the system of relations between intellectual property and innovative activity. *The purpose of our research:* To identify attitudes towards intellectual property and to show how, in the process of semiosis, the system of relations between intellectual property and innovative activity becomes part of the consciousness of respondents and how the metatext acquires the subjective significance of the whole. *Materials and methods:* The authors compiled interview questions for scientists and students about the significance and use of intellectual property in their lives. They then conducted a narrative analysis, interpreting the results using Peirce's semiotic triads. The diagnosis of innovation activity was carried out using the Scale of Self-assessment of Innovative Personality Traits (N.M. Lebedeva, A.N. Tatarko). *Results of the study and their discussion:* The interpretations of the respondents' answers made it possible to outline the semantic field of the system of relations between intellectual property and innovative activity of the individual. The respondents' attitude to intellectual property is considered not only as an individual, but also as a particular manifestation of the social.

Intellectual property can act as an indicator of a person's achievements and recognition in society. It demonstrates respect from others and confirms the individual's exclusivity and innovativeness. It is associated with a sense of responsibility for one's intellectual product and requires discipline and self-regulation. It is the result of innovative activity. At the same time, there are differences in the narratives of scientists and students. In the opinion of doctors of science, intellectual property is connected more with moral satisfaction and the realisation of professional ambitions. It is energetically expensive but does not generate material wealth. In the opinion of the surveyed students, intellectual property is a more generalised and abstract concept that increases self-esteem and reputation and generates income. *Conclusion.* New perspectives on the phenomenon of self-realisation as an individual and social process, through which a person can find personal meaning, were revealed. The sign nature of the system of intellectual property relations and components of the individual's innovative activity as a process of semiosis was investigated.

Keywords: psychosemiotics; intellectual property; innovative activity; narrative analysis

Information for citation: Terekhova, T.A. and Trofimova, E.L. (2025), "Psychosemiotic analysis of the system of relations between intellectual property and innovative activity of the individual", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 91-105, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-7.

Введение

Семиотическое пространство интеллектуальной собственности постоянно меняется и развивается в изменяющемся мире. Рассмотрим интеллектуальную собственность как «метатекст», состоящий из знаковых образований разной модальности, обладающих единой тематической направленностью, задающей ее семиотическую структуру. Опираясь на идеи конструктивизма можно говорить об интеллектуальной собственности как о нарративном пространстве, в рамках которого респонденты транслируют свою позицию значений и смыслов, формирующих их систему отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности. Систему отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности мы понимаем как целостную семиотическую структуру текстовых компонентов нарративов. В процессе семиозиса система отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности становится частью сознания респондентов и как

(Introduction).

метатекст приобретает субъективную значимость целостного.

Экономическая психология как самостоятельная наука сформировалась совсем недавно и только в 2022 году появилась в перечне специальностей ВАК. Отдельные направления экономической психологии, например, психология собственности, пока еще крайне мало изучены, психологические аспекты интеллектуальной собственности представлены в единичных исследованиях. Работая над материалами статьи, мы опирались на немногочисленные теоретические и эмпирические результаты отечественных и зарубежных исследователей, в которых отражены особенности отношения к интеллектуальной собственности (Гальперин, 1992; Гришаев, 2009; Карнышев, Иванова, 2009, 2011; Китова, Шаков, 2017; Поляков, 2011; Терехова, 2015; Терехова, Трофимова, 2024), а также работы, посвященные инновационной активности, ее структуре и психосемиотическому анализу (Шишкина, 2015; Apter, Smith, 1977; Kramer, Amabile,

2011; Basadur, Hausdorf, 1996; Zlatev, 2015; Cristalli, 2017; Andersch, 2023). Однако до сих пор нет системного и концептуального определения интеллектуальной собственности. Скорее всего это связано с тем, что исследователи определяющим фактором считают понятие «собственность». Тогда как интеллектуальная собственность является бинарным равновесным психолого-экономическим явлением. Психологический аспект проявляет индивидуально-личностные качества людей, их отношение к интеллектуальной собственности. Авторы данной статьи в своих исследованиях проанализировали интеллектуальную собственность как форму проявления инновационной активности личности и установили мотивационную детерминацию системы отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности личности (Терехова, Трофимова, 2024). В данной статье мы рассмотрим систему отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности с позиций психосемиотики.

При этом личность демонстрирует смысл через текст, в нашем случае посредством нарративного интервью.

Цель статьи: выявить отношение к интеллектуальной собственности и показать, как в процессе семиозиса система отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности становится частью сознания. А также показать возможности нарративного анализа как качественного метода, направленного на интерпретацию повествования респондентов о системе отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности.

Материалы и методы исследования (Methodology and Methods). Данное исследование было проведено на выборке, состоящей из 21 студента и 19 профессоров университета.

Методом исследования послужило нарративное интервью, интерпретируемое с помощью семиотических триад Ч. Пирса.

Нами были составлены вопросы для интервью соответствующие теме исследования:

Вопросы для интервью со студентами:

1. Расскажите о значении интеллектуальной собственности для Вас лично?

2. Какие социально-психологические перемены произошли в вашей жизни, если бы вы стали правообладателем интеллектуальной собственности?

3. По Вашему мнению, какими качествами обладает правообладатель на интеллектуальную собственность? Какими чертами можно его охарактеризовать?

4. Является ли для Вас интеллектуальная собственность формой проявления инновационной активности?

Вопросы для интервью с учеными:

1. инновационной активности?

Мы провели нарративное интервью по составленным заранее вопросам. Ответы респондентов записывались на диктофон.

Дополнительно диагностика инновационной активности осуществлялась с помощью Шкалы самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко).

Результаты исследования и их обсуждение (Results of the study and their discussion). Семиотические триады Ч. Пирса. описывают событие (знак): знак связывает три члена или, лучше сказать, три коррелята в триадическом отношении, а именно: во-первых, знак в узком смысле, называемый также репрезентантом, во-вторых, объект, к которому отсылает знак, и, в-третьих, так называемую интерпретанту; эти три коррелята связываются в значении знака. В нашем случае мы используем 1. Описание действия, практики, как репрезентанту; 2. Суть действия, переходный момент, провоцируемый действием и эмоция, которыми насыщено это действие как объект; 3. Интерпретация, как способ выявить эту зависимость между репрезентантом и объектом. Такая триадная

структура события, позволяет раскрыть смысловое поле события и выявить значимые коды, присущие данному рассказчику.

В результате интерпретации ответов, мы определили репрезентанту, объект и интерпретанту, и на основе этого составили анализ ответов, каждого респондента. Структура нарратива одинакова для всех интервью, рассмотрим наиболее показательные фрагменты интервью профессора и студента.

Ответ профессора на вопрос: «*Какие социально-психологические перемены произошли в вашей жизни, когда вы стали правообладателем интеллектуальной собственности?*»

1. Ну... кроме как переживания какого-то там достижения, что что-то там было достигнуто, что вышла книжка с твоим портретом на обложке и там написаны какие-то твои заслуги. В этом смысле, несомненное удовлетворение я переживал... сказать, что уж больно хорошо? нет...смеется... ну ничего особенного.

2. Многие ученые так шутят... шутили по крайней мере. Вот Асмолов Александр Григорьевич, он говорил, что за рубежом профессор, издавший две, три или четыре монографии вообще-то богатый человек. Но в наших социально-

экономических условиях, это вообще никакого богатства не дает.

3. Ну вот, например, для того, чтобы мне отправить мою монографию на какой-то конкурс, научных изданий предположим...участвовала моя монография 14 года и 13, и отправили, и вот сейчас на 14-15...ничего кроме затрат. Ну, там, да, получил на конкурсе какое-то место, лауреатом стала книжка. Но об это, во-первых, никто не знает у нас, а во-вторых, из этого ничего не вытекает совершенно. Ну, где-то там получил...я об этом узнал совершенно случайно из интернета... смеется...Ну можно студентам сказать, что вот посмотрите в моей книжке написано там-то, там-то. Ну, это удовлетворение какое-то, самоудовлетворение... смеется...Ощущение переживания создает, ну...а так больше ничего.

4. Может мы неправильно используем ее, или никак не используем...как надо. Можно было опубликовать ее, но, чтобы опубликовать, нужно вложить деньги, существенные. Чтобы опубликовать ее за рубежом, ее нужно переводить, издавать, печатать, это большие очень затраты. Ну, скорее всего, они не оправдаются, не окупятся. Поэтому в материальном плане они не оправданы. Если бы были амбиции, то удовлетворить можно было амбиции. Вот так...

Таблица 1

Семиотические триады Ч. Пирса в фрагменте нарративного интервью профессора

Table 1

Ch. Peirce's semiotic triads in a fragment of a narrative professor's interview

Смысловые блоки фрагмента интервью	Репрезентанта	Объект	Интерпретанта
1.Ну... кроме как переживания какого-то там достижения, что что-то там было достигнуто, что вышла книжка с твоим портретом на обложке и там написаны какие-то твои заслуги.	Переживание достижения	Автор	При создании ИС автор испытал переживание достижения

2. Несомненное удовлетворение я переживал...	Удовлетворение	Время в прошлом	При создании ИС автор пережил удовлетворение от проделанной работы
3. Асмолов Александр Григорьевич, он говорил, что за рубежом профессор, издавший две, три или четыре монографии вообще-то богатый человек.	Богатый человек	Две-три монографии	Опирается на рассуждения другого ученого. За рубежом интеллектуальная собственность приносит большую материальную отдачу
4. В наших социально-экономических условиях, это вообще никакого богатства ни дает.	Никакого богатства	Социально-экономические условия	Социально-экономические условия нашей страны не позволяют получить той отдачи от ИС, которая ожидается от ее реализации.
5 ...лауреатом стала моя книга. Но об это, во-первых, никто не знает у нас, а во-вторых, из этого ничего не вытекает совершенно.	Книга стала лауреатом	Никто не знает, Ничего не вытекает	Результаты интеллектуальной деятельности могут не иметь широкой огласки, и, следовательно, ничего не дать.
6. Это удовлетворение какое-то, самоудовлетворение.	Самоудовлетворение	Моральное состояние	При создании ИС получаешь самоудовлетворение, моральную отдачу
7. Ощущение переживания создает, ну...а так больше ничего.	Ощущение переживания	Состояние переживания	При создании ИС испытываешь ощущение переживания
8. Может мы неправильно используем ее, или никак не используем...как надо.	Неправильно используем	Законодательная база не работает (никак не используем)	Чтобы получить отдачу материальную и моральную от создания ИС, необходимо правильно ее использовать в соответствии с законом.

9. Можно было опубликовать ее, но, чтобы опубликовать, нужно вложить деньги, существенные. Чтобы опубликовать ее за рубежом, ее нужно переводить, издавать, печатать, это большие очень затраты. Ну, скорее всего, они не оправдаются, не окупятся. Поэтому в материальном плане они не оправданы.	Очень большие затраты, Не окупятся в материальном плане	Материальная сторона создания ИС	ИС не ограничивается в своем распространении. Любое распространение требует больших затрат, которые не всегда могут оправдаться. Поэтому в материальном плане это не оправдано.
10. Если бы были амбиции, то удовлетворить можно было амбиции	Удовлетворение амбиций	Амбиции	Получить выгоду от ИС можно не только материальную, но и моральную. При создании и реализации ИС, можно удовлетворить имеющиеся амбиции.

В целом, интервью профессора показало, что созданию интеллектуальной собственности способствуют рабочая мотивация и дисциплина. Дисциплина работает по мотивации принуждения, и, если не соблюдать дисциплину последует наказание. Приступая к работе, сначала движут амбиции, а когда работа уже подходит к завершению, принуждение завершить работу.

Работая над интеллектуальной собственностью по мотиву принуждения, морального удовлетворения не получишь, потому что принуждение ограничивает свободу мыслей и действий. Это вызывает раздражение и недоумение.

Только творческий подход не ограничивает процесс размышления и является по-настоящему действенным. В результате получаешь удовлетворение от проделанной работы. Понимаешь, что время потрачено не зря.

Создание интеллектуальной собственности происходит в инновационном режиме. Новое всегда единично, новация не может быть массовым явлением. Интеллектуальная собственность проявляется через интеллектуальную, творческую, экономическую активности являющимися базисными компонентами инновационной активности.

Ответ студента на вопрос: «Какие социально-психологические перемены произошли в вашей жизни, если бы вы стали правообладателем на интеллектуальную собственность?»

1. Повышение самооценки, а также повышение репутации и престижа в глазах других людей. Я испытывала бы чувство гордости, т.к. моя работа была бы оценена как достойная и достаточно востребованная, т.е. были бы оценены мои умственные качества и стремление внести вклад в развитие человечества.

2. Наверняка, я бы почувствовала возросшую значимость своей личности, важность и осмысленность, стала бы больше уважать себя, ведь не каждый может создать инновационный продукт. У меня, наверное, появилось бы острое чувство ответственности за созданный объект

интеллектуальной собственности...улыбается... т.к. в первую очередь, он не должен наносить вред человеку и окружающей среде, не должен оказаться в «не тех руках».

Таблица 2

Семиотические триады Ч. Пирса в фрагменте нарративного интервью студента

Table 2

Ch. Peirce's semiotic triads in a fragment of a narrative student's interview

Смысловые блоки фрагмента интервью	Репрезентанта	Объект	Интерпретанта
1. Повышение самооценки, а также повышение репутации и престижа в глазах других людей.	Высокая самооценка Повышение репутации, престижа	Социально-психологические самоизменения при создании интеллектуальной собственности	Указывает на возвышения личности в глазах других, и перед самим собой, когда обладаешь ИС
2. Я испытывала бы чувство гордости, т.к. моя работа была бы оценена как достойная и достаточно востребованная, т.е. были бы оценены мои умственные качества и стремление внести вклад в развитие человечества.	Гордость Достойная оценка работы	Социально-психологические самоизменения при создании интеллектуальной собственности	При создании ИС возникает чувство гордости за свой труд, востребованную работу, и особо за стремление внести вклад в развитие общества.
3. Наверняка, я бы почувствовала возросшую значимость своей личности, важность и осмысленность, стала бы больше уважать себя, ведь не каждый может создать инновационный продукт.	Значимость личности. Уважение к себе.	Социально-психологические самоизменения при создании интеллектуальной собственности	Создавая ИС, человек выделяется своим трудом, ведь не каждый может создать инновационный продукт, в результате чего уважение и значимость к своей личности возрастает.
4. У меня, наверное, появилось бы острое чувство ответственности за созданный объект	Острое чувство ответственности	Социально-психологические самоизменения при создании	При создании ИС происходит не только изменение к себе как личности,

интеллектуальной собственности, т.к. в первую очередь он не должен наносить вред человеку и окружающей среде, не должен оказаться в «не тех руках».		интеллектуальной собственности	и изменение окружающих к человеку. Но и человека к окружению. Возникает острое чувство ответственности за свой труд, ибо он не должен нанести вред человеку и окружающей среде или оказаться не в тех руках.
---	--	--------------------------------	--

Студент определяет интеллектуальную собственность как фактор признания человека в обществе. Несмотря на то, что интеллектуальной собственности имеет мировые масштабы распространения, для тех, кто не имеет прямого отношения к ней, она является несколько абстрактным понятием.

При создании интеллектуальной собственности возникает чувство гордости за свой труд, востребованную работу, и особо за стремление внести вклад в развитие общества. Когда обладаешь интеллектуальной собственностью, повышается самооценка, а также повышается репутация и престиж в глазах других людей. Создавая интеллектуальную собственность, человек выделяется своим трудом, ведь не каждый может создать инновационный продукт, в результате чего возрастает уважение и значимость к своей личности.

При создании интеллектуальной собственности происходит не только изменение к себе как личности, и изменение окружающих к человеку, но и человека к окружению. Возникает острое чувство ответственности за свой труд.

В качестве объекта исследования мы рассмотрели 40 интервью, принадлежащие ученым, студентам и обобщили результаты по тематике вопросов.

Блок 1. Значимость интеллектуальной собственности для респондентов. Респонденты определяют интеллектуальную собственность как фактор признания человека в обществе. Интеллектуальная собственность – это труд, детище, творение, которое возвышает, возносит, и вызывает чувство гордости, восхищения и оказывает влияние на самооценку и значимость личности.

При создании интеллектуальной собственности человек выделяется как первооткрыватель, его личность становится значимой и востребованной.

Интеллектуальная собственность, это способность преобразовывать идею в материальный объект, воплощать ее в жизнь. Такая идейность очень значима для личности, так как имеет свое продолжение в интеллектуальной собственности, а та характеризует ее как личность. Поэтому интеллектуальная собственность должна изменяться и совершенствоваться на протяжении всего времени. Необходимо исправлять ошибки и доводить работу до идеала.

В зависимости от сферы деятельности, интеллектуальная собственность может являться предметом технологического прорыва, инновацией и культурным достоянием.

В современном мире увеличивается значимость интеллектуальной

собственности. Инновационный рынок диктует условия, что является результатом постоянного прогресса и роста интеллектуальной собственности. Объекты интеллектуальной собственности делают жизнь человека совершеннее, т.к. упрощают некоторые ее стороны. На конкурентном рынке возрастает ценность интеллектуальной собственности, т.к. она требует огромных затрат для своей реализации, прежде чем принесет соответствующий доход. Поэтому возрастает риск недобросовестной конкуренции и соблазн получения прибыли за чужой труд.

Несмотря на то, что интеллектуальной собственности имеет мировые масштабы распространения, для студентов, она является более абстрактным понятием, так как они не имеют к ней прямого отношения. У ученых же существует два отношения к интеллектуальной собственности, формальное, академическое отношение к собственности и должное, т.е. как должен относиться правообладатель к своей собственности. Это может быть связано с тем, что у людей разных поколений разное восприятие интеллектуальной собственности, разные ожидания от ее реализации и разное отношение к ней.

Вообще, отношение к интеллектуальной собственности складывается из того, как она создается, что она потом приносит и какие затраты требует. Интеллектуальная собственность – это актив. Активы характеризуются тем, что приносят доход и не требуют существенных затрат. Активы дают больше отдачи, чем забирают средств. В любом активе затраты окупаются, и интеллектуальная собственность должна приносить доход. Активы приносят, обогащают, в этом заключается противоположность пассиву.

Результаты интеллектуальной деятельности также могут и не иметь широкой огласки, и, следовательно, ничего не дать. Будут потрачены ресурсы, временные, материальные, на создание

интеллектуальной собственности, но ожидаемой материальной отдачи и обогащения может и не быть. Чтобы получить отдачу от интеллектуальной собственности, необходимо правильно ее использовать, поскольку интеллектуальная собственность не ограничена в своем распространении, но любое распространение требует больших затрат, которые не всегда могут оправдаться. Поэтому в материальном плане это не всегда оправдано, но можно получить удовлетворение в моральном плане, можно удовлетворить имеющиеся амбиции.

За рубежом, к примеру, интеллектуальная собственность приносит большую отдачу. Социально-экономические условия нашей страны не позволяют получить той отдачи от интеллектуальной собственности, которая ожидается от ее реализации.

Блок 2. Социально психологические перемены, связанные с интеллектуальной собственностью.

Создавая интеллектуальную собственность, происходят определенные социально-психологические изменения, человек выделяется своим трудом, поскольку не каждый может создать инновационный продукт, в результате чего возрастает уважение и значимость к своей личности. Возникает чувство гордости за свой труд, востребованную работу, и особо, за стремление внести вклад в развитие общества.

Когда обладаешь интеллектуальной собственностью, повышается самооценка, а также повышается репутации и престиж в глазах других людей, появляется переживания достижения, авторитет, удовлетворение от проделанной работы. Как отмечает Н.В. Гришина: «Традиционно проблема изменений личности в психологии рассматривается через тему развития человека, при этом изменения личности описываются как вариации ее личностных характеристик во временном (возрастном) и пространственном (изменения ситуации) измерениях» (Гришина, 2021: 46).

При создании интеллектуальной собственности происходит не только самоизменение личности, и изменение окружающих к человеку, но и человека к окружению. Возникает острое чувство ответственности за свой труд, ибо он не должен нанести вред человеку и окружающей среде, или оказаться не в тех руках. Такой труд должен быть направлен, исключительно на получение благ.

Отвечая на вопросы интервью, студенты демонстрируют «веру в возможность самоизменений». Они понимают, чтобы осуществить какие-то социально-психологические изменения, связанные с созданием интеллектуальной собственности, так же необходимо время, необходимо долго работать. Каждая проделанная работа делает сильнее и поднимает на ступень выше. Начиная с создания простых вещей, с каждым шагом работа усложняется, и предыдущие труды кажутся простыми. Каждый такой простой шаг в создании интеллектуальной собственности доводит до создания поистине гениальных вещей.

Блок 3. Качества правообладателя, способствующие созданию интеллектуальной собственности. Создавать интеллектуально собственности ученым помогает усидчивость, терпимость, быстрая вработываемость, вовлеченность, рабочая мотивация и дисциплина. Дисциплина работает по мотивации принуждения, и, если не соблюдать дисциплину последует наказание, в виде самокритики.

Приступая к работе без творческого побуждения, сначала движут амбиции, а когда работа уже подходит к завершению возникает принуждение завершить работу. Работая над интеллектуальной собственностью по мотиву принуждения, получить результаты, от которых получишь моральное удовлетворение, не получится, потому что это не творческий мотив, и он ограничивает свободу мыслей и действий.

Работая над интеллектуальной собственностью с творческим побуждением, получаешь моральное удовлетворение от работы, такая работа более приятная. Работая с творческим побуждением, когда мотив рядом с целью, а не цель перекрывает мотив, получаешь более продуктивный и менее угнетающий процесс. Получаешь удовлетворение от затраченного времени и проделанной работы. Когда работа носит совсем не творческий характер и содержит в себе четкие требования, это требует терпения и выносливости, иначе наступает раздражение.

Определяя качества правообладателя, студенты замечают, что гениальность и талантливость может подразумевать различные качества, поэтому сложно определить какие-то определенные качества у таких людей. И в общих чертах характеризуют правообладателя на интеллектуальную собственность такими качествами, как любознательность, сила воли к действию, трудолюбие, азартность, талант, инициативность, идейность, креативность, целеустремленность, уверенность, амбициозность, нестандартное мышление, творческий подход, предпринимательские качества, вдумчивость, деятельность, критичный склад ума, высокая эмоциональность. Также, определяют, что качества могут зависеть от сферы деятельности такого человека, он может быть, как творческим, так и конструктивным.

Блок 4. Интеллектуальная собственность как форма проявления инновационной активности. Суть науки заключается в том, чтобы открывать новые знания. Работая и создавая интеллектуальную собственность, происходит работа в инновационном режиме. Работа над темой, которая единична, носит инновационный характер, поэтому, безусловно, интеллектуальная собственность является формой проявления инновационной активности.

Именно в количестве и качестве объектов интеллектуальной собственности проявляется инновационная активность. Интеллектуальная деятельность и инновационная активность взаимообусловлены. Объектом интеллектуальной собственности выступает нечто новое, творческое, инновационное, уникальное. При этом, когда находишься на стадии обучения, сложно создавать что-то новое. Чтобы интеллектуальная собственность имела инновационный характер, необходим опыт, без опыта невозможно что-то продублировать. Работая в определенной области необходимо освоить ее, изучить, понять, с помощью каких инструментов можно осуществлять работу. Для этого необходимо учиться, получать опыт и осваивать технику работы.

На основании взаимосвязи социально-психологических функций интеллектуальной собственности и компонентов инновационной активности мы

(авторы данной статьи) построили систему отношений, где творческая активность, интеллектуальная активность и экономическая активность выступают базисными компонентами функционирования системы отношений интеллектуальной собственности. Эта система отношений наглядно показывает, что, осуществляя любую из функций, правообладатель или иное лицо, могут быть в состоянии экономической, интеллектуальной и творческой активности, в зависимости от мотивов и целей (Терехова, Трофимова, 2024).

Также подтверждение того, что интеллектуальная собственность – это форма проявления инновационной активности являются результаты методики «шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко), представленные на рис. 1, где показано, что индекс инновативности у ученых выше, чем у студентов.

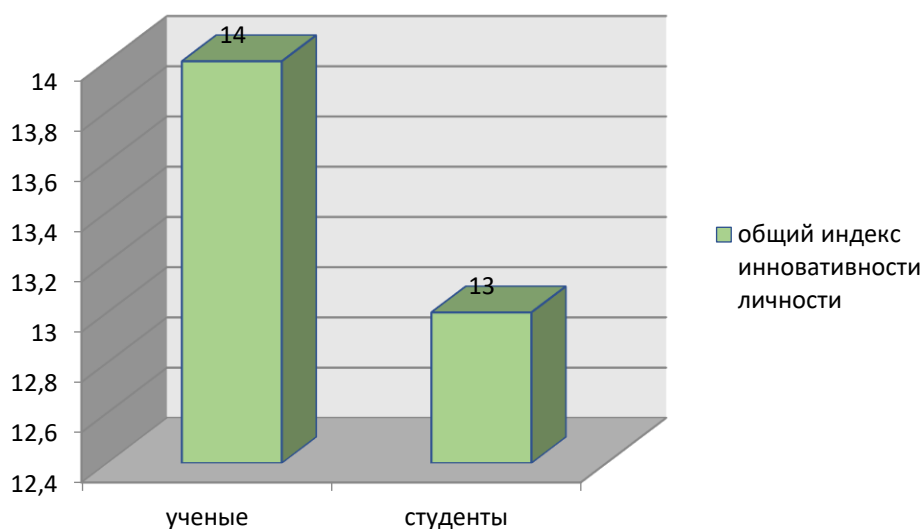


Рис. Общий индекс инновативности личности студентов и ученых

Fig. General index of innovativeness of the personality of students and scientists

Таким образом, в нашем исследовании мы, используя: описание действия, практики как репрезентанту; суть действия и эмоции, которыми насыщено это действие как объект; интерпретацию как способ выявить зависимость между репрезентантой и

объектом, раскрыли смысловое поле системы отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности личности не только как проявление человеческого разума, но и как совокупность прав личности в отношении результатов

творческой, интеллектуальной и экономической деятельности личности. А также установили, что функции интеллектуальной собственности продуцируют более высокий уровень культуры, самосознания, влияющих на формирование полноценных правовых, морально-этических и духовных норм.

Заключение (Conclusions).

Значимость интеллектуальной собственности для респондентов связана с внутренними и внешними изменениями от ее создания и реализации, это изменение психологических характеристик личности социальных и экономических. А именно, самоизменение личности – повышает самооценку, возникает чувство достоинства; изменение окружающих к личности – появляется уважение, престиж, статус; изменение личности к окружению – возникает чувство ответственности за свою деятельность; изменение личности к рынку – субъект становится непосредственным участником рыночных отношений, включается в экономический процесс, который подразумевает определенные экономические действия в отношении объектов интеллектуальной собственности.

Студенты и ученые имеют значительные отличия в представлении функции системы отношений интеллектуальной собственности. Представления ученых, можно считать более объективными, так как выборку ученых составляли респонденты, которые непосредственно имеют отношение к интеллектуальной собственности, публикуют статьи, пишут книги и монографии. Поэтому их описание более приближено к действительности, нет определенных однозначных характеристик в описании функций интеллектуальной собственности, что и считается, по нашему мнению, правильным, ведь в силу социально-экономических условий в стране, где такой труд не только востребован, но имеет свои нюансы и сложности, нельзя быть в чем-то категоричными.

Применение нарративного анализа позволило исследовать два пласта – индивидуальный и социальный – и рассмотреть отношение к интеллектуальной собственности респондентов, не только как индивидуальное, но и частное проявление социально-типичного и тем самым открыло новые перспективы исследования феномена самореализации как феномена индивидуального и социального, в котором человек реализует личностный смысл. Респонденты оценивают интеллектуальную собственность как форму проявления инновационной активности, отмечают высокий уровень ее значимости, позитивные социально психологические перемены как для себя, так и для общества, зависимость личностных качеств правообладателя интеллектуальной собственности от сферы деятельности.

Несмотря на многообразие работ, посвященных интеллектуальной собственности. До сих пор не до конца изучены психосемиотические процессы системы отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности личности. В нашем исследовании мы попытались рассмотреть знаковую природу системы отношений функций интеллектуальной собственности и компонентов инновационной активности личности через описание процесса их семиозиса.

Список литературы

- Гальперин Л.Б., Михайлова Л.А. Интеллектуальная собственность: сущность и правовая природа // Право промышленной и интеллектуальной собственности. Новосибирск: Наука. Сиб. Издат. Фирма. 1992. С. 3-12.
- Гришаев С.П. Интеллектуальная собственность. М.: Юрист, 2009. 364 с.
- Гришина Н.В. Изменчивость личности: теоретический конструкт и эмпирическая феноменология // Новые психологические исследования. 2021. № 2. С. 46-63.
- Иванова Е.А. Этнопсихологические особенности отношения к интеллектуальной собственности у россиян // Психологические

инновации в экономике и финансах: материалы междунар. науч.-практ. конф. М.: ФА «Ларк лтд». 2009. С. 129-132.

Карнышев А.Д., Иванова Е.А. Особенности и проблемы интеллектуальной собственности и инноваций // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 5. С. 44-54.

Китова А.Д., Шаков А.М. Отношение к собственности как предмет психологического исследования // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». 2017. № 1. С. 74-80.

Поляков Р.Е. Анализ определения понятия «интеллектуальная собственность» // Молодой ученый. 2011. №10. Т.1. С. 176-179.

Терехова Т.А. Концепция структуры инновационной активности личности // Психология в экономике и управлении. 2015. Т.7. № 1. С. 5-15.

Терехова Т.А., Трофимова Е.Л. Мотивационная детерминация системы отношений интеллектуальной собственности и инновационной активности личности // Baikal Research Journal. 2024. Т.15. № 3. С. 1363-1371.

Шишкина А.О. Психометрический анализ инновационной активности личности // Психология в экономике и управлении. 2015. Т. 7. № 1. С. 52-57.

Andersch N. Semiotics in psychiatry and psychology // Bloomsbury Semiotics. 2023. № 2. С. 143-163.

Apter M.J., Smith. K.C.P. Humour and the theory of psychological reversals. In: Chapman A. J., Foot H. C. (eds.) Oxford: Pergamon Press. 1977. С. 95-100.

Basadur M., Hausdorf P. Measuring Divergent Thinking Attitudes Related to Creative Problem Solving and Innovation Management // Creativity Research Journal. 1996. № 9 (1). С. 21-32.

Zlatev J. Cognitive Semiotics // International Handbook of Semiotics / in P. P. Trifonas (ed.), Berlin: Springer.op. cit., 2015. С. 1043-1067.

Kramer S., Amabile T. The Progress Principle // Harvard Business Review Press. 2011.

Cristalli C. Experimental Psychology and the Practice of Logic: Charles S. Peirce and the Charge of Psychologism // European Journal of Pragmatism and American Philosophy. 2017. № 9 (1). С. 1869-1885.

References

Galperin, L.B. and Mikhailova, L.A. (1992), "Intellectual property: its essence and legal nature", *Pravo promishlennoy i intellektualnoy sobstvennosti*, 3-12. (In Russian).

Grishaev, S.P. (2009), *Intellektualnaya sobstvennost* [Intellectual property], Yurist, Moscow, Russia.

Grishina, N.V. (2021) "Personality Variability: a Theoretical Construct and empirical phenomenology", *Novie psikhologicheskie issledovaniya*, 2, 46-63. (In Russian).

Ivanova, E.A. (2009), "Ethnopsychological features of Russians' attitude to intellectual property", *Psikhologicheskie innovatsii v ekonomike i finansah*, 129-132. (In Russian).

Karnishev, A.D. and Ivanova, E.A. (2011), "Features and problems of intellectual property and innovation", *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 5. 44-54. (In Russian).

Kitova, A.D. and Shakov, A.M. (2017), "Attitude to property as a subject of psychological research", *Gumanizatsiya obrazovaniya*, 1, 74-80. (In Russian).

Polyakov, R.E. (2011), "Analysis of the definition of "intellectual property"", *Molodoy ucheny*, 1 (10), 176-179. (In Russian).

Terekhova, T.A. (2015), "The concept of the structure of individual innovation activity", *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii*, 7 (1), 5-15. (In Russian).

Terekhova, T.A. and Trofimova, E.L. (2024), "Motivational Determination of the System of Relations Between Intellectual Property and Innovative Activity of the Individual", *Baikal Research Journal*, 15 (3), 1363-1371. (In Russian).

Shishkina, A.O. (2015), "Psychometric analysis of individual innovation activity", *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii*, 7 (1), 52-57. (In Russian).

Andersch, N. (2023), "Semiotics in psychiatry and psychology", *Bloomsbury Semiotics*, 2, 143-163. (In UK).

Apter, M.J. and Smith, K.C.P. (1977), "Humour and the theory of psychological reversals" In: Chapman A. J., Foot H. C. (eds.) Oxford: Pergamon Press, 95-100. (In UK).

Basadur, M. and Hausdorf P. (1996), "Measuring Divergent Thinking Attitudes Related to Creative Problem Solving and Innovation Management", *Creativity Research Journal*, 9 (1), 21-32. (In UK).

Zlatev, J. (2015), *Cognitive Semiotics*, International Handbook of Semiotics / in P. P. Trifonas (ed.), Berlin: Springer.op. cit., 1043-1067. (In UK).

Kramer, S. and Amabile, T. (2011), "The Progress Principle", *Harvard Business Review Press*. (In UK).

Cristalli, C. (2017), "Experimental Psychology and the Practice of Logic: Charles S. Peirce and the Charge of Psychologism", *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 9 (1), 1869-1885. (In UK).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные об авторах:

Терехова Татьяна Александровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии, Иркутский государственный университет.

Трофимова Елена Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии, Иркутский государственный университет.

About the authors:

Tatyana A. Terekhova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Social, Extreme and Penitentiary Psychology, Irkutsk State University.

Elena L. Trofimova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Social, Extreme and Penitentiary Psychology of Irkutsk State University.



Оригинальное исследование

УДК 371.388.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-8

Логутенкова И.В. 

**Влияние обучающего рефлексивного диалога
на формирование жизненных проектов подростков:
метод контент-анализа**

Обнинский институт атомной энергетики (филиал ФГАОУ ВО
«Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»),
тер. Студгородок, д.1, г. Обнинск, Калужская область, 249039, Россия
innovationss@bk.ru

*Статья поступила 16 декабря 2024; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025*

Аннотация. *Введение.* На современном этапе развития социума необходимо не только осознавать происходящее в настоящем и проектировать будущее, но и становиться авторами собственной жизни. Успешное конструирование жизненного пути требует баланса между индивидуальными целями человека и запросами социума. Это особенно актуально для подростков, которые находятся на стадии формирования своего личностного и профессионального пути. *Целью исследования* стало выявление роли обучающего рефлексивного диалога в формировании жизненных проектов подростков. *Материалы и методы.* Экспериментальная база исследования включала три группы общей численностью 100 обучающихся образовательных организаций города Обнинска (РФ) – лицея «Держава» и школы №17. Участники были распределены следующим образом: две экспериментальные группы и одна группа сравнения, состоящая из учеников класса «Интенсив». Эмпирическими методами исследования выступили: метод наблюдения, анализ документов, формирующий эксперимент, контент-анализ. Были использованы диагностические методики – написание сочинения на тему «Мой жизненный проект» и разработанное интервью «Мое будущее». *Результаты.* Традиционные образовательные подходы не способствуют формированию у подростков полноценных жизненных проектов – они получаются однообразными, бедными по содержанию и недостаточно интегрированными в социальный контекст. Внедрение авторской программы «Жизненный проект личности», основанной на обучающем рефлексивном диалоге, помогает подросткам более качественно выстраивать свои жизненные проекты. Значительные изменения в восприятии будущего у подростков отмечаются, когда в образовательный процесс внедряются рефлексивные практики. Жизненные планы подростков становятся более многогранными и охватывают различные сферы деятельности. У обучающихся формируется зрелый взгляд на перспективы развития, где личные амбиции гармонично сочетаются с общественными потребностями, происходит качественное обогащение представлений о будущем: подростки начинают создавать более сложный и социально обусловленный образ будущего. *Вывод.* Применение обучающего рефлексивного диалога как технологического инструмента демонстрирует устойчивую результативность. При этом подростки не

просто расширяют свой личный взгляд на жизнь – у них формируется многогранное и глубокое представление о предстоящем жизненном пути.

Ключевые слова: личность; контент-анализ; рефлексивные технологии обучения; мета-Я; обучающий рефлексивный диалог; жизненный проект; подростки

Информация для цитирования: Логутенкова И.В. Влияние обучающего рефлексивного диалога на формирование жизненных проектов подростков: метод контент-анализа // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 106-121. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-8.

I.V. Logutenkova 

The influence of educational reflexive dialogue on the formation of teenagers' life projects: the content analysis method

Obninsk Institute of Atomic Energy,
Branch of National Research Nuclear University,
1 Studgorodok, Obninsk, Kaluga Region, 249039, Russia
innovationss@bk.ru

*Received on December 16, 2024; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025*

Abstract. Introduction. At the present stage of the development of society, it is necessary not only to be aware of what is happening in the present and to design the future, but also to become the authors of one's own life. Successful construction of a life path requires a balance between individual human goals and the demands of society. This is especially true for teenagers who are at the stage of forming their personal and professional paths. The purpose of the study was to identify the role of educational reflexive dialogue in shaping the life projects of adolescents. *Materials and methods.* The experimental base of the study included three groups of 100 students from educational institutions in the city of Obninsk – Derzhava Lyceum and school № 17. The participants were divided as follows: two experimental groups and one comparison group consisting of students from the Intensive class. The main methods of empirical research were the observation method, document analysis, formative experiment, and content analysis. In the course of the work, two main diagnostic techniques were used – writing an essay on the topic “My life project” and a specially designed interview “My future”. *Results.* Traditional educational approaches do not contribute to the formation of full-fledged life projects among adolescents – they turn out to be monotonous, poor in content and insufficiently integrated into the social context. The introduction of the author's program “The Life project of a personality”, based on educational reflective dialogue, helps teenagers to build their life projects more efficiently. Significant changes in teenagers' perception of the future are noted when reflexive practices are introduced into the educational process. Teenagers' life plans are becoming more multifaceted and cover various fields of activity. Students develop a mature view of development prospects, where personal ambitions are harmoniously combined with social needs, and their ideas about the future are qualitatively enriched: teenagers begin to create a more complex and socially determined image of the future. *Conclusion.* The use of educational reflective dialogue as a technological tool demonstrates sustained effectiveness. At the same time, teenagers do

not just expand their personal outlook on life – they form a multifaceted and deep understanding of the upcoming life path.

Keywords: personality; content analysis; reflective learning technologies; meta-Self; educational reflective dialogue; life project; teenagers

Information for citation: Logutenkova, I.V. (2025), “The influence of educational reflexive dialogue on the formation of teenagers' life projects: the content analysis method”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 106-121, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-8.

Введение

(Introduction).

Диалогические отношения сегодня формируют новое понимание человеческого сознания, радикально меняя прежние представления о нем. Усложняющаяся система взаимодействий превратила культурное пространство в непрерывный обмен информацией между различными элементами. Именно способность к обмену информацией и выстраиванию связей определяет сейчас вектор прогресса, как в научной сфере, так и в общественном развитии в целом. Исследования в области диалогических отношений и коммуникативных процессов стали фундаментальной частью современной философии. Революционные концепции М.М. Бахтина и М. Бубера, разработанные в прошлом столетии, заложили теоретический фундамент для понимания природы общения (Бахтин, 1979).

Человеческое сознание сегодня интерпретируется через призму постоянного взаимодействия и диалога, что радикально меняет понимание его сущности. Культурное пространство эволюционировало в комплексную структуру, где метакоммуникативные связи формируют сложную сеть взаимодействий между различными элементами. В эпоху глобальных трансформаций именно коммуникация выступает движущей силой, определяющей траекторию развития, как научной мысли, так и общества, в целом.

В современном мире теория дискурса-анализа превратилась в универсальный методологический инструмент для изучения коммуникативных процессов в обществе.

Данный подход, который сегодня широко используется во множестве гуманитарных дисциплин – от социологических исследований до языковедческих работ, берет свое начало в европейской научной традиции. Ключевым импульсом для становления этой междисциплинарной методологии послужили труды М.М. Бахтина, в частности, его революционное представление о высказывании как о коммуникативном событии, рассмотренное через призму металингвистики (Бахтин, 1979).

В психологической науке рефлексивно-диалогические механизмы, связывающие индивида и социум, выходят далеко за рамки простой коммуникации и интроспекции. Универсальность данного инструментария позволяет исследовать широчайший диапазон психологических феноменов – от индивидуальных когнитивных процессов до социального взаимодействия в группах. Как отмечал выдающийся исследователь Я.А. Пономарев в своих работах, именно через призму диалога и рефлексии можно постичь сущность таких явлений, как креативность, интеллектуальное развитие и динамика межличностных отношений (Пономарев, 1959). Этот подход становится ключевым для понимания процессов формирования личности, принятия решений и функционирования коллективных структур, что подтверждает его фундаментальное значение в психологическом анализе.

В современной философской практике по-прежнему актуален метод Сократа, несмотря на то, что прошло более 2500 лет с

момента его создания. Этот подход, базирующийся на коллективном исследовании и систематизации индивидуального опыта собеседников, доказал свою педагогическую результативность. Центральным компонентом сократовского диалога является преодоление некоего затруднения (само слово «проблема» имеет греческие корни), которое решается через последовательную постановку вопросов. При этом даже спустя два с половиной тысячелетия методика Сократа, основанная на совместном критическом анализе и структурировании личного опыта участников диалога, остается востребованной формой философской практики благодаря своей образовательной эффективности.

Исследования рефлексии получили мощный импульс развития благодаря двум ключевым подходам в российской психологии. Первый – системно-деятельностный подход, представленный В.А. Лефевром (Лефевр, 2004), А.А. Тюковым (Тюков, 1987) и Г.П. Щедровицким (Щедровицкий, 2005). Второй – праксиологическая концепция рефлексии, сформулированная в конце 80-х годов И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым (Семенов, 1989). Эти направления стали ключевыми в современной российской психологии благодаря детальной проработке процессуальных и структурных элементов рефлексивных механизмов, что создало прочный фундамент для практического применения (Кушнир, 2023). Однако существует ряд нерешенных проблем, отмеченных В.Г. Аникиной (Аникина, 2009), касающихся локализации «топоса рефлексирования» в субъективном пространстве личности. До сих пор недостаточно изучены особенности функционирования и влияния центрального элемента личности – «Я», включая его экзистенциальные и метауровневые компоненты, на процессы самоанализа и саморефлексии.

По нашему мнению, разработка действенных рефлексивных методик может получить новый импульс через синтез нескольких теоретических концепций. Особенно перспективным представляется объединение дифференциального подхода Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2014), культурно-диалогической модели (Аникина, 2009) и модально-дифференциальной концепции (Сизикова, 2018). Такая интеграция способна не только открыть неизученные грани данной проблематики, но и предложить эффективные решения существующих методологических вызовов.

В современных условиях участники диалога не ограничиваются простым обменом идеями – они погружаются в глубокий самоанализ, исследуя собственные желания и индивидуальные черты (Гутник, 2022). Подобное переосмысление личных приоритетов открывает новые горизонты для развития внутреннего мира человека. Процесс включает определение конкретных задач и разработку стратегий их достижения. Именно направленность на познание себя является фундаментом современного рефлексивного диалога, позволяющего расширить смысловое пространство личности через интеграцию значимых концепций и идей (Леонтьев, 2014).

Рефлексивный диалог способствует укреплению критического мышления, развивает способность анализировать и оценивать различные жизненные ситуации, что является ключом к осознанному выбору будущего. В данной работе мы опирались на несколько ключевых концепций при организации рефлексивного диалога. Во-первых, учитывали возрастные особенности развития детей. Во-вторых, – исходили из того, что системная рефлексия неразрывно связана с формированием жизненных планов человека (Карпов, 2004). Более того, именно благодаря активизации системной рефлексии становится возможным креативный подход к проектированию собственной жизни и воплощению задуманного. Важно отметить, что системная

рефлексия, как и другие её разновидности, имеет диалогическую природу.

Экзистенциальная психология, представленная трудами Р. Мэя (Мэй, 2004) и М. Босса (Босс, 2009), заложила фундамент для развития концепции жизненного проектирования. В современной практике психолого-педагогической работы особое внимание уделяется рефлексивным методам обучения. Эти технологии активно применяются как в создании, так и в поддержке различных жизненных проектов. Особый интерес представляет изучение того, как рефлексивные практики влияют на формирование личности подростка и развитие его системной рефлексии. При разработке новых образовательных стратегий и программ психологического воздействия рефлексивный компонент становится одним из ключевых элементов.

В трудах зарубежных исследователей, в частности, в работах W.B. Baeza, A.M. Póo, R.F. Oman и др. (Baeza, 2007), концепция «жизненного проекта личности» преимущественно исследуется через призму прикладной психологии. Особое внимание уделяется изучению факторов защиты и причин, влияющих на формирование деструктивного поведения у подростков. Среди таких поведенческих отклонений выделяются ранняя беременность, суицидальные наклонности и депрессивные состояния. Исследования W.B. Baeza с соавторами (2007) показали, что формирование жизненных проектов у подростков выступает важным защитным механизмом, предотвращающим девиантное поведение. R.F. Oman, S.K. Vesely и C.B. Aspy (2005), предлагают более упрощенную трактовку, определяя жизненное проектирование как «надежды на будущее», не углубляясь в структуру этого феномена.

Значимая роль в русле данной проблематики принадлежит концепции жизнотворчества, разработанной Н.А. Бердяевым (Бердяев, 1991), а также анализу жизненного пути, который проводили Б.Г. Ананьев (Ананьев, 2001), Д.А. Леонтьев

(Леонтьев, 2014), С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 2004) и др.

М.В. Клементьева предложила расширенное понимание концепции жизненного проектирования, в которой перспективы личности интерпретируются через концепты «жизненный проект» и «самопроектирование» (Клементьева, 2016).

Концепция Г.П. Щедровицкого являет собой нестандартный взгляд на природу рефлексии. В отличие от традиционного понимания, рефлексия трактуется им не как самостоятельная деятельность, а как функциональный элемент в общей структуре деятельностного процесса. Специфика рефлексивного поведения во многом обусловлена когнитивными механизмами. Теоретическая модель, разработанная им, раскрывает двойственную сущность рефлексии и выявляет три основных паттерна её взаимосвязи с первичной деятельностью. При этом начальный паттерн демонстрирует полное подчинение базовому действию. Второй – представляет собой комплексное образование, где первичная деятельность становится компонентом более крупной системы. Третий тип описывает рефлексия как примыкающий элемент, способный к автономному существованию, несмотря на изначальную связь с основной деятельностью (Щедровицкий, 2005).

Е.Н. Чеснокова подчеркивает важность диалогического взаимодействия, в котором педагоги и обучающиеся совместно ищут индивидуальные смыслы. Этот процесс не только стимулирует образовательную деятельность, но и помогает преодолеть проблему демотивации участников педагогического процесса, восстанавливая связь между их действиями и внутренними побуждениями (Чеснокова, 2005).

Исследуя феномен «жизненного проекта личности», мы обнаружили, что его анализ можно представить через призму пространственно-временных характеристик. Подростковый возраст становится поворотным моментом, когда индивидуум начинает осознавать себя центром особой

системы взаимоотношений с окружающими. Формирование позитивного вектора развития является базовым элементом личностного проектирования, когда человек выстраивает желаемый образ своего будущего. Этот сложный процесс не происходит одномоментно – он включает множество этапов и методов воплощения, базируясь на последовательности важных жизненных событий и непрерывном личностном росте. Именно совокупность этих факторов создает уникальную конструкцию, определяющую дальнейший путь развития человека в социуме.

В подростковом возрасте формируется особое понимание жизни как неповторимого пути, где человек взаимодействует с внутренним миром и социумом. Анализируя временные и пространственные характеристики человеческой активности, можно раскрыть суть индивидуальных жизненных проектов. «Жизненный проект» рассматривается нами как персональная траектория развития, которую человек намечает для достижения благополучия и самореализации в будущем.

В настоящее время отмечается недостаточная изученность применения обучающего рефлексивного диалога для формирования жизненных проектов учащихся. Существует потребность в разработке практических методов – рефлексивных технологий обучения, которые способствуют раскрытию личностного потенциала учащихся.

Цель исследования – выявление роли обучающего рефлексивного диалога в формировании жизненных проектов подростков.

Материалы и методы исследования (Materials and methods). Научная методология служит средством для получения ответов на вопросы, поставленные в исследовании. Методологическими принципами исследования стали принцип всесторонности, объективности и детерминизма. В работе использованы

теоретические методы, направленные на уточнение и расширение научных знаний: анализ, синтез, сравнение и обобщение. В качестве практических выступили: контент-анализ, эмпирические методы педагогического исследования.

Выборка включала в себя обучающихся в возрасте 13-14 лет. Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 100 детей: экспериментальная группа 1; экспериментальная группа 2; группа сравнения (класс категории «Интенсив»). В формирующем эксперименте участвовало 60 детей, обучающиеся лица «Держава» и школы №17 города Обнинска Калужской области.

В рамках исследования были использованы авторские методики для определения содержательных аспектов личностных жизненных планов, включая письменное эссе «Мой жизненный проект» и структурированное интервью «Мое будущее».

Авторское структурированное интервью включало такие вопросы, как: «Нравится ли Вам Ваша жизнь?»; «Какие события Вашей жизни Вам запомнились большего всего?»; «Когда жизнь человека становится яркой и интересной, по Вашему мнению?»; «Планируете ли Вы свою жизнь?»; «Сформулируйте 5 самых важных целей на ближайший год» и др. Также включены шаблоны для суждений в свободной форме: «Больше всего в будущем мне хотелось бы...»; «Если бы я мог выбирать свое будущее то, я бы...» и др.

Методологический инструментарий подбирался в соответствии с поставленными эмпирическими целями исследования. Исследование базировалось на трех ключевых критериях оценки компонентов жизненного проектирования. В частности, пространственный аспект оценивался через призму социальной направленности и степени дифференциации различных областей будущей деятельности. Что касается временного компонента, его анализ

фокусировался на событийной наполненности проекта.

В рамках проведенного исследования подростки создавали творческие работы на тему «Мой жизненный проект». Для обработки полученных эссе был задействован метод статистического анализа, при котором учитывались лишь те ответы, что встречались с частотностью выше 0,1. Процесс написания работ базировался на заранее установленных критериях, формировавших четкую структуру изложения. Применённая методология включала выделение и подсчёт специфических текстовых элементов. В завершение был проведен детальный анализ каждого тематического сегмента с последующим вычислением процентного соотношения различных типов ответов в общем объеме собранного материала.

Далее был проведен детальный контент-анализ, основанный на принципах работы с ассоциативными экспериментами. Для обработки данных, полученных через авторское интервьюирование и написание эссе о будущем, мы применили специальную методологию подсчета и ранжирования ассоциаций по частотности их появления. Это позволило выявить ключевые паттерны и статистические закономерности в том, как различные группы респондентов описывают себя и свои представления.

При проведении исследований ассоциативного мышления в небольших коллективах численностью 20-30 участников можно выявить интересную закономерность. Если одинаковые ассоциации возникают у трёх или более человек, то вероятность случайного характера таких совпадений практически равна нулю. Для установления значимости конкретной ассоциации в группе производится подсчёт частоты её появления среди всех участников. Статистические данные показывают, что у людей без речевых патологий вероятность случайного совпадения ассоциативных связей составляет менее 1%. Чтобы вычислить условный групповой показатель, проводят

нормализацию неслучайных ассоциативных описаний с поправкой на общее количество участвующих в эксперименте. При этом важно отметить, что если идентичная ассоциация возникает у нескольких человек независимо друг от друга, то случайность такого события становится математически ничтожной.

В связи с тем, что респонденты дают развернутые ответы, возникает сложность их классификации – один ответ может содержать множество смысловых элементов и относиться сразу к нескольким категориям при анализе жизненных планов. Такая многогранность ответов обусловлена спецификой применяемых методов исследования, позволяющих получать комплексную информацию о различных аспектах формирования жизненных стратегий.

Структура исследования включала три этапа: 1) констатирующий этап; 2) формирующий этап; 3) этап контрольного эксперимента. На этапе констатирующего эксперимента изучалась сформированность жизненных проектов учащихся. Для проверки эффективности разработанной программы был осуществлен формирующий этап эксперимента. Обучающиеся были разделены на две группы по 30 человек. Занятия проходили в рамках внеучебной деятельности (профориентационной работы общеобразовательной школы). На этапе контрольного эксперимента проводилась повторная диагностика испытуемых по тем же критериям, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анкеты, эссе, интервью подростков как продукт их деятельности отличаются широким спектром направленности, как на освоение внешнего мира, достижение комфортных и безопасных условий жизни, так и на гармонизацию самосознания, принятия себя и развития своих способностей. В эссе наиболее часто представлена альтруистическая направленность

потребностей, связанная с благополучием значимых людей, общества и мира в целом. В составе суждений подростков важное место занимают мечты о будущей профессиональной деятельности и успешной карьере.

Анализ средних значений по опроснику-интервью «Мое будущее» показал, что большинство результатов у исследуемой выборки находится в зоне средних значений. Подростки ориентированы на благополучие собственное и своих близких, успешность и реализацию, в том числе в профессии. В меньшей степени выбраны такие содержания суждений, как политические достижения, различные виды опыта, популярность, влияние и слава. У подростков отсутствуют ложные фантазии, в меньшей степени присутствуют суждения о запредельном опыте, редко встречаются агрессивные мечты. Результаты контент-анализа опросника-интервью «Мое будущее» показали, что подростки в своих суждениях в большей степени ориентированы на собственные возможности в построении успешного будущего и на благополучие близких. Их суждения редко соотносятся с политическими амбициями и славой, запредельным опытом.

Анализ лингвистических паттернов выявил интересную картину самовосприятия респондентов. В центре их внимания находится собственное «Я» – об этом свидетельствует частое использование личных местоимений. Временная перспектива играет важную роль в описаниях, где присутствуют различные темпоральные маркеры, связывающие прошлое с будущим.

Следует отметить, что участники исследования часто описывают себя через призму закрытого пространства, используя лексику, связанную с помещениями и локациями («дома», «местом» «нахожусь»). В их нарративах прослеживается тенденция к внешней атрибуции – респонденты склонны приписывать ответственность за

события внешним обстоятельствам, что отражается в выборе соответствующих языковых конструкций.

Особое внимание в ответах респондентов привлекает наличие когнитивных маркеров, указывающих на активные процессы переоценки и адаптации к новым условиям («ожидание», «выбрать», «вопрос»). Лексика, связанная с осмыслением и пониманием («мысли», «понимание», «пересмотреть»), свидетельствует о том, что многие участники находятся в процессе формирования новых поведенческих стратегий и переосмысления своей жизненной траектории.

Сравнительный анализ групп до и после целенаправленного воздействия посредством рефлексивного обучающего диалога показал, что изменения в содержании и структуре жизненных проектов происходит у подавляющего большинства обучающихся. Для сравнения групп между собой был использован критерий Т-Вилкоксона. Выявленные результаты, представленные в таблице, обусловили значимость разработки и целенаправленной реализации программы развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога, направленного на изменение жизненных проектов подростков.

При разработке программы развивающих занятий «Жизненный проект личности» мы опирались на положения о различных аспектах феномена рефлексивного диалога и механизме его реализации, особое внимание уделяя специфике возрастных особенностей обучающихся, поскольку опора на них должна катализировать процесс формирования компонентов жизненного проектирования у учащихся в процессе рефлексивного диалога.

Суть рефлексивного диалога в образовательном процессе заключается в переосмыслении традиционных функций педагогической деятельности:

1) в открытии проблемности и смыслов окружающих человека реальностей;

2) в создании педагогических условий, обеспечивающих дистанцированную социальную защиту, связанную с развитием рефлексивной способности, творческого мышления и позитивного самоотношения;

3) в психологической поддержке, обеспечивающей культивирование всевозможных форм творческой активности личности (Логутенкова, 2024).

В этом случае, в процессе диагностики внутренних потребностей, ценностных ориентиров и интересов обучающегося начинается первая фаза работы. Последующая активизация собственной рефлексии помогает подростку глубже анализировать причины своих действий и осознавать личные стремления. Особенность такого психолого-педагогического взаимодействия заключается в том, что оно строится не на решении конкретных задач, а на совместном осмыслении фундаментальных жизненных вопросов, включая профессиональное самоопределение. Этот многоступенчатый процесс рефлексивного общения с педагогом-психологом направлен на то, чтобы помочь подросткам сформировать и развить свои жизненные стратегии через последовательное прохождение определенных этапов.

В ходе обучающего рефлексивного диалога педагог-психолог не навязывает решения, а направляет и поддерживает, помогая ученикам развить навыки самоанализа. Активно применяются различные интерактивные техники – от разбора практических ситуаций до симуляции реальных сценариев через игровые методики и диалоги. Завершающий этап работы сфокусирован на разработке пошаговой стратегии, когда каждый из участников формулирует выполнимый план действий для воплощения своих намерений.

Чтобы помочь обучающимся проанализировать свое поведение, эмоции и мыслительные процессы, педагоги применяют целый арсенал методов взаимодействия. Среди них – активное слушание, постановку вопросов, рефлексивную обратную связь и прогрессивное размышление. Все эти инструменты в комплексе создают эффективную систему коммуникативной поддержки учащихся.

Жизненные проекты подростков успешно формируются благодаря следующим психологическим механизмам, которые активируются в рамках рефлексивного обучающего диалога:

1) механизм самоанализа и интроспекции, когда подросток погружается в исследование собственного внутреннего мира, анализируя свои эмоциональные реакции, мыслительные процессы и поведенческие паттерны;

2) механизм метакогнитивного расширения – процесс, при котором личность выходит на новый уровень самовосприятия, обретая способность видеть более широкий контекст своего существования и устанавливать новые причинно-следственные связи;

3) механизм личностного целеполагания (развитие способности самостоятельно определять и ранжировать персональные цели, встраивая их в общую картину жизненной траектории);

4) механизм активации осмысленного планирования целей (анализ и проработка желаемых достижений с последующим формированием действенных тактик их воплощения).

Рефлексивный диалог включает в себя реализацию трех направлений деятельности его участников: проведение рефлексивно инновационных процедур, направленных на решение задач, поставленных в процессе диалога; выполнение домашних заданий и рефлексии результатов рефлепрактики с целью их осознания и интеграции во внутренний мир личности.

Трехступенчатая программа личностного развития «Жизненный проект личности» начинается с погружения в мир внутренних переживаний через механизмы самонаблюдения. В результате подростки осуществляют комплексную оценку своей жизненной ситуации, опираясь на индивидуальные ценности и временные перспективы. Начальный этап фокусируется на глубинном самоанализе и активации внутренних механизмов самонаблюдения через исследование собственного «Я».

На третьем занятии особое внимание уделяется рефлексивному анализу текущего положения подростков в разных областях – от практической организации жизни до духовно-ценностных аспектов.

Дальнейшая фаза программы концентрируется на раскрытии скрытых возможностей личности. В этот период происходит важный процесс объединения различных компонентов «Я» и формирование целостного представления о себе, затрагивающего как эмоциональную сферу, так и глубинные смысловые структуры самосознания.

На четвертой сессии основной акцент делается на трансформации устоявшихся

поведенческих шаблонов. Через призму рефлексии происходит переоценка привычных реакций и действий, что открывает дорогу к формированию более продуктивных стратегий взаимодействия с миром. Участники не только исследуют текущие паттерны, но и конструируют новые модели поведения, расширяя горизонты своих возможностей.

Глубокая системная работа по анализу жизненных сценариев разворачивается на пятой встрече, где подростки погружаются в детальное исследование своего будущего образа. Они интегрируют различные элементы – от временных рамок до ценностных установок, создавая полноценную картину желаемого завтра.

Сравнительный анализ групп до и после целенаправленного воздействия посредством рефлексивного обучающего диалога показал, что изменения в содержании и структуре жизненных проектов происходит у подавляющего большинства обучающихся. В табл. представлены результаты исследования критериев сформированности жизненных проектов, полученные после реализации формирующего эксперимента.

Таблица

Средние показатели критериев сформированности жизненных проектов обучающихся после формирующего эксперимента (критерий Т-Вилкоксона)

Table

Average indicators of criteria for the formation of students' life projects after the formative experiment (T-Wilcoxon criterion)

Группа		Пространственный К.			Орг.-деятельн. К.			Временной К-т		
		Диф-фер.	На-сыщ.	Соц. ориент.	Диф-фер.	На-сыщ.	Соц. ори-ент.	Диф-фер.	На-сыщ.	Соц. ори-ент.
Конст. срез	Среднее	10,64	8,77	12,14	11,37	9,11	12,68	9,65	7,61	11,14
	Станд.откл.	0,59	1,09	0,85	0,57	1,08	0,89	0,59	1,08	0,86
Группа сравнения	Среднее	11,17	10,05	14,18	11,93	10,58	14,60	10,23	8,87	14,60
	Станд.откл.	0,89	0,96	1,23	0,89	0,98	1,24	0,87	0,96	1,27
ЭГ 1	Среднее	17,07	16,93	20,80	17,67	17,40	21,10	15,93	16,30	19,60
	Станд.откл.	1,13	0,75	1,45	1,16	0,73	1,44	1,12	0,75	1,43
ЭГ 2	Средн.	17,67	19,33	21,40	18,47	20,7	21,73	16,63	18,27	20,50
	Станд.откл.	1,12	0,74	1,44	1,12	0,74	1,44	1,13	0,75	1,46

Результаты эксперимента показывают изменения в структуре и содержании жизненных проектов обучающихся под влиянием обучающего воздействия, основанного на обучающем рефлексивном диалоге. Полученные нами данные с

использованием Т-критерия Вилкоксона свидетельствуют о воспроизводимости эффекта предложенной нами программы развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога.

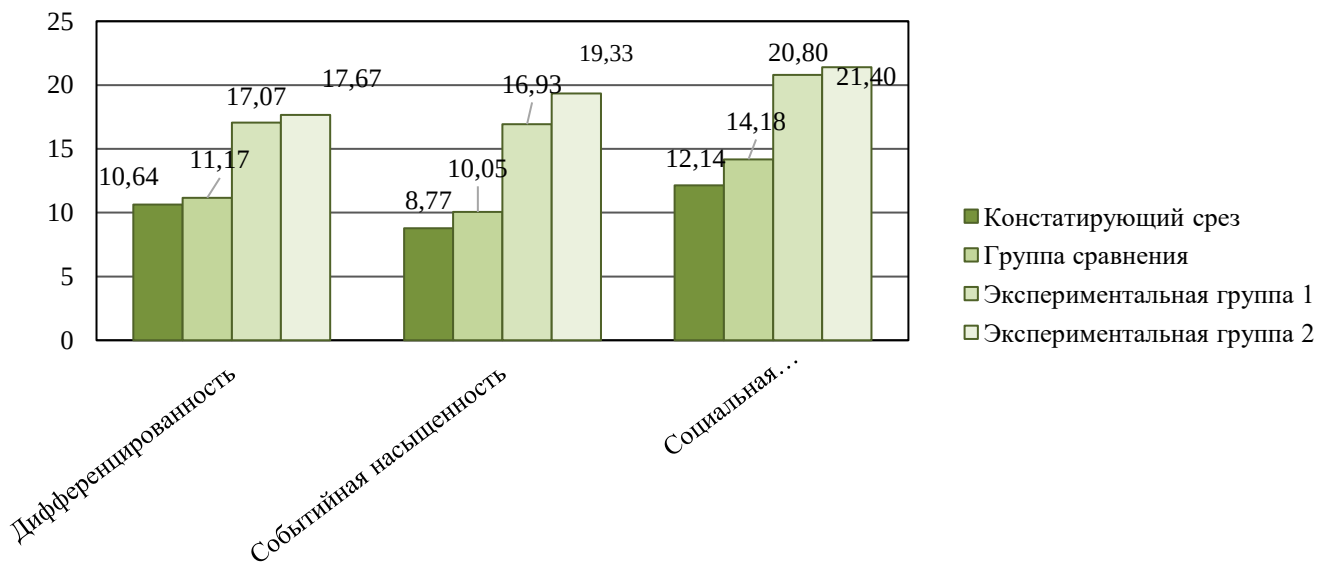


Рис. 1 Показатель сформированности жизненных проектов «Пространственный компонент» после эксперимента (критерий Т-Вилкоксона), %

Fig. 1 Indicator of the formation of life projects of the "Spatial component" after the experiment (T-Wilcoxon criterion), %

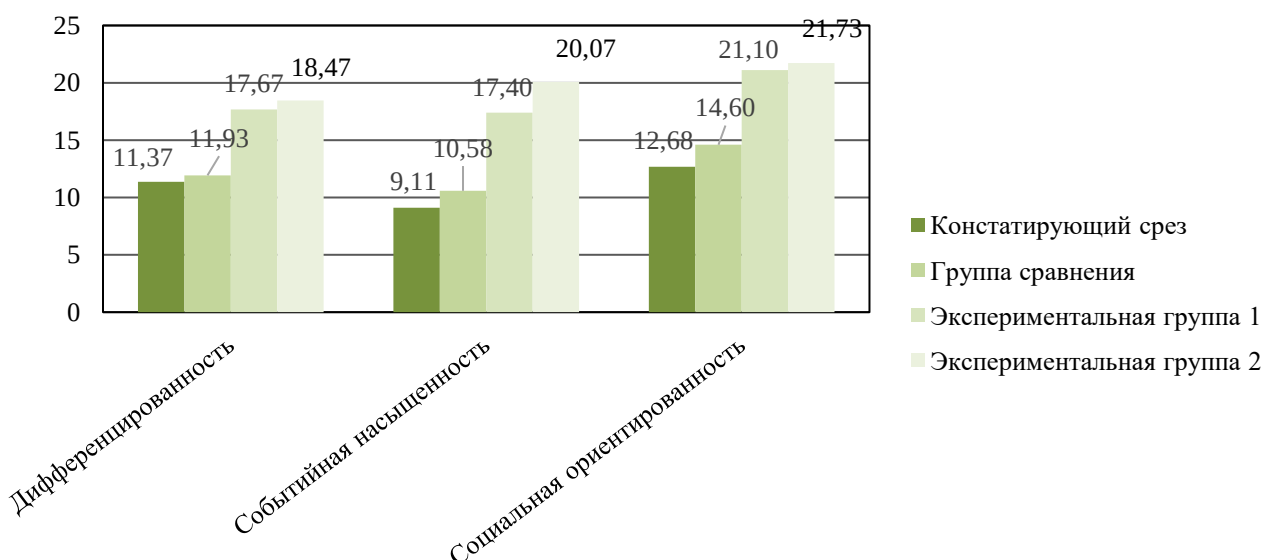


Рис. 2 Показатель сформированности жизненных проектов «Организационно-деятельностный» после эксперимента (критерий Т-Вилкоксона), %

Fig. 2 The indicator of the formation of life projects "Organizational-activity" after the experiment (T-Wilcoxon criterion), %

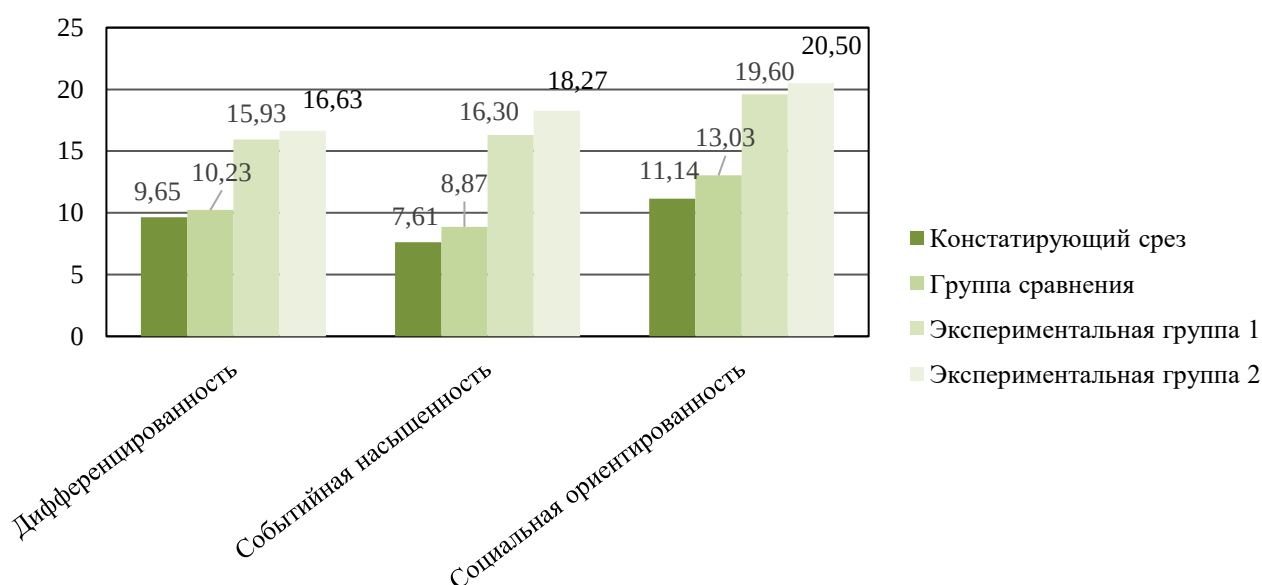


Рис. 3 Показатель сформированности жизненных проектов
«Временной компонент» после эксперимента, %
Fig. 3 The indicator of the formation of life projects of the
“Time component” after the experiment, %

Исследование показало, что включение рефлексивного диалога в образовательный процесс существенно обогащает жизненные проекты учащихся. В результате такого подхода наблюдается качественное усложнение представлений о будущем: расширяется спектр планируемых событий, увеличивается число затрагиваемых сфер жизни, усиливается социальная направленность целей. Это подтверждается данными контент-анализа. В противовес этому, традиционные образовательные методики приводят к формированию упрощенных, однообразных жизненных сценариев с низкой социальной вовлеченностью и ограниченным видением будущих событий. Таким образом, полученные экспериментальные данные указывают на преимущества диалогового обучения в развитии жизненного проектирования подростков. Полученные нами данные согласуются с мнением М.В. Клементьевой (Клементьева, 2016), В.М. Пятуниной (Пятунина, 2010), отмечавшими взаимосвязь формирования смысловых ориентаций, социальной

успешности личности и личностной рефлексии.

Однако стоит учитывать, что системная рефлексия может оказывать положительное влияние на построение жизненных траекторий личности, но не прямыми связями, а линейными более сложной природы, на которые, в частности, указывали А.В. Карпов (Карпов, 2004) и Е.А. Полежаева (Полежаева, 2009) и изучение которых представляет собой ближайшую задачу нового этапа исследований в этой области. Нами подтвердилась их концепция о возможности косвенного влияния на формирование представлений личности о своем будущем путём целенаправленного развития системной рефлексии личности.

Мы согласны с С.В. Кривых, М.В. Аникановым и Н.Г. Аниконовой, которые отмечали, что рефлексия не реализуется автоматически даже у человека склонного к рефлексивности и самодистанцированию, а ее актуализация с большей долей вероятности достигается только в условиях рефлексивного обучения (Кривых, 2017).

Согласно цели исследования нами выявлено, что технология обучающего рефлексивного диалога демонстрирует надежную повторяемость результатов в образовательном процессе. Когда подростки вовлекаются в такой диалог, их видение перспектив становится более многогранным, а представления о будущем приобретают комплексный характер. Эта методика позволяет достичь устойчивых показателей в развитии личностного потенциала учащихся.

Заключение (Conclusions).

Экспериментальное исследование показало, что стандартные методы обучения ведут к формированию у учащихся жизненных проектов, которые зачастую мало дифференцированы, событийно обедненные и слабо социально ориентированы. Однако, когда процесс обучения включает в себя обучающий рефлексивный диалог, ориентированный на развитие индивидуальных жизненных проектов, это приводит к значительной динамике в содержании жизненных проектов учащихся. Динамика проявляется в усложнении структуры представлений о событиях будущего за счет увеличения содержательной части: количества сфер жизнедеятельности, событий; в проявлении большей социальной ориентированности жизненных проектов, что отражено посредством проведенного контент-анализа. Использование рефлексивного диалога не только обогащает персональные перспективы подростков, но и способствует формированию у них более сложного образа будущего. Также было подтверждено, что технология, использующая обучающий рефлексивный диалог, обеспечивает стабильное воспроизведение получаемых результатов.

Таким образом, критическое мышление и рефлексия играют ключевую роль в формировании жизненных проектов подростков. Применение специальных техник и упражнений способствует развитию этих навыков, что в свою очередь помогает учащимся более осознанно

подходить к планированию своего будущего. Образовательный процесс, основанный на принципах рефлексии, открывает перед подростками новые перспективы и возможности. Это позволяет им переосмыслить свои жизненные цели, сделав их более социально ориентированными и зрелыми.

Рефлексивный диалог выступает эффективным инструментом для расширения горизонтов жизненного проектирования. Благодаря ему участники могут включить в свое видение будущего новые элементы и аспекты, которые ранее не учитывались. Такой подход способствует формированию более комплексного и долгосрочного взгляда на жизненные проекты, учитывающего как личные стремления, так и общественные потребности.

Список литературы

- Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология. М.: Издательство МГППУ. 2009. № 3. С. 72-80.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 340 с.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство. 1979. 424 с.
- Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Книга, 1991. 446 с.
- Босс М. Недавние размышления о дизайн-анализе // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 2 (61). С. 147-167.
- Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6. С. 26-41.
- Гутник И.Ю., Гембель Т.П., Дмитриева Ю.И. Анализ опыта проектирования структуры рефлексивной сессии // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2 (151). С. 163-171. DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.023.
- Давыдова Г.И., Ковров В.В. Рефлексивный диалог как коммуникативная стратегия коррекционно-терапевтической практики педагога-психолога // Образование. Наука. Научные кадры. 2022. № 1. С. 176-186. DOI 10.24411/2073-3305-2022-1-176-186.

Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН. 2004. 421 с.

Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 14-23. DOI 10.17759/chr.2016120102.

Кривых С.В., Аниканов М.В., Аниканова Н.Г. Рефлексивное обучение: теория и практика. Монография. СПб.: ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2017. 172 с.

Кушнир М., Рабинович П., Заведенский К. Рефлексивные практики в мире образования // Образовательная политика. 2023. № 2(94). С. 66-77. DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-66-77.

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. 2014. Т. 11, № 4. С. 110-135.

Лефевр В.А. Ментализм и бихевиоризм: слияние // Рефлексивные процессы и управление. 2004. №1. С. 75-98.

Логутенкова И.В. Изменения в содержании и структуре жизненных проектов учащихся в обучающем рефлексивном диалоге // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 3. С. 126-144. DOI: 10.17759/pse.2024290308

Логутенкова И.В. Рефлексивный тренинг как инструмент построения жизненных проектов подростков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 3. С. 223-228. DOI 10.34670/AR.2020.62.77.017.

Мэй Р. Открытие Бытия. М.: Изд-во ин-та общегуманитарных исследований. 2004. 66 с.

Пономарев Я.А. О взаимодействии и развитии // Докл. АПН РСФСР. 1959. № 1. С. 73-76.

Пятунина В.М. Рефлексивно-деятельностная модель формирования социальной успешности личности // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 2. С.13-15.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 713 с.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культурадигме в психологии. Новосибирск, 1989. С. 144-152.

Сизикова Т.Э. Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии // Сибирский психологический журнал. 2018. № 68. С. 6-31. DOI 10.17223/17267080/68/1.

Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск. 1987. С. 68-76.

Чеснокова Е.Н. Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель-ученик»: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 259 с.

Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК. 2005. 798 с.

Baeza W.B., Póo A.M., Vásquez P.O., Muñoz N.S., Vallejos V.C. Identificación de factores de riesgo y factores protectores del embarazo en adolescentes de la novena region // Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología, 2007. Vol.72. №2. Pp. 76-81.

Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. Positive Psychology in Practice. London: Wiley. 2004. P. 105-124.

Lewis K., Belliveau M., Herndon B., Keller J. Group cognition, membership change, and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 2007. Vol. 103(2). P. 159-178.

Oman R.F., Vesely S.K., & Aspy C.B. Youth assets and sexual risk behavior: The importance of assets for youth residing in one-parent households // Perspectives on Sexual and Reproductive Health. 2005. Vol. 37(1). Pp. 25-31.

Palazzolo E.T. Transactive Memory and Organizational Knowledge // Communication and organizational knowledge: Contemporary issues for theory and practice / Ed. by H.E. Canary and R.D. McPhee. N.Y.: Routledge. 2011. P. 113-132.

References

Anikina, V.G. (2009), "Reflexive training as a means of resolving conflict situations", *Cultural and historical psychology*, (3), 72-80. (In Russian).

Ananjev, B.G. (2001), *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge], Piter, Sankt-Peterburg, Russia.

Bakhtin, M.M. (1979), *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity], Iskustvo, Moscow, Russia.

- Berdyayev, N.A. (1991), *Samopoznanie* [Self-discovery], Kniga, Moscow, Russia.
- Boss, M. (2009), "Recent reflections on design-analysis", *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*, (61), 147-167. (In Russian).
- Gordeeva, N.D. and Zinchenko, V.P. (2001) "The role of reflection in the construction of objective action", *Man*, (6), 26-41. (In Russian).
- Gutnik, I.Yu., Gembel', TP. and Dmitrieva, Yu. (2022), "An analysis of the experience of designing the structure of a reflective session", *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, (2), 163-171. DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.023. (In Russian).
- Davydova, G.I. and Kovrov, V.V. (2022), "Reflexive dialogue as a communicative strategy of correctional and therapeutic practice of a teacher-psychologist", *Education. Science. Scientific staff*. (1), 176-186. DOI 10.24411/2073-3305-2022-1-176-186. (In Russian).
- Karpov, A.V. (2004), *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity], IP RAS, Moscow, Russia.
- Klementyeva, M.V. (2016), "Biographical reflection as a resource for self-development of adults", *Cultural and historical psychology*, 12(1), 14-23. DOI 10.17759/chp.2016120102. (In Russian).
- Krivikh, S.V., Anikanov, M.V. and Anikanova, N.G. (2017), *Refleksivnoe obucheniye: teoriya i praktika* [Reflexive learning: theory and practice], Sankt-Peterburgskiy voenniy institut voysk nacional'noy gvardii Rossiyskoy Federatsii, Sankt-Peterburg, Russia.
- Kushnir, M., Rabinovich, P. and Zavedenskiy, K. (2023), "Reflective practices in the world of education", *Obrazovatel'naya politika*, (2), 66-77. DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-66-77. (In Russian).
- Leontiev, D.A. and Osin, E.N. (2014), "Reflection "good" and "bad": from an explanatory model to differential diagnosis", *Psychology*, (4), 110-135. (In Russian).
- Lefevre, V.A. (2004), "Mentalism and behaviorism: merging", *Reflexive processes and management*, (1), 75-78. (In Russian).
- Logutenkova, I.V. (2024), "Changes in the content and structure of students' life projects in the educational reflexive dialogue", *Psychological science and education*, (3), 126-144. DOI 10.34670/AR.2020.62.77.017. (In Russian).
- Logutenkova, I.V. (2020), "Reflexive training as a tool for building life projects of adolescents", *Psychology. Historical and critical reviews and modern research*. Vol. 9. (3), 223-228. DOI 10.34670/AR.2020.62.77.017. (In Russian).
- Mehy, R. (2004), *Otkrytiye Bytiya* [The Discovery of Being], Izd-vo in-ta obshchego chelovechestva, Moscow, Russia.
- Ponomarev, Ya.A. (1959), *O vzaimodeystvii i razvitiy* [On interaction and development], *Dokl. APN of the RSFSR*, (1), 73-76. (In Russian).
- Pyatunina, V.M. (2010), "Reflexive-activity model of formation of social success of personality", *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, (2), 13-15 (In Russian).
- Rubinshteyn, S.L. (2004), *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology], Piter, Sankt-Peterburg, Russia.
- Semenov, I.N. and Stepanov, S.Yu. (2018), *Ot psikhologii refleksii k refleksivnoy kul'turodigme v psikhologii* [From the psychology of reflection to the reflexive cultural paradigm in psychology], Novosibirsk, Russia.
- Sizikova, T.E. (2018), "Meta-model of reflection in the framework of meta-ontology", *Siberian Psychological Journal*, (68), 6-31. DOI 10.17223/17267080/68/1. (In Russian).
- Tyukov, A.A. (1987), *Problemy refleksii: sovremennyye kompleksnyye issledovaniya* [Ways to describe the psychological mechanisms of reflection], Novosibirsk, Russia.
- Chesnokova, E.N. (2005), "Method of building developing dialogical relations "teacher-student", Abstract of Ph.D. dissertation, St. Petersburg, Russia.
- Shchedrovitskiy, G.P. (2005), *Mishleniye. Ponimaniye. Refleksiya* [Thinking. Understanding. Reflection], MMK Heritage, Moscow, Russia.
- Baeza, W.B., Póo, A.M., Vásquez, P.O., Muñoz, N.S. and Vallejos, V.C. (2007), "Identificación de factores de riesgo y factores protectores del embarazo en adolescentes de la novena región", *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 72 (2), 76-81. (In Spanish).
- Brown, K.W. and Ryan, R.M. (2004), "Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective", P.A. Linley, S. Joseph (Eds.). London: Wiley, 105-124. (In UK)

Lewis, K., Belliveau, M., Herndon, B. and Keller, J. (2007), "Group cognition, membership change, and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103 (2), 159-178. (In USA).

Oman, R.F., Vesely, S.K. and Aspy, C.B. (2005), "Youth assets and sexual risk behavior: The importance of assets for youth residing in one-parent households", *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 37 (1), 25-31. (In USA).

Palazzolo, E.T. (2011), "Transactive Memory and Organizational Knowledge", *Communication and organizational knowledge: Contemporary issues for theory and practice* / Ed. by H.E. Canary and R.D. McPhee. N.Y.: Routledge, 113-132. (In USA).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Логутенкова Ирина Владимировна, начальник психологического центра, Обнинский институт атомной энергетики (филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»).

About the author:

Irina V. Logutenkova, Head of the Psychological Center, Obninsk Institute of Atomic Energy (branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "National Research Nuclear University").



Оригинальное исследование

УДК 316

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-9

Горобцова А.А. 

Развитие семейных ценностей в условиях их управляемого
и спонтанного усвоения у студентов вуза

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского
ул. Степана Разина, д. 26, г. Калуга, 248023, Россия
anekdot82@gmail.com

Статья поступила 20 января 2025; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025

Аннотация. *Введение.* В условиях изменений и развития современного общества все более актуальной становится проблема сохранения семейных ценностей. *Целью* работы является изучение выраженности семейных ценностей разной функциональной направленности у студентов вуза в условиях их управляемого и спонтанного усвоения, а также соотношения разных групп этих ценностей. *Материалы и методы.* Исследование было проведено на студенческой целевой выборке дневной формы обучения с помощью двух исследовательских методик. Первая авторская шкала «Семейные ценности» (Горбачева Е.И., Горобцова А.А.) состоит из двух блоков, один из которых включает в себя терминальные, а другой – инструментальные семейные ценности. Методика «Источники спонтанного и управляемого усвоения ценностей» (Горбачева Е.И., Горобцова А.А.) состоит из двух блоков источников присвоения ценностных аспектов, связанных с деятельностью семьи. Полученные данные по двум методикам включались в систему дескриптивной статистики. Для дальнейшего анализа результатов применялись непараметрический критерий χ^2 Фридмана, непараметрический критерий ранговой корреляции r_s – Спирмена, критерий согласия Пирсона, непараметрический Т-критерий Вилкоксона. *Результаты:* обосновано, что семейные ценности в сознании студентов функционируют на общественном, групповом и индивидуальном уровне. Более высокие показатели усвоения семейных ценностей в процессе наблюдения за родителями и родственниками еще раз подтверждают значимость влияния модели поведения родительской семьи на формирование ценностей человека. Доказано, что терминальные и инструментальные семейные ценности представляют собой единую структуру, но выявленные различия представлены в сопряженном функционировании семейных терминальных и инструментальных ценностей на индивидуальном уровне.

Ключевые слова: семейные ценности; уровни функционирования; управляемое и спонтанное усвоение; источники семейных ценностей; студенты вуза

Информация для цитирования: Горобцова А.А. Развитие семейных ценностей в условиях их управляемого и спонтанного усвоения у студентов вуза // Научный

результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 122-141.
DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-9.

A.A. Gorobtsova 

The development of family values in the context of their controlled and spontaneous assimilation by university students

Tsiolkovsky Kaluga State University,
26 Stepan Razin St., Kaluga, 248023, Russia
anekdot82@gmail.com

Received on January 20, 2025; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025

Abstract. *Introduction.* In the context of changes and development of modern society, the problem of preserving family values is becoming more urgent. *The aim of the work* is to study the expression of family values of different functional orientations among university students in the context of their controlled and spontaneous assimilation, as well as the ratio of different groups of these values. *Materials and methods.* The study was conducted on a target student sample of full-time students using two research methods. The first scale of “Family values” (Gorbacheva E.I., Gorobtsova A.A.) consists of two blocks, one of which includes terminal and the other – instrumental family values. The methodology “Sources of spontaneous and controlled assimilation of values” (Gorbacheva E.I., Gorobtsova A.A.) consists of two blocks of sources of appropriation of value aspects related to family activities. The results obtained using two methods were included in the system of descriptive statistics. For further analysis of the results, Friedman's nonparametric χ^2 criterion, Spearman's nonparametric r_s – rank correlation criterion, Pearson's agreement criterion, and Wilcoxon's nonparametric T-criterion were used. *Results:* it is proved that family values in the minds of students function on a social, group and individual level. Higher rates of assimilation of values in the process of observing parents and relatives once again confirm the importance of the influence of the behavior model of the parental family on the formation of human values. It is proved that terminal and instrumental family values represent a single structure, but the revealed differences are represented in the conjugated functioning of family terminal and instrumental values at the individual level.

Keywords: family values; levels of functioning; controlled and spontaneous assimilation; sources of family values; university students

Information for citation: Gorobtsova, A.A. (2025), “The development of family values in the context of their controlled and spontaneous assimilation by university students”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 122-141, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-9.

Введение (Introduction). В условиях глобализации современного общества становятся очевидными нарушения функционирования институтов, обеспечивающих общность каналов трансляции ценностей молодому поколению. В России (в конце 1980-х –

начале 1990-х), как и в других государствах постсоветского пространства, произошла трансформация прежних общественных идеалов и четких представлений о добре и зле. Преобладающими стали ценности, включающие поддержание индивидуального своеобразия, доминирование личных

достижений свободы от обязательств. Общество оказалось под влиянием плюрализма ценностных ориентаций, активной пропаганды образа жизни, отрицающих морально-нравственные нормы и духовные традиции, исторически доминировавшие в российской культуре.

Стоит отметить, что наибольшей трансформации в процессе кризисных изменений на рубеже XX и XXI веков подверглись именно семейные ценности. Изменение образа жизни семьи в связи с необходимостью поддерживать материальный уровень достатка, навязываемый потребительской культурой, привело к девальвации веками складывающихся устоев и обычаев, ослаблению воспитательной функции семьи, преобладанию эгоистических установок, вследствие чего общение даже с близкими членами семьи стало зачастую рассматриваться как «токсичное» (Девярых, 2007).

Создавая семью, молодежь не часто задумывается о том, что это большая ответственность перед собой и другими, поэтому ценностный климат в молодых семьях начинает ухудшаться едва ли не с первых дней совместной жизни. Как показывает исследование, проведенное С.П. Акутиной, наблюдаются тенденции отрицания семейных традиций, отказ от перенятия положительного опыта родительских семей, а также преобладание профессионально-карьерных установок над семейными при формировании материальных и духовных ценностей. Проявляются нежелание проживать совместно со старшим поколением, равнодушное или отрицательное отношение к традиционным семейным ценностям. В молодежной сфере выявлено преобладание профессионально-карьерных ценностей и устремлений над семейными,

несформированное чувство отцовства и материнства (Акутина, 2020).

Вместе с тем, общество не может существовать без семьи, а семья не может функционировать без поддерживающих ее ценностей, ведь это базовые компоненты, сопрягающие семейного благополучия и социального развития. Ценностные приоритеты, складывающиеся в обществе, и ценностные ориентации в каждой конкретной семье влияют на будущее нашего общества. Ответом на произошедшие вызовы стала «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденная распоряжением Правительства РФ от 25 августа 2014 года №1618-р¹.

Таким образом, учитывая фундаментальную роль семейных ценностей не только в формировании национальной идентичности, но и в укреплении психологической устойчивости личности, следующим шагом является анализ их влияния на эмоциональное благополучие и межличностные отношения в условиях современной семьи. В соответствии с Указом Президента семейные ценности входят в традиционные для нашей страны, поскольку они являются «нравственными ориентирами, формирующими мировоззрение граждан России, передаваемыми от поколения к поколению, лежащими в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющими гражданское единство, нашедшими свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России»².

Укрепление семьи и народосбережение – предмет особой заботы Президента РФ В.В. Путина и Правительства РФ в последние годы. Национальные проекты,

¹ Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года,

утвержденная распоряжением Правительства РФ от 25 августа 2014 года №1618-р.

² Указ Президента Российской Федерации «О проведении в Российской Федерации Года семьи» от 22.11.2023 № 875

включая проект «Семья и дети», объявление 2024 года Годом семьи в РФ – эти и другие меры активизируют общественность, СМИ, деятелей культуры, работников образования на продвижение традиционных семейных ценностей в общественном сознании.

В методических рекомендациях к реализации в образовательных учреждениях программы «Уроков семьи и семейных ценностей» от 1 сентября 2012 г. семейные ценности определены как явная (открыто одобряемая и культивируемая в кругу семьи) или неявная характерная для семьи совокупность представлений, которая влияет на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия и т.п. Проведена соответствующая работа по включению в образовательную программу в 2024-2025 учебном году курса Семьеведение³. Результатом освоения курса должны стать понимание роли семьи как социального института в жизни человека, готовность выстраивать бесконфликтные отношения в родительской семье, классе, школьном коллективе, осознание значимости семейных традиций в истории народов России.

Таким образом, переход от традиционных методов распространения семейных установок к современным медийным формам открывает новые перспективы в формировании и развитии социально значимых ценностей, что особенно актуально для студентов, находящихся на пороге самостоятельного формирования жизненного пространства.

Студенты представляют собой социальную группу, для которых семейные ценности входят в состав ориентиров планирования своего будущего: карьеры, построения семьи. Вместе с тем, студенты как возрастно-образовательная группа наиболее открыта для разного рода воздействия на ценностную сферу, в том числе через новые каналы их распространения, среди которых все

большую роль начинают выполнять социальные сети и медийные платформы (Радина, 2018).

Сформировавшиеся в школьном возрасте ценности на этом этапе развития подвергаются значительной трансформации, поскольку студенты активно осваивают новые сферы деятельности, активно общаются с представителями разных культур, образования, стиля жизни. Усвоение семейных ценностей в их психологических зрелых формах особенно важно для молодых людей. Все это обуславливает актуальность изучения развития семейных ценностей, которые складываются в сознании современных студентов.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Несмотря на обширный корпус работ, в которых рассматриваются семейные ценности, они, в основном, носят социологический характер, то есть характеризуют студенческие группы с точки зрения схожих или разделяющих их ценностных ориентаций. В целом ряде исследований, в том числе в труде С.А. Ильиных, Л.В. Рожковой, А.Ш. Дубиной отмечается, что семейные ценности по-прежнему значимы для молодежи, но указывается на противоречие между декларируемой высокой ценностью семьи как главного источника благополучия личности с одной стороны, и неготовностью молодых людей превращать эти ценности в императив собственной жизни, с другой (Ильиных, 2012; Рожкова, Дубина, 2023).

Следует отметить, что до сих пор в психологии не сложилось единого понимания феномена семейных ценностей. Все известные нам формулировки, в основном, отражают социально-психологические аспекты их определения. Например, в исследовании Н.И. Лапина, семейные ценности определяются как «положительные или отрицательные показатели значимости объектов,

³ Проведение в образовательных учреждениях «Уроков семьи и семейных ценностей» (методические

рекомендации): ГАОУ «АО ИППК РО». Режим доступа: <http://ippk.arkh-edu.ru/> (дата обращения: 10.11.2024).

относящихся к основанной на единой совместной деятельности людей, связанных узами супружества – родительства – родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями» (Лапин, 1993).

Вполне правомерным является замечание Е.В. Мжельской, что без понимания того, что же представляет собой семья как конструкт индивидуального сознания, невозможно раскрыть содержание семейных ценностей как актуального ориентира жизнедеятельности (Мжельская, 2013). К.А. Аникашина также считает, что молодые люди позитивно направлены на принятие семьи как ценности, но не до конца понимают, что такое ценность семьи (Аникашина, 2023: 478).

В рамках нашего исследования обращение к понятию «семейные ценности» осуществляется для того, чтобы показать, насколько семейные отношения ценятся в жизни человека. Семейные ценности отражают моральные и этические принципы, традиционно поддерживаемые и передаваемые из поколения в поколение в семье, такие как верность, честность, правдивость и вера.

Л.М. Панкова рассматривает семейные ценности через призму духовно-этической концепции, определяя их как совокупность этических и религиозных убеждений, а также индивидуальных идеалов конкретной семьи. Ключевой аспект её позиции заключается в том, что сохранение и развитие семейных ценностей напрямую влияет на благополучие семейного союза (Панкова, 2006: 385).

С.П. Акутина поддерживает позицию Л.М. Панковой и развивает концепцию семейных ценностей в контексте духовно-нравственного воспитания. Она определяет семейные ценности как социально одобряемые ориентиры, выступающие в качестве эталона для каждой семьи (Акутина, 2020: 113-113).

А.Г. Харчев подчеркивает важность эмоционального аспекта супружеских отношений. Он считает, что современная семья невозможна без таких основ, как любовь, дружба, привязанность и уважение к партнёру (Харчев, 1981).

В.М. Розин выделяет такие ценности, как любовь, уважение к личности, культуру отношений и умение находить компромиссы. Эти моральные ориентиры традиционно формируют психологическое здоровье семьи и необходимы для успешной жизнедеятельности каждого человека (Розин, 1990).

С.И. Голод акцентирует внимание на основных ценностях брачно-семейных отношений. К ним он относит адаптацию супругов, то есть их совместимость в духовной, психологической, культурной и бытовой сферах. Также он подчеркивает важность интимности, которая включает симпатию, сексуальную привязанность, а также взаимопонимание и признательность (Голод, 1990).

А.И. Антонов делает акцент на автономность супругов, позволяющую каждому развиваться в профессиональной и общественной сферах, а также на рациональную организацию жизни семьи, создание материальной основы семейной жизни и поддержание социальных контактов, знание психологических особенностей супругов (Антонов, 1996).

При всем многообразии трактовок семейных ценностей большинство исследователей исходит из того, что это многоаспектное понятие, нуждающееся в дальнейшей научной операционализации (Дюльдина, 2016). Определение характеристик, содержательно релевантных семейным ценностям в контексте их усвоения на конкретном этапе социализации личности, и составляет понятийное поле данного исследования.

Как и всякие ценности, ценности семьи могут рассматриваться на трех уровнях функционирования. Семейные ценности на общественном уровне позволяют

респондентам увидеть себя через призму представления себя как члена социума, с точки зрения общественной, гражданской позиции. Групповой уровень характеризует особенности взаимодействия партнеров в семье, направленность на укрепление, комфорт и продолжение своего рода. На индивидуальном уровне семейные ценности рассматриваются в контексте психологического здоровья, развития и благополучия личности человека, внутреннего комфорта, собственной самореализации, катализатора духовного роста в семье.

Рассматривая функциональную роль ценности семьи, целесообразно руководствоваться подходом М. Рокича, который различал ценности, относящиеся к способам действия (инструментальные), и ценности, относящиеся к конечным состояниям существования, или терминальные (Аминов, 2009). Если терминальные ценности отражают жизненные цели и смысложизненные принципы личности, то инструментальные ценности определяют морально-этических средства достижения этих целей для студентов.

Исходя из многоуровневого и полифункционального характера ценностей можно предложить такое определение семейных ценностей. *Семейные ценности* – это взаимосвязанная и взаимоподдерживающая совокупность представлений, аффективно-смысловых переживаний и деятельностных позиций в отношении семьи как общественного института, родственной общности и сферы самореализации личности и ее психологического здоровья.

Сама природа семейных ценностей предполагает, что их усвоение осуществляется посредством разных источников и составляющих их форм – спонтанного и управляемого усвоения. Спонтанное усвоение происходит стихийным путём, в результате накопления нравственного опыта и формирования

нравственных привычек, например, когда ребёнок активно осваивает культуру, к которой он принадлежит, во время коммуникации с родными и незнакомыми людьми.

Управляемое усвоение предполагает сознательное и эмоционально переживаемое усвоение ценностей, например, в рамках образовательной среды. Педагог может учить детей осмыслять, анализировать, творчески перерабатывать и выстраивать иерархию ценностей, используя для этого определённые методические приёмы и конструируя специальные ситуации.

Родительская семья выступает традиционным и наиболее представленным в научной литературе источником спонтанного усвоения семейных ценностей. Особенности системы семейного взаимодействия и отношение к ребёнку в семье напрямую обуславливают развитие его семейных ценностей. В семье закладываются такие общечеловеческие ценности, как чувство патриотизма, любви и уважения к близкому, щедрости, ответственности за свои поступки. В семье складываются представления человека о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. Ценностные ориентации ребенка вырабатываются на основе ценностных ориентаций семьи, формируются у самого подростка в зависимости от отношений в семье, от воспитания, культуры семьи.

Развитие семейных ценностей – это процесс формирования у ребенка понимания роли семьи, ее значимости и уникальности. В окружении своих близких и родственников дети учатся доброте и великодушию, уважению и ответственности за свои поступки, любви и честности, правильности в выражении своих чувств. Все нормы, правила поведения ребенок получает от родителей, родных людей. Именно родители становятся для ребенка моделью поведения и отношения к окружающим. Именно в семейных традициях рождаются

воспоминания, которые ребенок пронесет через всю жизнь, и будет обязательно приумножать их со своими будущими детьми.

Полагается, что роль этого источника в передаче семейных ценностей, по-прежнему, высока, что подтверждается многочисленными исследованиями феномена *родительской семьи* (Выготский, 1991; Рувинский, 1981; Ядов, 1969). Лонгитюдное исследование семей Центра исследования семей Пенсильванского университета выявило, что чем больше совместного времени члены семьи проводят друг с другом, тем более теплые, близкие и заботливые отношения устанавливаются между ними (Crouter, Head, McNale, Tucker, 2004). Р. Ларсон и М. Ричардс считают, что именно ежедневное взаимодействие членов семьи развивает способность к пониманию чувств, заключенных в словах, в те моменты, когда «их сознания встречаются», когда устанавливается духовная близость. Семейное время может способствовать единению семьи, созданию коммуникативного пространства для передачи семейной истории, опыта, традиций, убеждений и ценностей (Larson, Richards, 1994: 333). По сути, это то, что объединяет людей, проживающих вместе, формирует семейную историю, традиции и фактически создает среду, в которой воспитываются дети. Очевидным является тот факт, что чем счастливее брак у родителей, тем больше их дети будут заинтересованы в создании психологически здоровых семейных отношений в будущем (Min, Yun, 2017).

Источником спонтанного усвоения семейных ценностей является *индивидуальный опыт чтения, просмотра телевизионных передач, мультфильмов, кинофильмов*, в той или иной мере культивирующих смыслы и ценности семьи. В работе В.В. Тучковой отмечается, что содержание материалов о семье в современных *средств массовой информации* (СМИ) довольно однообразно, существует

формальный подход к освещению семейных тем. В исследовании автор обращает внимание на низкую долю материалов на темы «семья и образование», «семья и медицина», «семья и религия», «семья и образ жизни», «семья и отношения между поколениями». СМИ, в основном, транслируют информацию о преимуществах семьи, государственной семейной политике, проблемах многодетных и приёмных семей и т.д., что не является ценным для категории «молодёжь». Большое внимание уделяется проблемам насилия и семейным проблемам, что также не способствует формированию у мальчиков и девочек доминанты, направленной на создание семьи (Тучкова, 2012).

Медиа могут поддерживать инициативы государственной семейной политики, создавая образы устойчивой и традиционной семьи, также как критически настроенные СМИ способны формировать иные взгляды, поднимая вопросы о проблемах реализации семейной политики, гендерных стереотипах и социальном неравенстве. Такой критический подход позволяет формировать комплексное понимание проблем института семьи, и в некоторых случаях повышает осведомленность молодежи о своих правах. Это контрастирует с традиционными государственными медиа, где чаще всего освещаются запретительные меры или успехи в реализации демографической политики. Таким образом, СМИ могут выступать не только ретранслятором государственных программ, но и инструментом критического анализа, способным менять установки молодежи относительно брака и семьи.

В современном обществе, помимо традиционного источника усвоения семейных ценностей в виде наглядного примера родительской семьи, просмотра фильмов и программ телевидения, чтения специально подобранной литературы и книг, появился современный канал передачи ценностей через *интернет и социальные*

сети. Согласно исследованиям, лица незнакомых субъектов вызывают устойчивое чувство симпатии в случае неоднократной встречаемости (Miller, Perlman, Brehm, 2006). Современные социальные сети регулярно предлагают своим пользователям возможных знакомых, таким образом формируя эффект простого попадания в поле зрения. Подобные выводы были также сделаны, после проведения эксперимента Р. Морленда и С. Бич (Moreland, Beach, 1992). Так называемые «новые медиа» транслируют как социально позитивные духовно-нравственные ценности, так и спорные представления о традиционной семье в виде ценностно-противоречивых семейных моделей: временное сожительство супругов, неполная семья, возникающая после развода, пропаганда семейных проектов с отложенным деторождением, семейные сценарии сознательной бездетности («чайлд-фри») и их альтернативы в виде однополых браков. Все больше проявляется тенденция размывания нормативного образа семьи, основанного на любви и верности, семейных традициях, многодетности как социальной норме, вместо которых пропагандируются «свободные» отношения, искажённые образы женственности и мужественности.

Ведущим источником управляемого усвоения семейных ценностей служит *школьное и вузовское образование*. В рамках учебно-воспитательного процесса формируются представления о семье как о высшей жизненной ценности, даётся возможность осваивать опыт, нормы, правила и законы жизни в семье, расширять знания об истории своей семьи, родственниках, семейных традициях. Парадокс, сопровождающий сложность воспитания вообще и воспитания студенческой молодежи в частности, заключается в различном понимании личностной гармонии у людей молодых и более взрослых. Научная рефлексия роли семейных ценностей приводит к признанию их базовыми в структуре ценностей

личности взрослого человека. Однако «базовость» эта не врожденная, ее неизбежное осознание приходит с возрастом, но, к сожалению, зачастую поздно. Задача институтов воспитания как раз и состоит в пропедевтике семейного образа жизни и осознанного родительства, в профилактике «ошибок юности», порождающих личностную и общественную нестабильность молодого человека. Отсюда следует, что высшая школа, наряду с целевыми функциями, должна быть ареалом нравственного воспитания студентов (Зритнева, 2005: 208).

Среди относительно новых источников управляемого усвоения семейных ценностей все более заметными становятся психологические тренинги и марафоны, тематика которых зачастую вступает в противоречие с традиционными духовно-нравственными ценностями.

Так, транслируемые в марафонах женские образы часто характеризуются такими чертами, как чувственность, импульсивность, эгоизм, сосредоточенность на реализации желаний «здесь и сейчас», иногда любой ценой, ориентация на внешнюю жизнь, которая часто не «подразумевает» материнство; часто позиционируется как социально-конструктивное для современной женщины присвоение «мужских» ценностей, выражающих самодостаточность, умение настоять на своем, реализацию через собственное дело (на основе авторского анализа). При этом акцентируется противоречивость и самих мужских образов, отражающих уязвимость, зависимость, нарциссизм как стремление к постоянному самолюбанию наряду с образами «мачо» или «Казановы». Стоит заметить, что отцовство как значимая семейная ценность на подобного рода тренингах практически не пропагандируется.

Очевидно, что помимо традиционных, современные источники усвоения могут оказывать существенное влияние на развитие семейных ценностей на достаточно

высоком уровне. Именно поэтому, возникает ряд вопросов, детерминирующих проблемное поле настоящего исследования. Можно ли семейные ценности рассматривать как единый ценностный комплекс взаимосвязанных и взаимозначимых компонентов? Как соотносятся разные уровни функционирования семейных ценностей в сознании молодежи? Какие источники способствуют усвоению этих ценностей? Существует ли доминирующий источник, определяющий усвоение семейных ценностей и их принятие современными студентами?

В этой связи целью исследования является изучение выраженности семейных ценностей разной функциональной направленности у студентов вуза в условиях их управляемого и спонтанного усвоения, а также соотношения разных групп этих ценностей.

Решение цели исследования предполагало эмпирическую проверку следующих гипотез:

– гипотеза 1: более высокая выраженность усвоения будет наблюдаться по показателю «инструментальные ценности», характеризующие способы морально-этического поведения в семье; при этом даже в рамках ценностей одной и той же функциональной направленности более будут усвоены ценности индивидуального и группового уровней;

– гипотеза 2: семейные ценности терминальной и инструментальной функциональной направленности на всех уровнях их функционирования (общественном, индивидуальном и групповом) в сознании студентов будут взаимосвязаны и составят согласованный паттерн отношений и деятельностных позиций в отношении семьи как общественного института, родственной группы и пространства индивидуальной самореализации;

– гипотеза 3: активность студентов во взаимодействии с источниками,

относящимися к спонтанной и управляемой формам усвоения семейных ценностей, будет по-разному сопряжена с уровнями принятия ценностей разной функциональной направленности и уровнями функционирования, при этом распределение уровней принятия ценностей как индивидуального, так и группового уровней, будет отличаться лишь при спонтанной форме их усвоения.

Материалы и методы (Materials and methods). Для того, чтобы ответить на поставленные вопросы, было проведено эмпирическое исследование на студенческой целевой выборке дневной формы обучения Калужского Государственного Университета имени Константина Эдуардовича Циолковского. Общее число испытуемых – 76 человек. Из них 42 девушки и 35 юношей (средний возраст 20,4 года).

Для проведения исследования применялась шкала «Семейные ценности» (Горбачева Е.И., Горобцова А.А.), состоящая из двух блоков, один из которых включал в себя терминальные, а другой – инструментальные семейные ценности. В каждом из этих блоков выделены ценности трех уровней – общественный, групповой и индивидуальный. Общественный уровень терминальных ценностей был представлен такими ценностями, как: процветание в стране, ответственность перед обществом, духовная связь со своим родом, национальная приверженность традициям, и счастье будущих поколений.

На групповом уровне рассматривались такие ценности, как моральная поддержка, крепкая семья, продолжение себя в детях, приятная совместная жизнь, общественное признание.

К терминальным ценностям индивидуального уровня относились любовь и физическая близость с любимым человеком, самореализация, полнота и насыщенность жизни, уверенность в собственной значимости, стабильность и комфорт.

На общественном уровне были рассмотрены такие инструментальные

ценности, как ответственность перед будущими поколениями, понимание общественных функций и роли семьи, взаимодействие с социальными институтами (сад, школа и т.д.), умение вести себя в соответствии с общественными нормами, широта взглядов (готовность уважать другую культуру других поколений). На групповом уровне инструментальные ценности были представлены как доверие, взаимоуважение, чуткость и эмпатия, забота о близких, терпение. Инструментальные ценности индивидуального уровня – безусловное принятие партнера, честность в своих мыслях и чувствах, личностная зрелость, самоконтроль, готовность трудиться на благо семьи. Значимость этих ценностей оценивались по 5-балльной шкале от 1 до 5, где оценка 1 выражала нейтральное, а оценка 5 – сильное положительное эмоциональное отношение к ценностям.

Еще одна используемая в исследовании методика «Источники спонтанного и управляемого усвоения ценностей» (Горбачева Е.И., Горобцова А.А.) состояла из двух блоков (управляемое и спонтанное усвоение), в которых заданы источники (по три для каждого блока) присвоения ценностных аспектов, связанных с деятельностью семьи: (планирование семейного бюджета, роль семьи в обществе, любовь к детям, правильное воспитание детей, взаимодействие со старшим поколением, проявление любви к партнеру, следование семейным традициям, физическая близость с партнером, психологическая зрелость, ведение домашнего хозяйства, построение семьи, общение с членами семьи в трудных жизненных ситуациях, взаимодействие по вопросам семьи с общественными и социальными организациями, понимание настроения партнера, организация совместного досуга).

Сила активности взаимодействия студентов с каждым из источников той или иной формы усвоения ценностей оценивалось по 5-балльной шкале от 1 до 5,

где оценка 1 выражала слабую роль данного источника, а оценка 5 – сильное его влияние на каждый измеряемый ценностный аспект жизни в семье.

На этапе разработки методик ее шкалы были представлены группе из трех научных экспертов (преподаватели Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, специализирующиеся в сфере психологии личности и семейной педагогики). Экспертам было предложено оценить методики, включая их формулировки, формат, соответствие изучаемой теме и возрастным особенностям выборки. Были внесены поправки в методики на основе предложений экспертов, в частности исключены пункты с долей согласия менее 90%. Проверка скорректированного варианта методики показала, что совпадение оценок в различении ценностей, как разной функциональной направленности, так и ценностей трех уровней функционирования у всех экспертов оказалась достаточно высокой (рассчитанные коэффициенты конкордации были не ниже 0,85). Внутренняя согласованность пунктов, указывающая на надежность измерительных шкал терминальных и инструментальных ценностей, определялась традиционным образом с использованием коэффициентов альфа Кронбаха. Шкалы терминальных и инструментальных ценностей показали приемлемый уровень внутренней согласованности ($\alpha = 0,72$ и $\alpha = 0,65$). Методика «Источники спонтанного и управляемого усвоения ценностей» также подтвердила свою содержательную валидность посредством ее оценки группой экспертов-арбитров (преподаватели и аспиранты кафедры психологии развития и образования), которые изучили её формулировки, формат и целесообразность. Надёжность шкал была подтверждена методом повторного тестирования (на студенческой группе размером 35 человек), показавшим высокие коэффициенты

корреляции для методики и двух ее блоков (не менее 0,80).

Получившие предварительную проверку методики предъявлялись студенческой выборке. Полученные результаты по двум методикам включались в систему дискриптивной статистики (средний балл, стандартное отклонение). Для дальнейшего анализа результатов применялись непараметрический критерий χ^2 Фридмана, направленный на сравнение показателей разных шкал, полученных для одной и той же студенческой выборки; критерий ранговой корреляции r_s – Спирмена, позволяющий установить характер соотношений уровней принятия ценностей разной функциональной направленности и уровней функционирования; критерий согласия Пирсона (χ^2), ориентированный на сопоставление распределения высоких и

низких показателей принятия семейных ценностей в зависимости от разных уровней активности студентов в реализации спонтанной и управляемой форм усвоения и непараметрический Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок, позволяющий проверить гипотезу о том, что показатели принятия семейных ценностей в спонтанной и управляемой формах усвоения, полученные на одной и той же выборке, отличаются друг от друга.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Обратимся к показателям выраженности семейных ценностей разной функциональной направленности у студентов вуза в условиях их управляемого и спонтанного усвоения, а также соотношения разных групп этих ценностей.

Перейдем к описанию полученных эмпирических данных (табл. 1).

Таблица 1

Дескриптивная статистика показателей усвоения терминальных и инструментальных семейных ценностей разных уровней функционирования (ср. балл) и значения χ^2 Фридмана

Table 1

The descriptive statistics of indicators of the assimilation of terminal and instrumental family values of different levels of functioning (cf. blull) and the values of Friedman

Ценности	Семейные ценности разного уровня						Значения χ^2 Фридмана и уровня значимости различий
	Общественный уровень		Групповой уровень		Индивидуальный уровень		Уровни функционирования семейных ценностей: общественный, групповой и индивидуальный
	M	Sd	M	Sd	M	Sd	
Терминальные ценности.	3,00	2,7	3,40	3,23	3,80	3,56	$\chi^2=12,84$ $P=0,000$
Инструментальные ценности	3,40	3,2	3,80	3,65	3,60	3,57	$\chi^2=196,65$ $P=0,000$

В табл. 1 представлены результаты дескриптивной статистики показателей усвоения терминальных и инструментальных семейных ценностей разных уровней функционирования и значения критерия Фридмана, полученных в студенческой выборке.

В таблице показано, что более высокие показатели инструментальных ценностей на индивидуальном уровне ($M=3,80$, $Sd = 3,65$), чем на групповом и общественном, свидетельствуют о том, что для испытуемых более важны такие ценности, которые поддерживают их внутреннюю целостность, обеспечивают психологический комфорт, при этом солидарность и ответственность семьи как родственной общности менее значима. В то же время, сравнительный анализ показателей группового и общественного уровня инструментальных ценностей показывает, что студенты видят в семье, прежде всего, родственную общность, а не ее ценность как общественного института. Можно полагать, что в студенческой жизни стратегические цели, связанные с семьей, еще не находятся в зоне приоритета молодежи. Студенты только учатся взаимодействовать в своих

отношениях с противоположным полом и проектируют свои собственные представления о семье на будущее, находясь в партнерских отношениях или гражданских браках, что обуславливает интерес к инструментальным ценностям-средствам.

Полученные высокие показатели усвоения терминальных ценностей на индивидуальном уровне означают, что студенты рассматривают семью исключительно в контексте собственной самореализации. ($M=3,80$, $Sd = 3,56$).

Согласно величинам критерия Фридмана, указанные различия между показателями усвоения семейных ценностей разного уровня их функционирования статистически значимы на уровне $p=0,000$.

Таким образом, гипотеза 1 получила свое подтверждение.

Если обратиться к таблице интеркорреляции показателей усвоения семейных ценностей разных функциональных переменных и разного уровня функционирования, то можно увидеть, что ценности, направленные на стратегические цели создания семьи, связаны и сопряжены друг с другом на разных уровнях значимости (табл. 2).

Таблица 2

Интеркорреляции показателей усвоения семейных ценностей разных функциональных переменных и разного уровня функционирования

Table 2

Intercorrelation of indicators of assimilation of family values of different functional variables and different levels of functioning

Семейные ценности/уровень функционирования		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	Терминальный – все уровни	-							
2.	Терминальный – общественный уровень	0,846 ***	-						
3.	Терминальный - групповой уровень	0,857 ***	0,659 ***	-					

4.	Терминальный – индивидуальный уровень	0,528 ***	0,320 *	0,365 *	-				
5.	Инструментальный – все уровни	0,651 ***	0,560 ***	0,613 ***	0,409 ***	-			
6.	Инструментальный – общественный уровень	0,668 ***	0,662 ***	0,525 ***	0,320 *	0,805 ***	-		
7.	Инструментальный - групповой уровень	0,388 **	0,216 *	0,318 *	0,365 *	0,732 ***	0,525 ***	-	
8.	Инструментальный – индивидуальный уровень	0,438 ***	0,308 *	0,412 **	0,380 **	0,745 ***	0,519 ***	0,544 ***	-

*** $P \leq 0,000$, ** $P \leq 0,01$, * $P \leq 0,05$

Проведенный анализ ранговой корреляции Спирмена показал, что чем больше принимаются терминальные, тем с большей очевидностью усвоены и инструментальные семейные ценности ($r_s=0,651$, $p \leq 0,000$). Высоко значимые корреляции выявлены как внутри групп ценностей разной функциональной направленности, так и для ценностей одного и того же уровня. Поскольку все эти ценности достаточно взаимосвязаны, но, судя по данным, приведенным в табл. 1, присвоены на среднем уровне, можно сделать вывод о ригидности и негибкости данной структуры.

На общественном уровне функционирования ценностей между исследуемыми группами эта связь статистически значима ($r_s=0,662$, $p \leq 0,000$). Это связано с тем, что студенты воспитываются в схожих условиях, обучаются по одним и тем же образовательным программам.

На групповом уровне функционирования усвоение терминальных и инструментальных семейных ценностей

сопряжены друг с другом, что можно объяснить общностью целей самореализации, включением планов по созданию семьи ($r_s=0,216$, $p \leq 0,01$).

На индивидуальном уровне функционирования эта зависимость подтверждается. Возможно, это соотношение терминальных и инструментальных семейных ценностей поддерживается какими-то другими факторами, например, схожести опыта семейной социализации ($r_s=0,380$, $p \leq 0,01$).

Характер корреляционных связей говорит о том, что и инструментальные, и терминальные ценности функционируют на разных уровнях как единый паттерн, что подтверждает гипотезу 2.

Для проверки третьей гипотезы был осуществлен анализ средних величин активности студентов во взаимодействии с источниками в спонтанной и управляемой формах усвоения семейных ценностей. Для анализа различий между источниками внутри каждой из форм усвоения также был применен критерий Фридмана (табл. 3).

Таблица 3

**Показатели силы влияния источников усвоения семейных ценностей
в спонтанной форме усвоения**

Table 3

**Indicators of the strength of influence of sources of assimilation of family values in the
spontaneous form of assimilation**

Различия в активности источников спонтанного усвоения (χ^2 критерий Фридмана, уровень значимости)	Источники усвоения					
	Родительская семья		Книги/ фильмы		Социальные сети	
	M	Sd	M	Sd	M	Sd
	3,06	3,88	2,60	2,71	2,40	2,52

В целях сопоставления активности взаимодействия с источниками усвоения семейных ценностей в спонтанной и управляемой формах был использован Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок, позволяющий проверить гипотезу о том, что значения двух совокупностей, из которых извлечены сравниваемые показатели, отличаются друг от друга (Наследов, 2004: 107).

Расчет Т-критерия показал, что управляемая форма менее результативна, чем спонтанная форма усвоения ценностей ($T=157,5$, $p=0,000$). Вместе с тем, применение критерия Фридмана свидетельствует, что различия между источниками усвоения ценностей как в спонтанной, так и управляемой формах не выявлены ($\chi^2=3,1$, $p=0,2$; $\chi^2=1,7$, $p=0,4$, соответственно). Это указывает на то, что каждый из источников, с которым взаимодействуют студенты при ориентации в содержании семейных ценностей, может позволить студентам восполнить свое представление о ценностных аспектах семьи посредством другого источника. То же можно предположить и о возможной компенсирующей роли источников в управляемой форме.

Полученные в настоящем исследовании результаты говорят о том, что более действенным источником усвоения,

как и предполагалось, является включенность в семейные отношения и наблюдение за родительской семьей и родственниками ($M=3,06$; $Sd=3,88$). Опыт наблюдения над тем, как устроена жизнь в родительской семье, оказывается более действенным, чем получение ценностной информации из социальных сетей ($M=2,40$; $Sd=2,52$) и чтения книг и просмотров фильмов ($M=2,60$; $Sd=2,71$).

В табл. 4 содержатся показатели силы влияния различных источников усвоения семейных ценностей в управляемой форме их усвоения.

Для проверки различий в активности источников усвоения был использован χ^2 -критерий Фридмана. Полученное значение $\chi^2=1,7$ при уровне значимости $p=0,4$ указывает на отсутствие статистически значимых различий между источниками.

Среди источников управляемого усвоения в большей степени способствует усвоению ценностей – образовательный контент, к которому студенты приобщались на лекциях в ВУЗе, или на уроках в школе ($M=2,00$; $Sd=3,35$). Этот источник имеет не большее воздействие, чем присутствие на психологических тренингах и в беседах с психологом ($M=1,70$; $Sd=1,63$), или участие в различных воспитательных, развлекательных организационных мероприятиях ($M=1,70$; $Sd=1,81$).

Таблица 4

**Показатели силы влияния источников усвоения семейных ценностей
в управляемой форме усвоения**

Table 4

**Indicators of the strength of influence of sources of assimilation of family values
in a controlled form of assimilation**

Различия в активности источников управляемого усвоения (χ^2 критерий Фридмана, уровень значимости)	Источники усвоения					
	На лекциях в ВУЗе/на уроках в школе		Воспитательные/организационные/развлекательные мероприятия		Психологи-ческие тренинги/беседы с психологом	
	М	Sd	М	Sd	М	Sd
	2,00	3,35	1,70	1,81	1,70	1,63

Следующим шагом нашего анализа стало выявление значимости различий в характере распределений высоких и низких уровней принятия семейных ценностей разной функциональной направленности на общественном, групповом и индивидуальном уровнях (высокий и низкий уровни определялись по медианному значению) в группах, отличающихся активностью во взаимодействии с источниками спонтанной и управляемой форм усвоения этих ценностей. Таких таблиц сопряженности было составлено 16 (распределение студентов с высокими и низкими показателями принятия терминальных/инструментальных ценностей в целом и для каждого из трех уровней для каждой из форм усвоения).

Полученные эмпирические значения хи-квадрата как для терминальных, так и инструментальных ценностей оказались меньше критического χ^2 критерия (χ^2 кр.=3,84 для $\alpha=0,05$), и, следовательно, распределение студентов, на разных уровнях принимающих и терминальные, и инструментальные семейные ценности, имеет случайный характер и, видимо, зависит от других факторов. То же подтвердилось только для терминальных ценностей спонтанной формы усвоения. Величины χ^2 Пирсона указывают, что

различия в активности взаимодействия с источниками усвоения семейных ценностей в спонтанной форме сопряжены с различающимися уровнями принятия инструментальных ценностей группового ($\chi^2=4,89$, $p=0,03$) и индивидуального уровня ($\chi^2=6,83$, $p=0,01$).

Гипотеза 3 подтверждена частично. Для признания того, что в зависимости от активности студентов в реализации и спонтанной, и управляемой форм усвоения будут по-разному выражены общественный, групповой и индивидуальный уровни принятия терминальных семейных ценностей, нет оснований. В то же время, отношение к инструментальным ценностям группового и индивидуального уровней проявляется по-разному у студентов, отличающихся своей активностью во взаимодействии с источниками спонтанной формы усвоения.

Описанные нами данные согласуются с выводами, сделанными по материалам исследований о том, что существует наличие противоречивых элементов в семейных ценностях студентов: с одной стороны, преобладание традиционных представлений о семье, а с другой – все более проявляющиеся деструктивные формы отношений, такие как эгоцентризм и внебрачное сожитие, что

подчеркивается несоответствием между идеализированным образом семьи и реальными ориентациями в семейной сфере, что создает проблему в формировании семейной культуры студентов (Михайленко, Ильиных, 2012: 231).

Вместе с тем, полученные в рамках данного исследования результаты свидетельствуют о том, что терминальные и инструментальные семейные ценности функционируют как единый согласованный паттерн отношения к семье. Это позволяет предположить, что заметная тенденция к позитивному восприятию семьи как важной сферы самореализации студенческой молодежи может создать необходимую базу для сохранения традиционного для российской культуры признания семьи в качестве ключевой ценностной составляющей жизнедеятельности личности.

Заключение (Conclusions). Сама структура современного социального студенчества оправдывает такую подвижную динамику личностных трансформаций, где одни ценности становятся более значимыми, а другие получают более низкий статус или ранг в рекордно короткие сроки.

Исследование показало, что изучаемые нами семейные ценности присваиваются по-разному. Тот факт, что более высокий уровень усвоения наблюдается по показателям индивидуального уровня, позволяет молодым людям критически пересматривать уже имеющие представления, например, о том, что семья и продолжение своего рода является источником личного счастья. Высказывая свое ценностное отношение к семье, студенты часто рассматривают семью в стратегическом плане как сферу своей собственной самореализации. Если в сознании студентов терминальные ценности усваиваются больше на индивидуальном уровне, то инструментальные ценности усвоены на этом же уровне в меньшей степени, чем на групповом. Этот факт объясняется отсутствием собственного

семейного жизненного опыта в создании семьи, и поэтому для большинства молодых людей традиционные семейные ценности утрачивают доминирующую роль, и на первый план становится удовлетворение потребностей в комфорте, взаимной любви и родительской поддержке. Возможно, это связано с тем, что для студентов ценности семьи выходят за рамки традиционной модели. «Семья» уже ценится не за кровное родство или юридические обязательства, что резко контрастирует с более ранними поколениями. Это говорит о том, что студенты больше ценят эмоциональные связи и поддержку, независимо от традиционных семейных уз, взаимных обязательств и межпоколенческих отношений. Эта трансформация семейных ценностей в сторону усиления индивидуального уровня их функционирования, возможно, свидетельствует о намечающемся ценностном сдвиге: переходе от традиционного отношения к семье к более гибкому, открытому представлению, которое включает в себя комфортные необременительные связи и взаимоподдерживающее партнёрство.

Результаты исследования показывают, что молодежь осознает значимость семьи, но не переосмысляет ее место в общественной жизни. Большинство из них считают семью важной ценностью, однако акцент смещается с ее традиционных функций, таких как репродуктивная и экономическая, на ее способность удовлетворять эмоциональные потребности в любви, заботе и личностной поддержке.

Доказано, что терминальные и инструментальные семейные ценности представляют собой единую структуру, и составляют единый паттерн, но выявленные различия представлены в сопряженном функционировании семейных терминальных и инструментальных ценностей на индивидуальном уровне. Наличие высоких показателей развития инструментальных ценностей на групповом уровне позволяет

увидеть новые возможности воздействия на отношение молодых людей к семье на индивидуальном и общественном уровнях через проблематизацию личного опыта выходить на уровень присвоения других семейных ценностей.

Установлено, что семейные ценности по-разному усваиваются в спонтанной и управляемой формах. Более высокие показатели усвоения ценностей в процессе наблюдения за родителями и родственниками еще раз подтверждают значимость влияния модели поведения родительской семьи на формирование ценностей человека.

Более того, родительская семья закладывает в будущего семьянина определённый стиль поведения в браке и формирует его ценностные ориентации. Можно предположить, что во взрослом возрасте молодой человек переосмысливает семейные ценности и принимает их, а также может следовать семейному сценарию – осознанно или нет, следуя приоритетам родителей.

Можно отметить, что более высокие показатели принятия семейных ценностей сопряжены с различиями в активности взаимодействия с источниками спонтанной формы усвоения и указывают на то, что интерес к приоритетному источнику усвоения позволяет передать ему ценности, моральные нормы, образцы поведения, традиции, культуру своего общества гораздо более эффективно. Вместе с тем активность студентов внутри спонтанной формы усвоения семейных ценностей, как оказалось, не одинакова. При этом оценка вероятности того, что уровни принятия семейных ценностей у студентов, отличающихся высокой степенью активности спонтанной формы усвоения будет выше, чем у их сокурсников с низким уровнем такой активности, не подтвердилась в отношении принятия ценностей общественного уровня.

Исследование продемонстрировало, что активность взаимодействия с

источниками управляемой формы усвоения у студентов пока не велика. Не выявлены различия в показателях активности в воспитательных мероприятиях и учебных дисциплинах, потенциально развивающих ценностные отношения к семье как к родственной общности и как к общественному институту. Вместе с тем, учитывая возможность свободного выбора образовательных курсов, максимально быстрого создания ценностно насыщенного представления и культуросообразного представления о современной семье в виртуальной и настоящей действительности, можно предположить, что представления о многопоколенной семье, как о традиционной для нашей страны общности любящих и ответственно заботящихся друг о друге людей, могут меняться. Подобное влияние хотя и не заставит пересмотреть «вес» ценностей на индивидуальном уровне, но, возможно, побудит к позитивному пересмотру ценностей семьи как межпоколенческой группы и необходимой ячейке общества. Этот факт важно учитывать при разработке и совершенствовании практических программ семейного просвещения и семейного воспитания. Полученные результаты могут быть использованы в разработке психолого-педагогических, психо-коррекционных и воспитательных программ для молодежи и их психологической оценке.

Список литературы

Акутина С.П. Формирование семейных ценностей молодежи в эпоху трансформации преемственности поколений // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020 №. 1. С. 111-113. DOI: 10.24411/9999-047A-2020-00029.

Аминов С.Р. Эмпирический социологический подход к анализу ценностей // Система ценностей современного общества. 2009. №. 7. С. 116-120.

Аникашина К.А., Распопова Ю.А., Рыжкова К.Д. Формирование семейных ценностей в молодежной среде: КУЗНИЦА

мастерская семейных ценностей // Молодой ученый. 2023. № 31 (478). С. Т.1. 11-13.

Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.: Изд. МГУ: Изд. Международного университета бизнеса и управления. 1996.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991. 580 с.

Голод С.И. Перспективы моногамной семьи: сравнительный межкультурный анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Том VI. № 2. С.106-119.

Девярых С.Ю. Семейные ценности и родительские ориентации юношей и девушек: анализ гендерных различий. Минск РИВШ. 2007. 158 с.

Дюльдина Ж.Н., Шустова Л.П. Категории «ценность» и «семейные ценности» в философских, психологических и социально-педагогических науках // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11-1. С. 96-99.

Зритнева Е.И. Подготовка молодежи к браку и семейной жизни: теория и практика. Ставрополь, СКИПКРО. 2005. 208 с.

Ильиных С.А. Семейные ценности молодежи: традиции и трансформации // Философия. Социология. Политология. 2012. № 4 (20). С. 220–232.

Лапин Н.И. Социальные ценности и реформы в кризисной России // Социологические исследования. 1993. № 9. С. 17-28.

Михайленко Т.Н. Семейные идеалы студенческой молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2014. №. 6. С. 1753-1753.

Мжелская Е.В. Современные подходы к сущности понятия «Семейные ценности» // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 113–116. URL: <https://snv63.ru/2309-4370/article/view/22623> (Дата обращения: 23.01.2025).

Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004. 107 с.

Панкова Л.М. Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений. Дисс. д-ра пед. наук. СПб., 2006. 385 с.

Радина Н.К. Независимые медиа и инициативы государственной семейной политики на этапе «пронаталистского поворота» // Журнал исследований социальной политики. 2018. 16 (2). С. 295–310. DOI: <https://doi.org/10.17323/727-0634-2018-16-2-295-310>.

Рожкова Л.В. Семейные ценности современной молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. 2023. Т. 23. №. 2. С. 138-142. DOI: 10.18500/1818-9601-2023-23-2-138-142.

Розин В. М. Судьба многодетной семьи. М.: 1990. 100 с.

Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. Издательство Московского университета. 1981. 184 с.

Тучкова В.В. Отражение семейных ценностей в российских СМИ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. №. 150. С. 158-163.

Харчев А.Г. Нравственность и семья. М.: 1981. 48 с.

Ядов В.А. О различных подходах к концепции личности и связанных с ними различных задачах исследования массовых коммуникаций // Личность и массовые коммуникации: материалы встречи социологов. 1969. №. 3. С. 18-35.

Crouter A.C., Head M.R., McHale S.M., Tucker C.J. Family time and the psychosocial adjustment of adolescent siblings and their parents // Journal of Marriage and Family. 2004. Vol. 66 № 1. Pp.147-162. DOI: 10.1111/j.0022-2445.2004.00010.x-i1.

Larson R., Richards M.H. Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents. New York: Basic Books, 1994. 333 p.

Miller R., Perlman D., Brehm S., Intimate Relationships, New York, McGraw-Hill, 2006. 608 p.

Moreland R.L., Beach S. R. Exposure effects in the classroom: The development of affinity among students // Journal of Experimental Social Psychology. 1992. Vol. 28. №. 3. Pp. 255-276. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(92\)90055-O](https://doi.org/10.1016/0022-1031(92)90055-O).

Min S., Yun S. The Relationship between Family Health, Familist Values, and Outlook on Marriage in Female University Students // Research Journal of Pharmacy and Technology. 2017. Vol. 10. №. 9. Pp. 3132-3136. DOI: 10.5958/0974-360X.2017.00557.1.

References

Akutina, S.P. (2020), "Formation of family values of youth in the era of transformation of the succession of generations", *Mezhpokolencheskie otnosheniya: sovremenny diskurs i strategicheskie vybory v psikhologo-pedagogicheskoy nauke i*

praktike, 1, 111-113. DOI: 10.24411/9999-047A-2020-00029. (In Russian).

Aminov, S.R. (2009), "An empirical sociological approach to the analysis of values", *The Value System of Modern Society*, 7, 116-120 (In Russian).

Anikashina, K.A., Raspopova, Y.A. and Ryzhkova, K.D. (2023), "Formation of family values among young people: KUZNITSA workshop of family values", *Molodoy Uchenyy*, 478 (31), 11-13. (In Russian).

Antonov, A.I. and Medkov, V.M. (1996), *Sotsiologiya sem-i* [Sociology of the family], Izd. MGU: Izd. Mezhdunarodnogo Universiteta Biznesa i Upravleniya, Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S., (1991), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology], Pedagogika, Moscow, Russia.

Golod, S.I. (2003), "Prospects of a monogamous family: a comparative intercultural analysis", *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 4 (2), 106–119. (In Russian).

Devyatykh, S.Y. (2007), *Semeynye tsennosti i roditelskie orientatsii y unoshey i devushek, analiz gendernykh razlichy* [Family values and parental orientations of young men and girls: analysis of gender differences], RIVSh, Minsk, Belarus.

Dyuldina, Zh.N. and Shustova, L.P., (2016), "Categories of "value" and "family values" in philosophical, psychological and socio-pedagogical sciences", *Modern high-tech technologies*. 11(1). 96-99. (In Russian).

Zritneva, E.I., (2005), *Podgotovka molodezhi k braku i semeynoy zhizni: teoriya i praktika* [Preparing youth for marriage and family life: theory and practice], SKIPKRO, Stavropol, Russia.

Ilinykh, S.A. (2012), "Family values of youth: traditions and transformations", *Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*, 4 (20), 220-232. (In Russian).

Lapin, N.I., (1993), "Social values and reforms in crisis Russia", *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 9, 17-28. (In Russian).

Mzhelskaya, E.V., (2013), "Modern approaches to the essence of the concept "Family values", *Samarskii nauchnyi vestnik*, 4 (5), 113-116, available at: <https://snv63.ru/2309-4370/article/view/22623>. (Accessed 23 January 2025) (In Russian).

Mikhaylenko, T.N. (2014), "Family Ideals of Student Youth", *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 6, 1753-1753. (In Russian).

Nasledov, A.D. (2004), *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya* [Data analysis and interpretation], Rech, St. Petersburg, Russia.

Pankova, L.M., (2006), "Man and family: a philosophical analysis of the formation of the culture of marriage and family relations", Abstract of P.D. dissertation, St. Petersburg, Russia.

Radina, N.K., (2018), "Independent media and state family policy initiatives at the stage of the "pronatalist turn", *Zhurnal issledovaniy sotsialnoi politiki*, 16 (2), 295-310. DOI: <https://doi.org/10.17323/727-0634-2018-16-2-295-310>. (In Russian).

Rozin V.M., (1990), *Sudba mnogodetnoy semi*, [The fate of a large family], Moscow, Russia.

Rozhkova, L.V., (2023), "Family values of modern youth", *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Sotsiologiya. Politologiya*, 23 (2), 138-142. DOI: 10.18500/1818-9601-2023-23-2-138-142. (In Russian).

Ruvinsky, L.I., (1981), *Nravstvennoe vospitanie lichnosti*, [Moral education of the individual], Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, Moscow, Russia.

Tuchkova, V.V., (2012), "Reflection of family values in Russian media", *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. AI Gertsena*, 150, 158-163. (In Russian).

Harchev, A. G., (1981), *Nravstvennost i semya*, [Morality and Family], Moscow, Russia.

Yadov, V.A., (1969), "On various approaches to the concept of personality and related various tasks of mass communication research", *Personality and mass communications: proceedings of the meeting of sociologists*, 3, 18-35. (In Russian).

Crouter, A.C., Head, M.R., McHale, S.M. and Tucker, C.J. (2004), "Family time and the psychosocial adjustment of adolescent siblings and their parents", *Journal of Marriage and Family*, 66(1), 147-162. DOI: 10.1111/j.0022-2445.2004.00010.x-i1. (In USA).

Larson, R. (1994), *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers and adolescents*, Basic Books, New-York, USA.

Miller, R., Perlman, D. and Brehm, S., (2006), *Intimate Relationships*, McGraw-Hill, New York, USA.

Min, S. and Yun, S., (2017), "The Relationship between Family Health, Familist Values, and Outlook on Marriage in Female University Students", *Research Journal of Pharmacy and Technology*, 10(9), 3132-3136. DOI: 10.5958/0974-360X.2017.00557.1 (In Korea).

Moreland, R.L. and Beach, S.R. (1992), "Exposure effects in the classroom: The development of affinity among students", *Journal of Experimental Social Psychology*, 28(3), 255-276. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(92\)90055-O](https://doi.org/10.1016/0022-1031(92)90055-O). (In UK).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Горобцова Анастасия Алексеевна, аспирант кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

About the author:

Anastasia A. Gorobtsova, Postgraduate Student of the Department of Developmental Psychology and Education, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University.



Оригинальное исследование

УДК 159.9.072

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-10

Селиванов А.Е.

Критерии психологической безопасности пожарных

Гуманитарный университет
ул. Железнодорожников, д. 3, г. Екатеринбург, 620041, Россия
lau@guniver.ru

Статья поступила 27 января 2025; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025

Аннотация. *Введение.* Пожарные при осуществлении деятельности вынужденно находятся в объективно опасных для здоровья и жизни условиях (ситуациях), безопасность при этом обеспечивается за счёт знаний, навыков и соблюдения правил. При этом субъективная опасность, воздействие которой может распространяться за рамки профессиональной деятельности, редко рассматривается как нечто серьёзное, влекущее нарушения психического и физического здоровья. *Цель исследования:* определить соответствие критериям и уровень психологической безопасности сотрудников пожарно-спасательных частей (далее – ПСЧ) МЧС России, определить различия в группах с разным стажем службы в системе МЧС. *Выборка* сформирована из сотрудников ПСЧ МЧС России, проходящих службу в городе Екатеринбурге Свердловской области, всего 66 респондентов в возрасте от 19 до 48 лет ($M = 29,91$ лет, $SD = 8,253$). *Материалы и методы.* Пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» (Р. МакКрае, П. Коста); опросник «Ценностные ориентации личности» (М. Рокич); опросник «Жизненное предназначение» (О. И. Мотков); опросник «Индекс жизненной удовлетворенности» (Б. Ньюгартен, адаптация Н. В. Паниной); «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром, модифицированный вариант, Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз); авторская анкета «Индивидуальный опыт». *Результаты.* Определены характерные особенности респондентов: активность, дружелюбие, общительность, привязанность к группе и профессиональной деятельности, способность к саморегуляции, эмоциональная сдержанность; внимание к здоровью; выражена поддержка других, интернальный локус контроля; общее психическое состояние, комфорт и социальная адаптированность – оценивается положительно; самоактуализация в большей степени на нормативном уровне; удовлетворённость профессией распространяется не на все стороны службы. *Выводы.* На основании собранных и проанализированных данных, можно высказать предположение об отсутствии у пожарных сформированного состояния субъективной безопасности.

Ключевые слова: МЧС России; психологическая безопасность; пожарные; критерии психологической безопасности; психическая опасность

Информация для цитирования: Селиванов А.Е. Критерии психологической безопасности пожарных // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 142-160. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-10.

Благодарности. Автор выражает благодарность рецензентам за внимательное прочтение, качественный анализ текста, предложения и замечания.

A.E. Selivanov 

Criteria of psychological safety of firefighters

The Liberal Arts University,
3 Zheleznodorozhnikov St., Yekaterinburg, 620041, Russia
lau@guniver.ru

*Received on January 27, 2025; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025*

Abstract. *Introduction.* Firefighters are forced to live in objectively dangerous for their health and life conditions (situations) when carrying out their activities, while ensuring safety through knowledge, skills and compliance with the rules. At the same time, subjective danger, the impact of which can extend beyond the scope of professional activity, is rarely considered as something serious, entailing mental and physical health disorders. *The purpose* is to determine the compliance with the criteria and the level of psychological safety of employees of fire-rescue units (hereinafter – FRU) of the Ministry of Emergency Situations of Russia, to determine the differences in groups with different length of service in the system of the Ministry of Emergency Situations. *The sample* was made up of employees of the Russian Ministry of Emergency Situations who serve in the city of Yekaterinburg, Sverdlovsk region, a total of 66 respondents aged 19 to 48 years ($M = 29.91$ years, $SD = 8,253$). *Materials and methods.* The five-factor personality questionnaire 'Big Five' (R. McCrae, P. Costa); the 'Value orientations of personality' questionnaire (M. Rokich); the 'Life purpose' questionnaire (O.I. Motkov); the 'Life satisfaction index' questionnaire (B. Newgarten, adapted by N.V. Panina); the 'Self-actualisation test' (E. Shostrom, modified version by Yu.E. Alyoshina and L.Ya. Gozman, M. V. Zagika and M. V. Kroz), and the 'Individual Experience' author's questionnaire. *Results.* The characteristic features of the majority of respondents were identified: activity, friendliness, sociability, attachment to a group and professional activities, the ability to self-regulate, emotional restraint; attention to health; the support of others is expressed, the internal locus of control is expressed; the general mental state, comfort and social adaptability are evaluated polarly; self-actualization is more at the normative level; satisfaction with the profession does not extend to all sides of the service. *Conclusions.* Based on the collected and analyzed data, it can be assumed that firefighters do not have a well-formed state of subjective safety.

Keywords: Ministry of Emergency Situations; psychological safety; firefighters; criteria of psychological safety; mental danger

Information for citation: Selivanov, A.E. (2025), “Criteria of psychological safety of firefighters”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 142-160, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-10.

Acknowledgements. The author expresses his gratitude to the reviewers for their careful reading, qualitative analysis of the text, suggestions and comments.

Введение (Introduction). Начало изучения вопросов, касающихся психологической безопасности (далее – ПБ) связано с именами Карла Роджерса. Термин был введён в 1950-х годах. По мнению Роджерса, ПБ обусловлена тремя составляющими:

1. Признанием безусловной ценности индивида (индивид чувствует себя в безопасности, испытывая такое отношение, постепенно понимая, что может быть тем, кем он является на самом деле, без фальши и притворства, потому что его считают стоящим человеком).

2. Создание обстановки, в которой отсутствует внешняя оценка (когда мы перестаём судить об индивиде с точки зрения нашей собственной системы ценностей, индивид чувствует свое освобождение в атмосфере, где его не оценивают с помощью внешней мерки, оценка всегда воспринимается как угроза, всегда приводит к нужде в защитной реакции).

3. Понимать, сопереживая, если я понимаю вас, сопереживая, смотрю на вас и на то, что вы делаете, с вашей точки зрения, вхожу в ваш внутренний мир и вижу его вашими глазами, и при этом все-таки принимаю вас, – тогда это на самом деле безопасность (Rogers, 1961).

Данное явление активно изучается учёными разных стран. Наиболее изучаемые области в контексте психологической безопасности: здравоохранение (Bransby, Kerrissey, Edmondson, 2024); образование (Пазухина, 2024); организационное управление, производство товаров (Fenner, Arellano, Dzengelevski, Netland, 2023); спорт высоких достижений (Walton, Purcell, Pilkington, 2024); экология (Yuldasheva, 2024); семья (O'Hara, Cummings, Davies, 2024); профессиональная деятельность (Катанский, Колобаев, 2022); интернет (Заболоцкая, Ткачева, 2022); искусственный интеллект (Pashentsev, 2023); туризм (Liu, Kralj, Moyle, He, Li, 2024); терапия

(Yarmohammadi, Teymouri, Rajaei, 2024); служба (Агапов, Красноштанова, 2024); общество (Sharbatian, Omrani, 2021); экстремальные условия (Колобова, Ичитовкина, 2023) и т.д.

ПБ определяется подавляющим большинством иностранных учёных – как командный феномен (Edmondson, Lei, 2014; Ito, Sato, Yumoto, Sasaki, Ogata, 2022), однако исходный концепт предполагает, что основное действующее лицо всё-таки личность (Rogers, 1961), данное направление поддерживается отечественными учёными. Исходя из этого приоритетным остаётся направление: личность – источник ПБ.

Психологическая безопасность личности – защищённость человека, предполагающая наряду с внешними, внутренние условия безопасности, в число которых входят элементы опыта субъекта, складывающиеся в способность и готовность к распознаванию, предвидению и уклонению от опасностей, предполагающие владение соответствующими знаниями, умениями, навыками, определённый уровень перцептивных, мнемических, интеллектуальных способностей, а также мотивацию к обеспечению безопасности жизнедеятельности (Донцова, Зинченко, Зотова, Перелыгина, 2015).

Учёные, в рамках изучения феномена ПБ, исходят из того, что на безопасность личности влияют: физическая среда (внешние, не управляемые, объективные воздействия и угрозы); психологическая среда; личностные характеристики. Для выявления наличия и выраженности ПБ, учёные при помощи методов исследования, направленных на изучение разных сторон личности выделяют и исследуют критерии психологической безопасности.

Критерии психологической безопасности (далее – КПБ) – признак, правило, соответствие которому обеспечивает формирование и поддержание ПБ. Можно выделить три группы критериев психологической безопасности.

Первая группа критериев касается жизни и здоровья человека: целостность физической структуры; сохранность жизни; удовлетворение базовых потребностей в самосохранении.

Вторая группа включает в себя критерии, относящиеся к психической активности человека: безопасность психики; адекватность отражения и отношения к миру; защищенность сознания.

Третья группа критериев относится к личностному: удовлетворенность настоящим, уверенностью в будущем; защищенность интересов, позиций и идеалов; сохранность жизненных ценностей (Донцова, Зинченко, Зотова, Перельгина, 2015).

В табл. 1 приведены наиболее часто встречаемые в исследованиях учёных критерии, которые они используют для определения наличия ПБ у респондентов.

Таблица 1

Критерии психологической безопасности

Table 1

Criteria of psychological safety

Критерии ПБ личности	Интерпретация, разъяснение (подробнее о критериях)
Индивидуально-психологические особенности человека	Индивидуально-психологическими особенностями называются своеобразные свойства психической активности личности, которые выражаются в темпераменте, характере, способностях, чувствах и эмоциях, а также проявление воли. Они образуются в результате системного обобщения индивидуальных биологических и социально приобретенных свойств, вовлеченных в функционирование системы поведения человека, а также его деятельности и общения.
Индивидуальный опыт человека	Индивидуальный опыт – это вид личностного опыта человека представленный в сознании как опыт собственной жизни и проявляющийся в мнестических, проективных, фантазийных впечатлениях и событиях прошлого, а также в наличной вербальной и невербальной активности; индивидуальный опыт может быть субъектным и объектным.
Целостность личности	Целостность человека (с точки зрения психологии) – это качество личности, которое определяется его способностью быть верным своим истинным целям и ценностям, находясь в гармонии с самим собой. Психическая целостность является своего рода внутренним стержнем и проявляется высоким уровнем удовлетворенности жизнью и радостью существования.
Развитие человека, его личностный рост	Главный психологический смысл – освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов (целеустремленность, самостоятельность, динамичность, целостность, конструктивность, индивидуальность.). А взаимодействие личности с собственным внутренним миром в целом не менее (а во многих отношениях – более) значимо, нежели с миром внешним. Принципиально важным для человека является также признание и уважение его внутреннего мира другими людьми.
Самоактуализации личности	Самоактуализация (процесс, также известный как самоактуализация личности) – это процесс в гуманистической психологии, который характеризует становление личности; стремление человека реализовать свои возможности и раскрыть потенциал.

Цель: определить соответствие критериям и уровень психологической безопасности сотрудников ПСЧ МЧС России, определить различия в группах с разным стажем службы в системе МЧС.

Материалы и методы (Methodology and methods). Для определения уровня психологической безопасности, была сформирована выборка из сотрудников ПСЧ МЧС России, проходящих службу в городе Екатеринбурге Свердловской области, всего 66 респондентов в возрасте от 19 до 48 лет ($M = 29,91$ лет, $SD = 8,253$). Женщины – 4 респондента, мужчины – 61 респондент. Образование: среднее-спец. – 21 респондентов; высшее – 19 респондентов; среднее-проф. – 15 респондентов; среднее – 8 респондентов; среднее-техническое – 2 респондента. Семейное положение: женат (замужем) – 27 респондентов, холост (не замужем) – 38 респондентов. Стаж службы в должности: от 1 года до 26 лет ($M = 7,55$ лет, $SD = 7,808$), включая службу в ВС РФ. Из всей выборки 61 респондент принимает участие в оперативной экстремальной деятельности на постоянной основе.

Для определения различий ПБ между специалистами на разных этапах профессиональной деятельности, респонденты были распределены по группам, в зависимости от стажа службы в реагирующих подразделениях пожарной охраны (далее – ПО): 1 группа – стаж до 5 лет (относительно молодые специалисты); 2 группа – стаж от 6 лет и выше (опытные специалисты).

Такое разделение было произведено по двум причинам: во-первых, первый контракт подписывается сроком на 5 лет, после, те специалисты, кто решил остаться в профессии, подписывают следующий контракт, другие уходят; во-вторых, профессиональная деформация, предположительно, приходится на первые 5 лет службы (Такасаева, 2001), после этого специалист начинает связывать себя с профессией, идентифицирует себя с ней, и

уже смотрит на мир и свою жизнь через «профессиональную призму».

Профессиональная деформация – изменения в восприятии, характере и поведении, обусловленное профессиональной деятельностью человека.

Методы исследования. Для определения значений изучаемых переменных применялись методики:

1. «Большая пятерка». Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста, 1983–85). Метод диагностики личностных факторов темперамента и характера (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность) описывает психологический портрет личности. (Хромов, 2000).

2. «Ценностные ориентации личности» (М. Рокич, 1973). Тест направлен на выявление ценностно-мотивационной сферы человека. Данная методика позволяет определить отношение личности к себе, к миру, к окружающим, а также выяснить основные жизненные принципы и приоритеты (Алмазова, 2010).

3. «Жизненное предназначение» (О.И. Мотков, 1998). Методика разработана с целью изучения жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизнедеятельности. Позволяет выявлять как содержание, так и характер осуществления жизненных предназначений (Мотков, 1998).

4. «Индекс жизненной удовлетворенности» (Б. Ньюгартен, 1961, адаптация Н. В. Паниной, 1993). Тест был переведен и адаптирован Н. В. Паниной в 1993 году. Опросник, диагностирующий индекс жизненной удовлетворенности, отражает общее психологическое состояние человека, степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности (Духновский, 2009).

5. «Самоактуализационный тест». Тест Э. Шострома, 1963 (модифицированный вариант, Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Загика М. В., Кроз М. В., 1987), предназначен для диагностики уровня

самоактуализации личности, для обследования взрослых, психически здоровых людей (Гозман, 1995).

6. «Индивидуальный опыт», авторская анкета, направлена на фиксацию опыта специалистов в рамках их профессиональной деятельности.

Методы анализа данных. Описательные статистики, контент-анализ, сравнительный анализ с использованием коэффициента U Манна-Уитни. Обработка данных исследования осуществлялась при помощи программы IBM SPSS Statistics, версия 23.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). Определение выраженности критериев ПБ у пожарных, исходя из анализа

личностных параметров, ценностных ориентаций, реализации жизненных предназначений, удовлетворённости жизнью, индивидуального профессионального опыта и раскрытия личностного потенциала далее рассмотрим более подробно.

Темперамент, характер. Индивидуальные врождённые и приобретённые характерные отличия человека, определяющие его психическую самобытность, особенности поведения и деятельности. Диспозиционная модель личности, которая характеризует человека (табл. 2). После обработки опросника данные двух специалистов были исключены из анализа в связи с неполнотой, или некорректным их предоставлением.

Таблица 2

Значения показателей личностных факторов темперамента и характера респондентов (n=64)

Table 2

The values of personal factors of temperament and character of the respondents (n=64)

Категория Параметры	1. Экстраверсия – Интроверсия	активность – пассивность	доминирование – подчинение	общительность – замкнутость	поиск – избегание впечатлений	привлечение – избегание внимания
M	52,83	11,06	11,34	10,39	10,09	9,97
SD	10,177	2,253	2,534	2,849	2,821	2,443
Категория Параметры	2. Привязанность – Обособленность	теплота – равнодушие	сотрудничество – соперничество	доверчивость – подозритель- ность	понимание – непонимание	уважение других – самоуважение
M	55,47	11,20	11,39	9,97	11,41	11,56
SD	10,139	2,650	2,388	2,684	2,647	1,951

Категория Параметры	3. Самоконтроль – Импульсивность	аккуратность – неаккуратность	настойчивость – отсутствие настойчивости	ответственность – безответствен- ность	Самоконтроль – импульсивность	Предусмотрительность – бес- печность
M	57,61	11,44	11,88	11,61	11,23	11,44
SD	8,507	2,302	2,112	2,201	2,301	2,196
Категория Параметры	4. Эмоциональность – Сдержанность	тревожность – беззаботность	напряженность – расслабленность	депрессивность – эмоциональная комфортность	самокритика – самодостаточ- ность	эмоциональная лабильность – стабильность
M	44,61	8,72	8,55	9,02	9,66	8,70
SD	11,921	3,057	2,949	2,769	2,496	2,849
Категория Параметры	5. Экспрессивность – Практичность	любопытство – консерватизм	любопытство – реали- стичность	артистичность – отсутствие ар- тистичности	сензитивность – нечувствитель- ность	пластичность – ригидность
M	51,84	10,30	10,47	10,48	10,95	9,81
SD	8,590	2,492	2,588	2,878	2,207	2,376

Примечание: M – среднее; SD – стандартное отклонение.

Note: M – mean; SD – standard deviation.

Количественная интерпретация полученных данных строится согласно определённых авторами метода уровней выраженности изучаемых переменных: основные факторы – высокие (51-75 баллов), средние (41-50 баллов) и низкие (15-40 баллов); первичные факторы – высокие (11-15 баллов), низкие (3-7 баллов).

Значения переменных основных факторов, показывающих направленность личности, распределились следующим образом. «Экстраверсия – Интроверсия»: высокие значения – 36 респондентов; средние значения – 19 респондентов; низкие значения – 9 респондентов. «Привязанность – Обособленность»: высокие значения – 44 респондентов; средние значения – 15 респондентов; низкие значения – 5

респондентов. «Самоконтроль – Импульсивность»: высокие значения – 50 респондентов; средние значения – 13 респондентов; низкие значения – 1 респондент. «Эмоциональность – Сдержанность»: высокие значения – 20 респондентов; средние значения – 17 респондентов; низкие значения – 27 респондентов. «Экспрессивность – Практичность»: высокие значения – 30 респондентов; средние – 31 респондент; низкие значения – 3 респондента.

При проведении сравнительного анализа, определены различия в группах респондентов с разным стажем службы между переменными: «экстраверсия – интроверсия», $U = 229,0$, $p = 0,000$, $Z = -3,644$; «эмоциональность – сдержанность»,

$U = 244,5$, $p = 0,001$, $Z = -3,429$;
«экспрессивность – практичность»,
 $U = 278,0$, $p = 0,003$, $Z = -2,972$.

Между переменными: «привязанность – обособленность», $U = 428,0$, $p = 0,369$, $Z = -0,897$; «самоконтроль – импульсивность», $U = 493,0$, $p = 1,000$, $Z = 0,000$, различия не найдены, $p > 0,05$.

Молодые специалисты склонны, в большей мере, к социально активной жизни, заряжены энергией, энтузиазмом, положительными эмоциями, по сравнению с более возрастными, которые склоняются к интроверсии (меньше зависят от социума, от внешнего «стимулирования»). Опытные специалисты эмоционально более устойчивы и прагматичны, что характерно для

экстремальных профессий и необходимо для эффективного выполнения рабочих задач. Дисциплинированность и осознание ответственности характерно для большинства специалистов, вне зависимости от возраста и стажа, что согласуется с профессиональными требованиями.

Ценности. Ценностные ориентиры – это фундамент, жизненный вектор, определяющий способы реализации, достижения и воплощения целей, характер взаимодействия с окружающими, восприятие действительности (табл. 3). После обработки опросника данные одного специалиста были исключены из анализа в связи с неполнотой, или некорректным их предоставлением.

Таблица 3

Направленность ценностных ориентации респондентов (n=65)

Table 3

Orientation of the respondents' value orientations (n=65)

Терминальные ценности	M	SD	Инструментальные ценности	M	SD
Активная деятельная жизнь	7,08	5,41	Аккуратность	6,48	5,23
Жизненная мудрость	7,80	5,03	Воспитанность	5,74	5,14
Здоровье	3,86	3,96	Высокие запросы	11,89	6,02
Интересная работа	7,22	3,49	Жизнерадостность	7,55	4,43
Красота природы и искусства	11,31	5,11	Исполнительность	7,48	4,56
Любовь	6,55	4,23	Независимость	8,34	4,74
Материально обеспеченная жизнь	7,55	4,60	Непримиримость к недостаткам	12,15	5,07
Наличие хороших и верных друзей	7,51	4,05	Образованность	7,22	3,87
Общественное признание	10,68	4,34	Ответственность	6,68	4,05
Познание	10,28	3,31	Рационализм	8,51	4,03
Продуктивная жизнь	9,80	3,89	Самоконтроль	8,78	4,17
Развитие	9,40	3,59	Смелость	9,31	3,53
Развлечения	12,85	2,81	Твердая воля	10,62	4,28
Свобода	11,55	4,45	Терпимость	12,55	3,60
Счастливая семейная жизнь	8,55	6,46	Широта взглядов	11,83	4,00
Счастье других	14,14	4,56	Честность	10,09	5,54
Творчество	14,15	4,04	Эффективность в делах	12,34	5,04
Уверенность в себе	10,72	5,71	Чуткость	13,45	5,50

Примечание: M – среднее; SD – стандартное отклонение.

Note: M – mean; SD – standard deviation.

Значимые ценности – терминальные/инструментальные (1-6 место): здоровье; любовь; активная деятельная жизнь; интересная работа; наличие хороших и верных друзей; материально обеспеченная жизнь/воспитанность; аккуратность; ответственность; образованность; исполнительность; жизнерадостность.

Безразличные ценности – терминальные/инструментальные (7-12 место): жизненная мудрость; счастливая семейная жизнь; развитие; продуктивная жизнь; познание; общественное признание/независимость; рационализм; самоконтроль; смелость; честность; твердая воля.

Незначимые ценности – терминальные/инструментальные (13-18 место): уверенность в себе; красота природы и искусства; свобода; развлечения; счастье других; творчество/широта взглядов; высокие запросы; непримиримость к недостаткам; эффективность в делах; терпимость; чуткость.

В результате сравнительного анализа, в категории «Терминальные ценности» определены различия между респондентами с разным стажем службы: «активная деятельная жизнь», $U = 363,5$, $p = 0,032$, $Z = -2,147$; «жизненная мудрость», $U = 339,0$, $p = 0,014$, $Z = -2,470$; «материально обеспеченная жизнь», $U = 360,5$, $p = 0,029$, $Z = -2,189$; «красота природы и искусства», $U = 344,5$, $p = 0,017$, $Z = -2,397$.

Различий не найдено, $p > 0,05$: «уверенность в себе», $U = 381,0$, $p = 0,056$, $Z = -1,908$; «здоровье», $U = 475,0$, $p = 0,500$, $Z = -0,674$; «интересная работа», $U = 412,0$, $p = 0,133$, $Z = -1,503$; «развитие», $U = 450,0$, $p = 0,320$, $Z = -0,995$; «творчество», $U = 401,0$, $p = 0,097$, $Z = -1,661$; «наличие хороших и верных друзей», $U = 520,0$, $p = 0,947$, $Z = -0,066$; «любовь», $U = 463,0$, $p = 0,411$, $Z = -0,823$; «общественное признание», $U = 503,0$, $p = 0,771$, $Z = -0,291$; «познание», $U = 445,5$, $p = 0,290$, $Z = -1,058$; «продуктивная жизнь», $U = 428,0$, $p = 0,197$,

$Z = -1,289$; «развлечения», $U = 405,0$, $p = 0,109$, $Z = -1,602$; «счастливая семейная жизнь», $U = 479,5$, $p = 0,543$, $Z = -0,609$; «свобода», $U = 474,0$, $p = 0,492$, $Z = -0,688$; «счастье других», $U = 504,5$, $p = 0,787$, $Z = -0,275$.

В категории «Инструментальные ценности» определены различия между респондентами с разным стажем службы: «чуткость», $U = 371,5$, $p = 0,039$, $Z = -2,064$; «эффективность в делах», $U = 317,0$, $p = 0,006$, $Z = -2,771$; «честность», $U = 330,5$, $p = 0,010$, $Z = -2,593$; «воспитанность», $U = 345,5$, $p = 0,015$, $Z = -2,435$; «независимость», $U = 360,5$, $p = 0,029$, $Z = -2,187$; «высокие запросы», $U = 341,0$, $p = 0,014$, $Z = -2,465$; «самоконтроль», $U = 360,5$, $p = 0,029$, $Z = -2,189$; «непримиримость к недостаткам», $U = 374,5$, $p = 0,045$, $Z = -2,003$; «широта взглядов», $U = 476,5$, $p = 0,048$, $Z = -1,973$.

Различий не найдено, $p > 0,05$: «аккуратность», $U = 395,0$, $p = 0,083$, $Z = -1,736$; «жизнерадостность», $U = 437,0$, $p = 0,241$, $Z = -1,172$; «исполнительность», $U = 435,0$, $p = 0,224$, $Z = -1,216$; «образованность», $U = 522,0$, $p = 0,973$, $Z = -0,033$; «ответственность», $U = 440,5$, $p = 0,259$, $Z = -1,129$; «рационализм», $U = 424,0$, $p = 0,178$, $Z = -1,346$; «смелость», $U = 459,0$, $p = 0,380$, $Z = -0,877$; «твердая воля», $U = 449,5$, $p = 0,315$, $Z = -1,006$; «терпимость», $U = 518,5$, $p = 0,931$, $Z = -0,087$.

Профессиональный и жизненный стаж оказывает влияние на предпочтения как в терминальных ценностях (идеалы, убежденность в наличии цели существования, к которой стоит стремиться, образ будущей жизни), так и в инструментальных ценностях (нормы, способы реализации ценностей и достижения целей, эталон поведения). Молодые специалисты, в большей степени сосредоточены на материальном благополучии, социальной активности, ставят перед собой амбициозные цели, более опытные специалисты ориентированы на мудрость в принятии решений, честность в общественных взаимоотношениях и

эффективность в деятельности. Значимые ценности, на которые не влияет стаж: здоровье; наличие друзей; уверенность; исполнительность; ответственность; смелость, что согласуется с общими жизненными приоритетами большинства людей и профессионально важными качествами в рамках экстремальной командной деятельности.

Жизненное предназначение. Изначаль

но заданные природные ориентации человека, его общая жизненная направленность, выражающая предрасположенность к определенному типу функционирования, стилю деятельности, типу отношений к себе, людям и миру в целом (табл. 4). После обработки опросника данные одного специалиста были исключены из анализа в связи с неполнотой, или некорректным их предоставлением.

Таблица 4

**Выраженность ориентации жизненных предназначений
респондентов (n=65)**

Table 4

The severity of the orientation of the respondents' life goals (n=65)

Категория	М	SD	Категория	М	SD
Исполнитель – рутина	3,154	1,1385	Внутренний локус контроля	3,600	1,4230
Творец – творчество	2,554	1,2059	Внешний локус контроля	2,723	1,2563
Руководитель – руководство	3,362	1,1474	Высокая осознанность предназначения	3,462	1,4151
Подчиненный – подчинение	2,869	1,2031	Низкая осознанность предназначения	2,246	1,3697
Поддержка других	3,738	1,2251	Однонаправленность предназначения	2,462	1,2879
Поддержка себя	2,838	1,1862	Разнонаправленность предназначения	3,538	1,3472
Ситуативная ориентация	3,292	1,2465	Вера в осуществимость предназначения	3,677	1,4154
Духовная ориентация	2,938	1,2103	Действенность в осуществлении	3,583	1,4350

Примечание: М – среднее; SD – стандартное отклонение.

Note: M – mean; SD – standard deviation.

Выраженность ориентации жизненного предназначения (далее – ЖП), согласно методу – составляет 3,5 балла и выше.

ДЖП (действенность жизненного предназначения, т. е. уровень процесса осуществления): В (высокий) – 41 респондент (62,1%); Н (низкий) – 20 респондентов (30,3%); С (средний) – 4 респондента (6,1%).

ГОЖП (гармоничность осуществления предназначения, т. е. благоприятность внутриличностных факторов): В – 21

респондент (31,8%); ПВ (псевдо-высокий) – 10 респондентов (15,2%); Н – 20 респондентов (30,3%); С – 14 респондентов (21,2%).

КОЖП (конструктивность осуществления предназначения, т. е. уровень реальной осуществимости предназначения): В – 37 респондентов (56,1%); Н – 21 респондент (31,8%); С – 7 респондентов (10,6%).

Сравнительный анализ показал, что между группами респондентов с разным

стажем различий не выявлено, $p > 0,05$: «исполнитель – рутина», $U = 447,0$, $p = 0,300$, $Z = -1,036$; «творец – творчество», $U = 469,0$, $p = 0,457$, $Z = -0,744$; «руководитель – руководство», $U = 521,5$, $p = 0,963$, $Z = -0,046$; «подчиненный – подчинение», $U = 459,5$, $p = 0,384$, $Z = -0,871$; «поддержка других», $U = 513,0$, $p = 0,872$, $Z = -0,161$; «поддержка себя», $U = 488,0$, $p = 0,623$, $Z = -0,492$; «ситуативная ориентация», $U = 474,0$, $p = 0,490$, $Z = -0,691$; «духовная ориентация», $U = 499,5$, $p = 0,728$, $Z = -0,347$; «внутренний локус контроля», $U = 486,5$, $p = 0,599$, $Z = -0,526$; «внешний локус контроля», $U = 523,0$, $p = 0,978$, $Z = -0,027$; «высокая осознанность предназначения», $U = 503,5$, $p = 0,771$, $Z = -0,291$; «низкая осознанность предназначения», $U = 506,0$, $p = 0,792$, $Z = -0,263$; «однаправленность предназначения», $U = 492,0$, $p = 0,650$, $Z = -0,454$; «разнонаправленность предназначения», $U = 506,0$, $p = 0,795$, $Z = -0,259$; «вера в осуществимость предназначения», $U = 490,5$, $p = 0,635$, $Z = -0,474$; «действенность в осуществлении», $U = 483,0$, $p = 0,565$, $Z = -0,575$.

Данные исследования подтверждают

предположение о том, что стаж службы не является определяющим в формировании жизненных предназначений респондентов. Однонаправленность целей для обеспечения безопасности, может способствовать сплочённости и снижать вероятность конфликтных ситуаций внутри организации. Однако это может быть связано с установками в рамках организационной культуры, необходимостью адаптации респондентов к организационным стандартам и это может происходить за счёт игнорирования индивидуальных потребностей, что вероятно приводит к снижению мотивации и профессиональному выгоранию и требует персонифицированного подхода со стороны руководства.

Жизненная удовлетворённость.

Субъективное оценивание качества прошлой и настоящей жизни, социального взаимодействия как удовлетворяющее, соответствующее индивидуальному представлению о жизненном благополучии (табл. 5). После обработки опросника данные одного специалиста были исключены из анализа в связи с неполнотой, или некорректным их предоставлением.

Таблица 5

Индекс жизненной удовлетворённости респондентов (n=65)

Table 5

Life satisfaction index of respondents (n=65)

Категория	М	SD
Индекс жизненной удовлетворённости	27,09	7,373
Интерес к жизни	4,74	1,814
Последовательность в достижении целей	5,91	1,877
Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	5,43	2,143
Положительная оценка себя и собственных поступков	5,42	1,887
Общий фон настроения	5,65	2,110

Примечание: М – среднее; SD – стандартное отклонение.

Note: M – mean; SD – standard deviation.

Индекс жизненного удовлетворения (далее – ИЖУ), согласно методу:

максимальный – 40 баллов; средний – 25–30 баллов; низкий – менее 25 баллов;

максимальное количество баллов по каждой шкале – 8.

ИЖУ: высокий уровень – 28 респондентов; средний уровень – 14 респондентов; низкий уровень – 23 респондента.

При проведении сравнительного анализа, различий между респондентами с разным стажем не выявлено, $p > 0,05$: «индекс жизненной удовлетворённости», $U = 409,0$, $p = 0,126$, $Z = -1,529$; «интерес к жизни», $U = 380,0$, $p = 0,051$, $Z = -1,951$; «последовательность в достижении целей», $U = 435,5$, $p = 0,228$, $Z = -1,206$; «согласованность между поставленными и достигнутыми целями», $U = 466,0$, $p = 0,429$, $Z = -0,790$; «положительная оценка себя и собственных поступков», $U = 405,5$, $p = 0,104$, $Z = -1,625$; «общий фон настроения», $U = 406,5$, $p = 0,111$, $Z = -1,592$.

Третья часть респондентов показывает низкий уровень жизненной удовлетворённости, что является проблемой,

и сигнализирует о возможных рисках, связанных с качеством жизни, косвенно влияющих на профессиональную деятельность. В то же время служебный стаж не оказывает влияния на удовлетворённость жизнью. Также, наблюдается дисбаланс между поставленными целями и ресурсами для их достижения, что может приводить к фрустрации. А пониженный интерес к жизни сказывается на мотивации и снижает активность и профессиональную удовлетворённость.

Самоактуализация. Стремление человека к полному раскрытию своего потенциала, максимальному использованию своих способностей и возможностей, процесс, предполагающий постоянный рост, развитие и достижение личных целей (табл. 6). После обработки опросника данные трёх специалистов были исключены из анализа в связи с неполнотой, или некорректным их предоставлением.

Таблица 6

Уровень самоактуализации респондентов (n=63)

Table 6

The level of self-actualization of respondents (n=63)

Категория	M	SD	Категория	M	SD
Ориентация во времени	45,21	17,835	Природа человека	53,33	14,256
Поддержка	52,70	7,228	Синергичность	55,49	18,050
Ценностные ориентации	60,16	14,227	Принятие агрессии	51,17	11,914
Гибкость поведения	48,32	14,797	Контактность	47,33	12,843
Сензитивность	48,95	16,145	Познавательные потребности	51,30	13,059
Спонтанность	47,29	13,859	Креативность	46,59	13,829
Самоуважение	66,43	13,564	Общий уровень самоактуализации	51,37	6,207
Самопринятие	55,02	16,682			

Примечание: M – среднее; SD – стандартное отклонение.

Note: M – mean; SD – standard deviation.

Эверетт Шостром определил, что высокая самоактуализация характерна для респондентов со значениями переменных от 55 до 70 баллов. Нормативные показатели находятся в пределах от 45 до 55 баллов.

Низкий уровень самоактуализации до 45 (респонденты с низкими значениями входят в «группу риска», поскольку у них высока вероятность неврозов, психосоматики, апатии, зависимостей, депрессии) (Гозман, 1995).

Ориентация во времени: низкий уровень – 24 респондента; норма – 17 респондентов; самоактуализация – 22 респондента. Поддержка: низкий уровень – 8 респондентов; норма – 33 респондента; самоактуализация – 22 респондента. Общий уровень самоактуализации: низкий уровень – 10 респондентов; норма – 36 респондентов; самоактуализация – 17 респондентов.

Результаты сравнительного анализа показывают различие в группах респондентов с разным стажем службы, в категориях: «ориентация во времени», $U = 302,0$, $p = 0,008$, $Z = -2,644$; «гибкость поведения», $U = 342,0$, $p = 0,037$, $Z = -2,088$; «самопринятие», $U = 310,5$, $p = 0,012$, $Z = -2,525$; «креативность», $U = 297,0$, $p = 0,006$, $Z = -2,735$.

В категориях: «поддержка», $U = 434,5$, $p = 0,419$, $Z = -0,808$; «ценностные ориентации», $U = 393,0$, $p = 0,165$, $Z = -1,389$; «сензитивность», $U = 423,5$, $p = 0,332$, $Z = -0,970$; «спонтанность», $U = 412,0$, $p = 0,260$, $Z = -1,126$; «самоуважение», $U = 390,5$, $p = 0,152$, $Z = -1,433$; «взгляд на природу человека», $U = 422,5$, $p = 0,317$, $Z = -1,002$; «синергичность», $U = 456,5$, $p = 0,603$, $Z = -0,520$; «принятие агрессии», $U = 432,5$, $p = 0,400$, $Z = -0,841$; «контактность», $U = 448,0$, $p = 0,531$, $Z = -0,626$; «познавательные потребности», $U = 474,5$, $p = 0,795$, $Z = -0,260$; «общий уровень самоактуализации», $U = 390,5$, $p = 0,157$, $Z = -1,417$, различий между респондентами не обнаружено, $p > 0,05$.

Профессиональный стаж оказывает влияние на некоторые стороны самоактуализации. Ориентация во времени (умение жить в настоящем, анализировать прошлое и прогнозировать будущее, осознавать целостность жизни) – у опытных специалистов более выражено целостное мироощущение, их поведение отличается гибкостью (адаптивностью), для них характерно профессиональное самопринятие (профессиональная состоятельность и зрелость), у молодых специалистов данные параметры менее выражены, однако они

склонны творчески и с энтузиазмом решать поставленные задачи.

Индивидуальный опыт. При фиксации индивидуального опыта пожарных, в рамках профессиональной деятельности, учитывалось количество выездов на различные происшествия в течение суток, участие в высокоранговых происшествиях за всё время службы. Оценивалось влияние на специалистов различных аспектов профессиональной деятельности, также отношение и удовлетворённость осуществляемой деятельностью. После обработки данных один специалист был исключен из списка участников исследования.

1. Выезды в течение суточного дежурства: ЧС – от 1 до 3 (24 респондента), от 4 до 6 (2 респондента), больше 10 (1 респондент), не выезжают (38 респондентов); Пожары – от 1 до 3 (55 респондентов), от 4 до 6 (3 респондента), от 7 до 10 и больше 10 (3 респондента), не выезжают (5 респондентов); ДТП – от 1 до 3 (54 респондента), от 4 до 6 (3 респондента), больше 10 (1 респондент), не выезжают (7 респондентов); Занятия, учения – от 1 до 3 (55 респондентов), от 4 до 6 (5 респондентов), больше 10 (1 респондент), не выезжают (4 респондента).

2. Участие в ЧС, пожарах, ДТП с наличием жертв: ЧС – от 1 до 3 (19 респондентов), от 4 до 6 (4 респондента), от 7 до 10 и больше (8 респондентов), 34 респондента ни разу не выезжали на подобные ЧС; Пожары высокого ранга – от 1 до 3 (15 респондентов), от 4 до 6 (11 респондентов), от 7 до 10 и больше (20 респондентов), ни разу не выезжали 19 респондентов; ДТП – от 1 до 3 (20 респондентов), от 4 до 6 (10 респондентов), от 7 до 10 и больше (19 респондентов), не выезжали 16 респондентов.

3. При оценке влияния деятельности на физическое и психическое здоровье отмечено: положительное воздействие – 30 респондентов; отрицательное воздействие – 12 респондентов; отсутствие воздействия

отметил – 21 респондент; 2 респондента отметили положительное и отрицательное воздействие.

4. Влияние некомплекта личного состава (недостаток специалистов) на физическое и психическое здоровье: данный факт не оказывает никакого влияния – 25 респондентов; оказывает негативное влияние только на психическое здоровье – 5 респондентов; негативно влияет на физическое и психическое здоровье – 21 респондент; негативно влияет только на физическое здоровье – 12 респондентов; 2 респондента не ответили на вопрос.

5. Сообщили о травмирующем психику опыте – 10 респондентов (распространяется не только на профессиональную деятельность), 54 респондента сообщили, что психотравмам не подвергались, 1 респондент не ответил на вопрос.

6. Методы саморегуляции в стрессовых ситуациях: самые популярные среди специалистов – дыхательные упражнения, визуализация, медитация, нервно-мышечная релаксация, данные методы изучаются в рамках психологической подготовки.

7. Ответы на вопрос «Как вы справляетесь со страхом и тревогой при выполнении задач с риском для жизни», были объединены в следующие группы. Самовнушение (позитивное мышление): «думаешь, что всё будет хорошо»; «думай о хорошем»; «стараюсь убедить себя в том, что я смогу»; «уверенность в своих действиях»; «уговариваю себя»; «разговор с самим собой». Избегание негативных мыслей: «не брать близко к сердцу»; «не думаю об этом»; «обычно перестаю думать»; «стараюсь о них не думать»; «нет страха». Физиологические и индивидуальные методы: «визуализация»; «дыхание»; «леденцы»; «медитация»; «самоконтроль»; «самоуспокоение». Концентрация на задаче (действии): «вспоминаю, что от меня может зависеть чужая жизнь, и мне просто необходимо выполнить поставленную задачу»; «главное

думать о своих действиях»; «просто делаю своё дело»; «сосредоточение на цели, объекте». Поддержка: «коллектив как ресурс». Респонденты предпочитают использовать «когнитивные» (самовнушение, позитивное мышление), «практические» (фиксация на деятельности) и «физиологические» (дыхание, визуализация) методы и техники. Наличие страха и тревоги при выполнении боевых задач, подтверждает большинство респондентов. В то же время некоторые респонденты отрицают наличие у них страха, что может в моменте позволить выполнить опасную задачу, в то же время если страх (как индикатор) игнорируется, то повышается риск не распознать опасность, что может привести к негативным последствиям. Редкое упоминание респондентами о социальной поддержке, может указывать на её отсутствие и преобладание индивидуального подхода в преодолении стрессовых ситуаций и негативных состояний.

8. Респонденты определили личностные характеристики необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности: «скорость принятия решений»; «стрессоустойчивость»; «ответственность»; «эмоциональная устойчивость»; «человеколюбие»; «развитые интеллектуальные способности»; «склонность к риску»; «обязательность»; «самообладание»; «настойчивость»; «уверенность в себе».

9. Оценивая влияние экстремальной деятельности на изменения поведения, респонденты отметили, что: замечали изменения в поведении – 13 респондентов (изменяется скорость принятия решений (некоторые респонденты отмечают появления заторможенности), усиливается внимание, собранность, концентрация, скорость реакции, ответственность, появляется страх, неуверенность, усталость, волнение, увеличивается подвижность); не замечали изменений в поведении – 52, поскольку: заняты экстремальной

деятельностью; внимание сконцентрировано на выполнении задачи (происходит полная погруженность в выполняемую деятельность, снижается осознанность, действия выполняются автоматически); игнорируются незначительные, постепенные изменения; не выработан навык, из-за чего сложно отслеживать внутренние изменения и актуальные состояния. Предположительно у многих специалистов, изменения поведения происходят в той, или иной степени, однако остаются без внимания, поскольку их фиксация не является целью. Подтверждение, или опровержение каких-либо причин требует дополнительных исследований с применением измерительных приборов (замеры физиологических параметров). Для выработки навыка самонаблюдения за состояниями и поведением, целесообразно использовать тренировки и учения, как наиболее приближённые к экстремальным ситуациям, с возможностью наблюдения, поддающиеся контролю и корректировке.

10. Респонденты оценили уровень удовлетворённости потребностей в рамках профессиональной деятельности. Самоуважение: удовлетворяет потребность полностью – 46 респондентов; частично – 17 респондентов; не удовлетворяет – 2. Польза обществу: удовлетворяет потребность полностью – 46 респондентов; частично – 18 респондентов; не удовлетворяет – 1. Помощь людям: удовлетворяет потребность полностью – 46 респондентов; частично – 15 респондентов; не удовлетворяет – 4. Самореализация: удовлетворяет потребность полностью – 37 респондентов; частично – 25 респондентов; не удовлетворяет – 3. Саморазвитие: удовлетворяет потребность полностью – 32 респондентов; частично – 27 респондентов; не удовлетворяет – 6. Новые знания, опыт: удовлетворяет потребность полностью – 35 респондентов; частично – 27 респондентов; не удовлетворяет – 3. Самооценка: удовлетворяет потребность полностью – 34 респондентов; частично – 28 респондентов; не удовлетворяет – 3.

Безопасность: удовлетворяет потребность полностью – 30 респондентов; частично – 29 респондентов; не удовлетворяет – 6. Потребности в самоуважении, помощи обществу и людям, удовлетворены больше других – социально значимая деятельность способствует удовлетворению данных потребностей. Наиболее не удовлетворена потребность в саморазвитии – многие специалисты не видят перспективы в профессии, для них, с определённого момента наступает предел роста (отсутствие образования, личностные особенности и др.), что сказывается на уровне мотивации и заинтересованности, увеличивает эмоциональную нагрузку. Также наиболее неудовлетворена потребность в безопасности – что очевидно, поскольку экстремальная деятельность объективно опасна, но в том числе данный факт (неудовлетворённость потребности) может указывать на несоответствие условиям формирования субъективной безопасности в рамках организации и (или) команды, что мешает в полной мере выполнять профессиональные задачи.

Заключение (Conclusions). Значения переменных респондентов находятся в пределах высокого и среднего уровня, в рамках всей выборки. Больше половины респондентов проявляют активность, общительность. Значительная часть респондентов демонстрируют дружелюбие, сотрудничество, зависимость от группы, привязанность, склонны к волевой саморегуляции поведения. В большей степени респонденты предрасположены к эмоциональной сдержанности. Почти половина респондентов склонна к экспрессивному поведению: любопытство; любознательность; артистичность; сензитивность. Различия между, условно, «малоопытными» и «опытными» специалистами наблюдаются при анализе темперамента, характера, жизненной удовлетворённости, самоактуализации, индивидуального опыта. Ценностные ориентации и жизненное предназначение во

многом схожи, и здесь специалисты не различаются вне зависимости от стажа.

1. Приоритеты пожарных направлены в сторону здоровья, профессиональной деятельности и социальной активности, важным является материальное благополучие. Реализация целей предполагается за счёт получения необходимых знаний и приобретения опыта, исполнительности, ответственности, аккуратности, также не маловажно позитивное отношение к жизни и создание положительного образа. По-разному относятся пожарные к активной деятельности, жизненной мудрости, материальной обеспеченности, красоте природы и искусству. Также определены различия в подходах к реализации индивидуальных ценностных ориентиров.

2. Выраженными являются такие категории как: «поддержка других»; «внутренний локус контроля»; «разнонаправленность предназначений»; «вера в осуществимость и действенность в осуществлении жизненных предназначений». Больше половины пожарных осуществляют свои жизненные предназначения, только у трети есть необходимые личностные ресурсы для их реализации. Различий в осознанности, направленности и реализации ЖП между пожарными с разным стажем не выявлено.

3. Общее психологическое состояние, степень психологического комфорта и социально-психологической адаптированности пожарные оценивают, в основном, на высоком и низком уровне, в меньшей степени наблюдаются средние значения данных параметров. В сравниваемых группах различий не обнаружено.

4. Самоактуализация большей части пожарных участвующих в исследовании находится на нормативном уровне. Наблюдается существенный разброс значений большинства переменных, что показывает различный уровень реализации потенциала. Различия в группах

обнаружены: в способности ориентироваться во времени, т. е. отношение к прошлому, настоящему и будущему; гибкости поведения в зависимости от ситуации; в способности принимать себя (самопринятии); творческом потенциале.

5. Большинство пожарных удовлетворены своей профессиональной деятельностью, однако это касается только непосредственного участия в боевых действиях, другие аспекты службы вызывают, в основном, негативные реакции.

Выраженность изучаемых в рамках исследования критериев психологической безопасности, в основном, находится в пределах средних значений, высокие показатели по всем критериям не зафиксированы. Сформированность ПБ зависит от причин, которые включают: доверие; возможность делиться проблемными вопросами и ситуациями без негативных последствий; коммуникацию; взаимопомощь и понимание членов группы и руководства; возможность реализоваться в рамках профессии. При выполнении экстремальной деятельности (даже учитывая её объективную опасность) психологически безопасная среда, предположительно сформирована, поскольку обеспечивается конструктивная коммуникация (обмен знаниями, опытом), доверительное отношение, взаимовыручка, которые необходимы для решения поставленных задач. При осуществлении общих (не экстремальных) задач, не всегда могут быть выполнены требуемые для формирования ПБ условия (критерии) в полной мере, а именно: коммуникация затруднена из-за опасения наложения санкций (замалчивание проблемных ситуаций); не складываются доверительные отношения с руководством, по разным причинам межличностного характера, из-за не совпадения ожиданий в рамках психологического контракта; взаимопомощь ограничивается рамками группы, организационная поддержка осуществляется крайне редко; возможность самореализации в рамках профессиональной

деятельности затруднена. Можно предположить, что психологически безопасная среда сформирована частично, большинство пожарных не ощущают себя в психологической безопасности в полной мере.

Сложности при проведении исследования: большое количество и объём опросников; незаинтересованность личного состава, в связи с распространённым мнением о бесполезности психологии; наличие «усталости» от постоянного заполнения опросников (распространяется и на молодых сотрудников) в рамках профессиональной деятельности (психологическое сопровождение сотрудников МЧС), от чего достоверность предоставляемой респондентами информации остаётся под вопросом. Практически полное отсутствие достоверных научных данных в рамках проблематики, в связи с чем требуется всестороннее изучение множества вопросов, касающихся ПБ пожарных, необходимы дальнейшие исследования, формирование выборки исключительно из заинтересованных в исследовании и результатах специалистов.

Пожарные при выполнении профессиональной деятельности постоянно находятся в опасных условиях и о безопасности здесь говорить не приходится, стоит рассматривать деятельность специалистов пожарной охраны именно со стороны опасности: психическая опасность (Субботина, 2021); уровни психической опасности; методы саморегуляции в опасных условиях и снижение субъективной опасности до приемлемого уровня.

Список литературы

Агапов В.С., Красноштанова Н. Н. Теоретическое обоснование модели психологической безопасности субъектов служебной деятельности // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. №2. С. 17-22. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2024-2-17-22>.

Алмазова С.Л. Методы психологической диагностики: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2010. 116 с.

Гозман Л.Я. Самоактуализационный тест. Москва: Рос. пед. агентство, 1995. 43 с.

Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь. 2009. 141 с.

Заболоцкая А.В., Ткачева Е.Г. Психологическая безопасность личности в интернете // Автономия личности. 2022. №1(27). С. 91-97.

Катанский С.А., Колобаев С. А. Психологическая безопасность личности в социальных процессах карьерного роста // Национальная безопасность. 2022. №4. С. 40-49. <https://doi.org/10.7256/2454-0668.2022.4.38299>.

Колобова С.В., Ичитовкина Е.Г. Исследование факторов риска, способствующих нарушению психологической безопасности у мирного населения прифронтовых территорий // Северо-Кавказский психологический вестник. 2023. №1. С. 5-15.

Мотков О.И. Методика «Жизненное предназначение» / Газета Школьный психолог. 1998. № 36. С. 8-9.

Психология безопасности: учебное пособие для академического бакалавриата / Донцова А.И., Зинченко Ю.П., Зотова О.Ю., Перелыгина Е.Б. М.: Юрайт, 2015. 276 с.

Пазухина С.В. Подходы к построению общения и взаимодействия с современными детьми в контексте обеспечения их психологической безопасности // Ped.Rev. 2024. №1 (53). С. 133-140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-133-140>.

Субботина Л.Ю. Что понимать под состоянием безопасности личности // Ярославский психологический вестник. 2021. № 3 (51). С. 37-42.

Такасаева К.Р. Морально-психологические факторы профессиональной деформации личности сотрудника ОВД: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к-та. психол. наук. Москва. 2001. 26 с.

Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. Университета. 2000. 23 с.

Bransby D., Kerrissey M., Edmondson A. Paradise Lost (and Restored?): A Study of Psychological Safety over Time // Academy

of Management Discoveries. 2024. Vol. 1. P. 155-162. <https://doi.org/10.5465/amd.2023.0084>.

Edmondson A., Lei Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct // *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 2014. Vol. 1. P. 23-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>.

Fenner S., et al. Effect of lean implementation on team psychological safety and learning // *International Journal of Operations & Production Management.* 2023. Vol. 43. P. 308-331. <https://doi.org/10.1108/IJOPM-04-2022-0238>.

Ito A., et al. A concept analysis of psychological safety: Further understanding for application to health care // *Nursing Open.* 2022. Vol. 9. P. 467-489. <https://doi.org/10.1002/nop2.1086>.

Liu B., et al. Perceived destination restorative qualities in wellness tourism: The role of ontological security and psychological resilience // *Journal of Travel Research.* 2024. P. 1-18. <https://doi.org/10.1177/00472875241230019>.

O'Hara K., Cummings E., Davies P. Interparental conflict and adolescent emotional security across family structures // *Family process.* 2024. Vol. 63. P. 265-283. <https://doi.org/10.1111/famp.12872>.

Pashentsev E. General content and possible threat classifications of the malicious use of artificial intelligence to psychological security // In the Palgrave handbook of malicious use of ai and psychological security. 2023. P. 23-46.

Rogers C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961. 218 p.

Sharbatian M., Omrani M. Sociological analysis of the relationship between sense of security and psychological capital (Case study: citizens aged 15 to 64 years old in Khorasan Razavi) // *Sociological analysis.* 2021. Vol. 23. P. 1-32.

Walton C., et al. Psychological safety for mental health in elite sport: a theoretically informed model // *Sports Med.* 2024. Vol. 54. P. 557-564.

Yuldasheva M. Peculiarities of psychological safety // *Journal of child psychology and psychiatry.* 2024. Vol. 7. P. 7-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10788166>.

Yarmohammadi T., Teymouri S., Rajaei A. The effectiveness of emotion-focused therapy on psychological security in women involved in domestic violence // *Iranian journal of educational*

research. 2024. Vol. 3. P. 195-206. <https://doi.org/10.22034/3.1.195>.

References

Agapov, V.S. and Krasnoshtanova, N.N. (2024), "Theoretical substantiation of the model of psychological safety of subjects of official activity" *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatelnosti*, 2, 17-22. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2024-2-17-22>. (In Russian).

Almazova, S.L. (2010), *Metody psikhologicheskoy diagnostiki: ucheb. Posobie* [Methods of psychological diagnostics: a textbook. stipend], Ural. gos. ped. un-t, Yekaterinburg, Russia.

Gozman, L.Ja. (1995), *Samoaktualizatsionniy test* [Self-actualization test], Ros. ped. agentstvo, Moscow, Russia.

Dukhnovskiy, S.V. (2009), *Diagnostika mezhlichnostnyh otnosheniy. Psikhologicheskii praktikum* [Diagnosis of interpersonal relationships. Psychological practice.], Rech', St. Petersburg, Russia.

Zabolotskaya, A.V. and Tkacheva, E.G. (2022), "Psychological security of an individual on the Internet", *Personal autonomy*, 1, 91-97. (In Russian).

Katanskiy, S.A. and Kolobaev, S.A. (2022), "Psychological security of the individual in the social processes of career growth", *National security*, 4, 40-49. <https://doi.org/10.7256/2454-0668.2022.4.38299>. (In Russian).

Kolobova, S.V. and Ichitovkina, E.G. (2023), "Investigation of risk factors contributing to the violation of psychological safety among the civilian population of frontline territories", *North Caucasian Psychological Bulletin*, 1, 5-15. (In Russian).

Motkov, O.I. (1998), "The method of "Life purpose", *Newspaper School Psychologist*, 36, 8-9. (In Russian).

Dontsova, A.I., Zinchenko, Ju.P., Zotova, O.Ju. and Perelygina, E.B. (2015), *Psikhologiya bezopasnosti: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata* [Psychology of Safety: a textbook for academic undergraduate studies], Yurayt, Moscow, Russia.

Pazuhina, S.V. (2024), "Approaches to building communication and interaction with modern children in the context of ensuring their psychological safety", *Pedagogical review*, 1, 133-140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-133-140>. (In Russian).

Subbotina, L.Ju. (2021), "What is meant by the state of personal security", *Yaroslavl Psychological Bulletin*, 3, 37-42. (In Russian).

Takasaeva, K.R. (2001), "Moral and psychological factors of professional deformation of the personality of an employee of the Internal Affairs Department", Abstract of Ph.D. dissertation, K.R. Takasaeva Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia.

Khromov, A.B. (2000), *Pyatifaktorniy oprosnik lichnosti: Uchebno-metodicheskoe posobie* [The five-factor personality questionnaire: A teaching aid], Izd-vo Kurganskogo gos. Universiteta, Kurgan, Russia.

Bransby, D., Kerrissey, M. and Edmondson, A. (2024), "Paradise Lost (and Restored?): A Study of Psychological Safety over Time", *Academy of Management Discoveries*, 1, 155-162. <https://doi.org/10.5465/amd.2023.0084>. (In USA).

Edmondson, A. and Lei, Z. (2014), "Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct", *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1, 23-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>. (In USA).

Fenner, S., et al. (2023), "Effect of lean implementation on team psychological safety and learning", *International Journal of Operations & Production Management*, 43, 308-331. <https://doi.org/10.1108/IJOPM-04-2022-0238>. (In USA).

Ito, A., et al. (2022), "A concept analysis of psychological safety: Further understanding for application to health care", *Nursing Open*, 9, 467-489. <https://doi.org/10.1002/nop2.1086>. (In USA).

Liu, B., et al. (2024), "Perceived destination restorative qualities in wellness tourism: The role of ontological security and psychological resilience", *Journal of Travel Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/00472875241230019>. (In China).

O'Hara, K., Cummings, E. and Davies, P. (2024), "Interparental conflict and adolescent emotional security across family structures", *Family*

process, 63, 265-283. <https://doi.org/10.1111/famp.12872>. (In USA).

Pashentsev, E. (2023), "General content and possible threat classifications of the malicious use of artificial intelligence to psychological security", *In the Palgrave handbook of malicious use of ai and psychological security*, 23-46. (In Switzerland).

Rogers, C. (1961), *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin Company, Boston, USA.

Sharbatian, M. and Omrani, M. (2021), "Sociological analysis of the relationship between sense of security and psychological capital (Case study: citizens aged 15 to 64 years old in Khorasan Razavi)", *Sociological analysis*, 23, 1-32. (In Iran).

Walton, C., et al. (2024), "Psychological safety for mental health in elite sport: a theoretically informed model", *Sports Med*, 54, 557-564. (In N.Z.).

Yuldasheva, M. (2024), "Peculiarities of psychological safety", *Journal of child psychology and psychiatry*, 7, 7-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10788166>. (In Uzbekistan).

Yarmohammadi, T., Teymouri, S. and Rajaei, A. (2024), "The effectiveness of emotion-focused therapy on psychological security in women involved in domestic violence", *Iranian journal of educational research*, 3, 195-206. <https://doi.org/10.22034/3.1.195>. (In Iran).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Селиванов Алексей Евгеньевич, аспирант факультета социальной психологии, кафедры социальной психологии, Гуманитарный университет.

About the author:

Aleksey E. Selivanov, Postgraduate Student at the Faculty of Social Psychology, Department of Social Psychology, The Liberal Arts University.