



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

## ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 19, 2024

Электронный научный рецензируемый журнал  
Основан в 2020 году  
Учредитель ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)  
Издатель ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)  
Периодичность 4 раза в год

12 +

Публикация статей в журнале осуществляется по следующим специальностям:

5. СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

5.8. ПЕДАГОГИКА

5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням  
образования) (педагогические науки)

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.3. ПСИХОЛОГИЯ

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Представленные в журнале статьи будут полезны как специалистам в указанных разделах,  
так и широкому кругу читателей, студентам и аспирантам.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационный номер средства массовой информации  
ЭЛ № ФС77–80993 от 30 апреля 2021.

Журнал размещен в НЭБ eLibrary, договор № 479-11/2020 от 23.11.2020.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание  
в Национальном центре ISSN Российской Федерации

Сайт журнала: URL: <https://vestnikpspu.ru/>

Издается по решению редакционно-издательского совета  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет», 2024

**Главный редактор**

*Безукладников  
Константин Эдуардович* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

**Заместители главного редактора**

*Вихман  
Александр Александрович* кандидат психологических наук, доцент  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

*Гитман  
Елена Константиновна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

**Редакционная коллегия**

*Белобородова  
Ния Сабитовна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Бирск, Бирский медико-фармацевтический колледж)

*Бокова  
Татьяна Николаевна* доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО,  
(Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет)

*Врублевский  
Евгений Павлович* доктор педагогических наук, профессор  
(Республика Беларусь, г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)

*Вяткин  
Бронислав Александрович* доктор психологических наук, профессор, Член-корреспондент РАО  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

*Головей Лариса  
Арсеньевна* доктор психологических наук, профессор  
(Россия, г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет)

*Дружинина  
Мария Вячеславовна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Архангельск Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова)

*Дудко  
Светлана Анатольевна* кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
лаборатории педагогической компаративистики, доцент  
(Россия, г. Москва, Институт стратегии развития образования РАО)

*Жигалев  
Борис Андреевич* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова)

*Елианский  
Сергей Петрович* доктор психологических наук, профессор  
(Россия, г. Москва, Московский экономический институт)

*Калугин  
Алексей Юрьевич* кандидат психологических наук, доцент  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

*Качалов  
Дмитрий Владимирович* доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО  
(Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения)

*Карпов  
Анатолий Викторович* доктор психологических наук, профессор, Член-корреспондент РАО,  
Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ  
(Россия, г. Ярославль, Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова)

*Козлова  
Наталья Викторовна* доктор психологических наук, профессор  
(Россия, г. Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет)

*Коломийченко  
Людмила Владимировна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

<i>Комарова Юлия Александровна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
<i>Коптева Наталья Васильевна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Крузе Борис Александрович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Левченко Елена Васильевна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)
<i>Лизунова Лариса Рейновна</i>	кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Маркелов Владимир Вениаминович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Мещеракова Елена Владиленовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Волгоград, Волгоградский государственный социально-гуманитарный педагогический университет)
<i>Мосина Маргарита Александровна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Нижнева Наталья Николаевна</i>	доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, Академик Международной академии наук педагогического образования (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)
<i>Обдалова Ольга Андреевна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный университет)
<i>Рузиева Лола Толибовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)
<i>Рябухина Елена Анатольевна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Санникова Анна Илларионовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Синагатуллин Ильгиз Миргалимович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Бирск, Бирский филиал, Башкирский государственный университет)
<i>Слободчиков Илья Михайлович</i>	доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАЕН (Россия, г. Москва, Институт художественного образования и культурологии Российской Академии образования)
<i>Сорокоумова Светлана Николаевна</i>	доктор психологических наук, профессор, профессор РАО (Россия, г. Москва, Российский государственный социальный университет)
<i>Суворова Ольга Вениаминовна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет))
<i>Тарева Елена Генриховна</i>	доктор педагогических наук, профессор, (Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет)
<i>Ходжиматова Гулчехра Масаидовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)
<i>Шеховская Наталья Леонидовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Педагогический институт, Белгородский государственный национальный университет)

ISSN 2712-827X



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

## HUMANITARIAN STUDIES. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

No. 19, 2024

Electronic scientific peer-reviewed journal  
Founded in 2020  
The founder: Perm State Humanitarian Pedagogical  
University  
The publisher: Perm State Humanitarian Pedagogical  
University  
Issued 4 times a year

12 +

The journal publishes articles covering the following fields of knowledge:

5. SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

5.8. PEDAGOGY

5.8.1. – General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

5.8.2. – Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education) (pedagogical sciences)

5.8.7. – Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences)

5.3. PSYCHOLOGY

5.3.1. – General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)

The articles presented in the journal will be of interest to both specialists in these spheres and to a wide range of readers, including students and postgraduates.

The journal is registered with the Federal service for supervision of communications, information technologies and mass communications.

Registration of mass media EL № FS77-80993 from 30.04.2021.

The journal is posted in the SEL eLibrary, contract № 479-11/2020 from 23.11.2020.

The journal is registered as a serial network publication in the National ISSN center of the Russian Federation

The journal's website: URL: <https://vestnikpspu.ru/>

Published by the decision of the editorial and publishing Council of Perm State Humanitarian Pedagogical University

© Perm State Humanitarian  
Pedagogical University, 2024

**Chief Editor**

*Bezukladnikov  
Konstantin Eduardovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian and Pedagogical University)

**Deputy chief editors**

*Vikhman  
Aleskandr Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Associate Professor,  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Gitman  
Elena Konstantinovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

**Editorial team**

*Beloborodova  
Nilya Sabitovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Birk, Birk Medical and Pharmaceutical College)

*Bokova  
Tatyana Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor,  
Professor of the Russian Academy of Education,  
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)

*Vrublevsky  
Evgeny Pavlovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Republic of Belarus, Gomel, Gomel State University named after F. Skorina)

*Vjatkin  
Bronislav Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Professor,  
Corresponding Member of the Russian Academy of Education  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Golovei  
Larisa Arsenjevna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Sankt-Peterburg, Sankt-Peterburg State University)

*Druzhinina  
Maria Vyacheslavovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Arkhangelsk, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov)

*Dudko  
Svetlana Anatolyevna* Ph.D. (Education), Senior Researcher, Laboratory of Pedagogical Comparative Studies,  
Associate Professor (Russia, Moscow, Institute of Education Development Strategy  
of the Russian Academy of Education)

*Zhigalev  
Boris Andreevich* Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Nizhny Novgorod,  
Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov)

*Elshansky  
Sergey Petrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Moscow, Moscow Institute of Economics)

*Kalugin  
Alexei Yurjevich* Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Kachalov  
Dmitry Vladimirovich* Grand Ph.D. (Education), Professor,  
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences  
(Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railways)

*Karpov  
Anatoliy Viktorovich* Grand Ph. D. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy  
of Education, Honored Scientist of the Russian Federation, Honored Worker of the Higher  
School of the Russian Federation (Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State University named  
after P. G. Demidov)

*Kozlova  
Natalya Viktorovna* Grand Ph. D. (Psychology), Professor  
(Russia, Tomsk, Tomsk State National Research University)

*Kolomiychenko  
Lyudmila Vladimirovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Komarova  
Yulia Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen)

- Kopteva  
Natalja Vasilyevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Kruse  
Boris Aleksandrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Levtchenko  
Elena Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Perm, Perm State National Research University)
- Lizunova  
Larisa Reinovna* Ph.D. (Education), Associate Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Markelov  
Vladimir Veniaminovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Meshcheryakova  
Elena Vladilenovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Volgograd, Volgograd State Social and Humanitarian Pedagogical University)
- Mosina  
Margarita Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Nizhneva  
Natalya Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor, Corresponding Member  
of the International Academy of Acmeological Sciences, Academician  
of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education  
(Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)
- Obdalova  
Olga Andreevna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Tomsk, Tomsk State University)
- Rogacheva  
Tatyana Vladimirovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Yekaterinburg, State Agrarian University of the Sverdlovsk Region,  
Regional Center for Rehabilitation of the Disabled)
- Ruzieva  
Lola Tolibovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Ryabukhina  
Elena Anatolyevna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sannikova  
Anna Illarionovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sinagatullin  
Ilgiz Mirgalimovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Birk, Birk branch of Bashkir State University)
- Slobodchikov  
Ilya Mikhailovich* Grand Ph.D. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy  
of Natural Sciences (Russia, Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies  
of the Russian Academy of Education)
- Sorokoumova  
Svetlana Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,  
Professor of the Russian Academy of Education  
(Russia, Moscow, Russian State Social University)
- Suvorova  
Olga Veniaminovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named after Kozma Minin (Minin University)
- Tareva  
Elena Genrikhovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)
- Khodzhimatova  
Gulchekhra Masaidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Shekhovskaya  
Natalia Leonidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Belgorod, Pedagogical Institute, Belgorod State National University)

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-7-14

## STEAM-ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Людмила Александровна Кузнецова<sup>1</sup>, Оксана Григорьевна Лысак<sup>2</sup>,  
Ирина Николаевна Слободская<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, Орёл, Россия

<sup>3</sup> Вологодский институт права и экономики ФСИН России, Вологда, Россия, islobod06@mail.ru

<sup>1</sup> kuznetsova2011.orel@yandex.ru

<sup>2</sup> lisak.1970@mail.ru

**Аннотация.** Важнейшей педагогической проблемой профессионального образования выступает формирование у студентов исследовательской компетенции. Рассматриваемая идея сущности университетского образования в контексте его фундаментальности и реализации исследовательского потенциала, дает возможность соединения возможностей в логической цепочке: университет – наука – исследование – проект – STEAM-проектирование. Методологическими основами рассмотрения заявленной педагогической проблемы выступают компетентностный, проектный и технологический подходы. Важность исследовательской компетенции для студентов заключается, с одной стороны, в ее возможностях для формирования компетентного, современного, ищущего, самобытного специалиста, а, с другой стороны, привязанностью университетского образования в своих сущностных основах к исследованию, фундаментальным основам наук, образования. Актуальность исследовательской составляющей профессиональной компетентности подтверждает акценты восполнения профессиональных дефицитов в России и введения в стране Десятилетия науки и технологий. Автором дается дефиниция понятия исследовательской компетенции, ее структура, особенности формирования в образовательной организации профессионального образования, пути и технологии формирования в образовательном процессе (в учебном процессе, через элективные курсы, организацией проектирования, сетевизации, проектированием по заказ работодателя) и профессиональной сфере деятельности. Среди путей формирования исследовательской компетенции студентов наиболее продуктивным определяется STEAM-проектирование, описывается образовательная практика его организации в ходе конкурса проектов, этапного его разворачивания и завершающей диагностики удовлетворенности ею (в сравнительном срезе взглядов студентов классического университета и курсантов ведомственного вуза). Сделан вывод о возможности использования средств студий исторического танца в формировании социокультурной адаптированности студентов университета. Проведенное теоретическое исследование и последующая экспериментальная верификация с диагностическим срезом позволили установить положительное влияние STEAM-проектирования на формирование исследовательской компетенции студентов классического университета и ведомственного вуза.

**Ключевые слова:** проектирование, STEAM-проектирование, исследовательская компетенция, университетское образование.

**Для цитирования:** Кузнецова Л. А., Лысак О. Г., Слободская И. Н. STEAM-проектирование в формировании исследовательской компетенции обучающихся в вузе // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 7–14. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-7-14>

Original article

## STEAM PROJECTING IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Ludmila A. Kuznetsova<sup>1</sup>, Oksana G. Lysak<sup>2</sup>, Irina N. Slobodskaya<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russia

<sup>3</sup> Vologda Institute of Law and Economics, Vologda, Vologda, Russia, islobod06@mail.ru

<sup>1</sup> kuznetsova2011.orel@yandex.ru

<sup>2</sup> lisak.1970@mail.ru

**Abstract.** The most important pedagogical problem of professional education is the formation of students' research competence. The considered idea of the essence of university education in the context of its fundamentality and realisation of research potential, gives an opportunity to connect opportunities in a logical chain: university – science – research – project – STEAM-projecting. The methodological basis for the consideration of the stated pedagogical problem is the competence, project and technological approaches. The importance of research competence for students lies, on the one hand, in its potential for the formation of a competent, modern, searching, original specialist, and, on the other hand, in the attachment of university education in its essentials to research, fundamental bases of sciences, education, and the development of a knowledge base. The relevance of the research component of professional competence confirms the emphasis on filling professional deficits in Russia and the introduction of the Decade of Science and Technology in the country. The author defines the concept of research competence, its structure, peculiarities of its formation in the educational organisation of professional education, ways and technologies of its formation in the educational process (in the educational process, through elective courses, by the organisation of design, networking, design according to the employer's order) and professional sphere of activity. STEAM-projecting is defined as the most productive way to form students' research competence; the educational practice of its organisation during the project competition, its stage-by-stage unfolding and final diagnostics of satisfaction with it (in a comparative cross-section of views of students of a classical university and cadets of a departmental higher education institution) is described. It is concluded that it is possible to use the means of historical dance studios in the formation of sociocultural adaptability of university students. The conducted theoretical research and subsequent experimental verification with a diagnostic cross-section allowed us to establish the positive impact of STEAM design on the formation of research competence of students of a classical university and a departmental university.

**Keywords:** design, STEAM-projecting, research competence, university education.

**For citation:** Kuznetsova L. A., Lysak O. G., Slobodskaya I. N. STEAM-projecting in the formation of research competence of students in higher education. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*. 2024;19:7-14. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-7-14>

## Введение

Провозглашение Десятилетия науки и технологий в РФ (№ 231 от 25 апреля 2021 г.) ориентирует отечественную науку на привлечение талантливой молодежи, содействие и включение ее в исследования социальных и образовательных проблем, доступность сведений о научных свершениях и возможностях для студенчества, понимании их роли и объема участия в решении исследовательских задач (продолженных, ситуативных, перспективных и т. п.). Исследовательская функция изначально понималась сущностной характеристикой университета, возникшего как Домен Культуры и Науки.

В чистом виде исследовательской (научной) можно назвать Гумбольдтовскую модель университета, существовавшую в германских университетах XIX в. Современные университеты в структуре системы высшего образования мало отличаются от профильных вузов, реализуя образовательные программы на основе ФГОС ВО, унифицировавших содержание и фундаментальной и профессиональной подготовки будущих специалистов.

Современный университет в своем большинстве сталкивается с необходимостью формирования исследовательских навыков (для решения вопросов курсового проектирования, исследовательских задач на практиках, написания рефератов, аналитических и сравнительных обзоров и, конечно, написания квалификационных работ). Заявленные наборы универсальных учебных действий обучающихся общеобразовательных организаций не всегда оказываются сформированными на должном уровне.

Современный работодатель также изменяет свои требования к потенциальным работникам, усиливая их креативный, поисковый, исследовательский окрас, так как востребованными становятся ищущие, способные к аналитико-синтетическим процедурам, критичные и адаптивные специалисты, устремленные к усовершенствованию и поиску лучших практик решения насущных профессиональных задач. Востребованные и университетом, и потенциальным работодателем исследовательских компетенций студентов делает их наличие необходимой базой формирования профессиональных и универсальных компетенций в университетском образовании.

## Основная часть

Важность и непреходящая значимость сформированности исследовательских компетенций у будущих педагогов детерминирована скоростью изменений в профессионально-педагогической сфере, веерностью инновационного вектора преобразований образовательных практик, непрекращающейся положительной динамикой профессиограммы педагога в ее акмеологическом векторе [Фетисов 2022: 90],

что актуализирует способность и готовность педагога к исследованию проблем, поиску вариантов их решения, актуализации и аргументации выбора подобного обоснования решения.

Вместе с тем, значимость исследовательских навыков и уровень их сформированности актуализируется при понимании необходимости внедрения научных разработок в практику, проведения исследования в ходе педагогического эксперимента, научно– исследовательской компетентности видения, анализа, определения исследовательской сути задания, веера предположений и определения приоритета в решении, определения достоверности верификации, доказательности и аргументированности своего предложения для использования в образовательной практике. Значимой характеристикой в изучении проблем сущности и особенностей организации исследовательских компетенций выступает их базирование на исследовании (как его результат и процесс).

Методологическими основами рассмотрения педагогической проблемы формирования исследовательской компетенции студентов в проектной деятельности средствами STEAM-проектирования выступает компетентностный, проектный и технологический подходы. Компетентностный подход характеризует формирование исследовательской компетенции обучающихся как процесс получения результатов учебных действий при изучении дисциплин учебного плана, элективов и факультативов, практик, воспитательной и научно-исследовательской деятельности студентов (НИРС).

Нами актуализируется STEAM-проектирование как эффективный путь формирования исследовательской компетенции в проектной деятельности, близкой по структуре организации друг с другом, что усиливает их суммарный потенциал и утверждает в правильности выбора проектной методологии как основы исследования. STEAM-проектирование рассмотрено как образовательная технология в университете, соответствующая требованиям технологичности (В. А. Слостенин), и организованное этапно, концептуально, воспроизводимо на практике, диагностично в оценке результата и гарантированно в получении эффективного продукта, что верифицирует и технологический методологический подход как основу исследуемой проблемы.

Анализ аспектов исследовательской деятельности (В. И. Андреев, А. С. Обухов) позволяет провести ее структурирование (В. Н. Борздун, А. В. Леонтович, В. И. Слободчиков, Н. А. Федотова) [Андреев 2015; Развитие исследовательской деятельности учащихся 2015; Исследовательская деятельность учащихся 2007]) и выделение определенных этапов ее организации [Шашкина 2006; Фетисов и Пешкова 2023]. Способность и готовность педагога к исследовательской деятельности в профессионально-педагогической сфере позволяет говорить об исследовательских компетенциях и этапах их целенаправленного формирования в профессионально– педагогическом образовании [Алдошина 2020; Голуб 2013; Ясвин 2019].

Компетентностная методология современного профессионального образования детерминирует рассмотрение учебных результатов студентов через совокупность компетенций, формирование которых привязано к конкретным дисциплинам учебного плана в соответствии с логикой освоения профессиональной образовательной программы. Важность исследовательской деятельности, способность и готовность педагогом продуктивно совершать учебные и, впоследствии, профессиональные «действия в исследовательской деятельности Х. Сальмента рассматривает, как один из главных элементов научного мышления» [Ежова 2023: 116].

Актуальными ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование предписано, что выпускники должны уметь осуществлять поиск, анализ и синтез информации (УК-1), обладать навыками в разработке и реализации проектных работ (УК-2). Рассматривая исследовательскую компетенцию частью профессиональной компетентности или интегративной личностной чертой деятельности (М. Д. Гочияева, Т. Ф. Орехова, В. А. Слостенин, В. Д. Шадриков и др.), в совокупности включающей разные характеристики личности, некоторыми исследователями подчеркивается важность ценностно-смысловой компоненты для формирования в будущем у воспитанников мировоззренческих личностных структур. Например, Л. А. Черняева указывает, что знаниевая основа исследовательской компетенции должна носить ценностный, личностно-осмысленный характер [Черняева 2013: 14].

Содержание исследовательских компетенций педагога составляют готовность видеть и способность профессионально решать педагогические ситуации в многоаспектном представлении анализа ее развития, решения и прогнозирования; постановку и актуализацию задач; планирование хода исследования, выбора оптимальных средств его достижения;

поиска, анализа и интерпретации информации и полученных результатов; верификации данных; формулировки исследовательских выводов. Важной характеристикой исследовательских компетенций педагога выступает развитие критичности и инициативы поиска, самостоятельности творческой деятельности, расширение кругозора и зоны внимания, контекста проблемного поля, выработанный исследовательский навык.

Исследователями отмечается интеграционная тенденция как перспектива развития отечественного профессионального образования. Существующий в традиционной дидактике принцип межпредметной связи и связи теории с практикой модифицируется на фоне цифровой трансформации образования и кластерной организации контента в междисциплинарный вектор исследовательских потенциалов дисциплин вокруг проблем (близких, востребованных в определенной сфере, парадоксальных, развивающихся равными темпами и т. п.).

Современное понимание междисциплинарности выводит новый терминологический уровень его смысловой трансформации – трансдисциплинарности. «Трансдисциплинарность как наиболее современное проявление интегративных тенденций в науке характеризует исследования, выходящие за пределы конкретных дисциплин, характеризующиеся «переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую, разработкой и осуществлением совместных проектов исследования» [Князева 2011: 28].

«Концептуальной основой трансдисциплинарного образования должны выступать три принципа, три «столпа трансдисциплинарности», выделенные еще Б. Николеску. Первый предполагает рассмотрение научной или учебной проблемы с точки зрения смежных и несмежных наук и научных направлений. Второй, именуемый «логикой включенного среднего», ориентирует обучающихся на поиск общих точек соприкосновения при совместном изучении трансдисциплинарных объектов. Третий (важнейший) столп трансдисциплинарности состоит в формировании особой трансдисциплинарной этики, признающей и уважающей культурное разнообразие» [Калинин 2022: 6].

Междисциплинарность в университетском профессионально-педагогическом образовании достигается разнообразными путями: актуализацией связей преподавателем и междисциплинарными связями соединимых и нелогично соединимых дисциплин, тем, разделов, аспектов, контекстов и т. п.; наличием комплекса дисциплин выбора, факультативов в учебном плане (которые могут опосредованно воздействовать на формирование компетентности специалиста заданного профиля; междисциплинарными исследовательскими работами и проектами (учебными, грантовыми, конкурсными, научно-исследовательскими, социальными и т. п.); развитием сетевых образовательных программ; курсовыми и дипломными проектами, выполняемыми под заказ работодателя, решение конкретного проекта в рамках разворачивания целевой региональной программы и т. п.).

В университетском образовании широкое распространение получает проектная деятельность. Проектные компетенции носят исследовательский характер, если реализуются на базе незнакомого или мало изученного материала. Именно эта особенность проектной деятельности эффективно используется для ее применения в формировании исследовательской компетенции студентов. Конкретной формой использования идеи междисциплинарности в профессиональном образовании «выступает зародившееся в Юго-Восточной Азии и широко распространившееся в ряде стран (Австралия, Великобритания, Израиль, Канада, Китай, Сингапур, США и др.) – STEAM-образование (science – наука, technology – технология, engineering – инжиниринг, arts – искусства, mathematics – математика). Распространению данной технологии способствует глобализация, изменение социального заказа на уровень подготовленности инженеров в эпоху развития информационно-коммуникационных средств и усиление экологических и иных техногенных рисков, которые обосновывают необходимость не предметной подготовленности специалиста, а обязательный уровень некой междисциплинарной, универсальной метапредметной компетентности. Психологической основой качества подобного подхода заявлено объединение работы обоих полушарий головного мозга, логического и интуитивного в структуре личности» [Анисимова 2018: 322].

В рамках традиционно проводимого в Орловском государственном университете имени И. С. Тургенева конкурса магистерских проектов «Педагог57» для подготовки высококвалифицированного педагога объявляется обязательным условием при разработке проектов междисциплинарность продукта, его STEAM – проектирование и презентация, а также учет региональной специфики. Студентка факультета технологии, предпринимательства и сервиса ОГУ имени И. С. Тургенева Надежда З. разработала проект «Этнокукла», который вписала в реализацию стратегического проекта «Орёл – литературная столица».

Этот стартовый проект явился одним из нескольких отчетных мероприятий команды вузов-получателей базовой части гранта в отчете о реализации программ развития в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Предлагаемый проект ОГУ им. И. С. Тургенева информационного пространства для Государственного мемориального и природного музея-заповедника И. С. Тургенева «Спасское-Лутовиново» подразумевал разработку ряда мобильных приложений для туристических пространств [Кретова 2022: 32]. Приложение содержит маршрут-квест по территории усадьбы с элементами финансового просветительства, пул маршрутов с аудиокнигами И. С. Тургенева, тематический календарь проводимых на территории музея-заповедника событий и развлечений, сканер QR-кодов и интерактивную карту Спасского-Лутовиново. 3. Надеждой был предложен комплекс мастер-классов (STEAM-проектов) по изготовлению традиционных этнокукол Орловского края (обрядовых, игровых и кукол – оберегов, составление и сезонные трансформации «Кукольного календаря» и «Кукольной азбуки»). Мастер-классы адресованы разновозрастным участникам, ориентированы на организацию детского досуга, когда родители становятся участниками экскурсионных программ, квестов, просветительских челленджей и т. п., а дети занимаются по «кукольной» программе. Итоговый проект нужно было не только задумать – оформить – аргументировать – реализовать – продвинуть в реальном или виртуальном пространстве [Носков 2023: 32]. Интересно, что данный проект без ограничений вписывается в комплекс дел мобильного приложения Спасское-Лутовиново и, в перспективе, может быть использован для построения информационного пространства на любой территории.

После подведения внутривузовского и межвузовского этапов конкурса «Педагог57» данный проект вызвал интерес курсантов ведомственных вузов. По условиям организации итогового тура участникам-номинантам вузовского этапа нужно было предложить нелогичные сочетания сотрудничества и спроектировать их для дальнейшего использования в ранее оговоренных условиях. Курсанты дополнили проект «Этнокукла» системой мобильной безопасности, организацией службы безопасной системы пожаротушения с использованием всего каскада водоемов музея-усадьбы и разработанным алгоритмом оказания первой медицинской помощи в условиях чрезвычайной ситуации (пожара, пурги, отказа телефонной и систем мобильной связи и т. п.).

Организованное подобным образом междисциплинарное проектирование (STEAM-проектирование) вызвало интерес не только совместного творчества, но и исследования литературоведческой, туристско-краеведческой, предпринимательской, исторической, технологической, психолого-педагогической, художественно-оформительской, юридической и т. п. составляющих проектной деятельности студентов и курсантов.

Значимой чертой данного примера является его адаптивность к разным условиям последующего использования. STEAM-технологии активно используются в рамках систем корпоративного образования, в деятельности фаблабов, кванториумов, тематических каникулярных смен и организации досуговой деятельности детей и подростков по месту жительства [Aldoshina, Artamonova 2021: 3009]. Эффективность данной технологии опосредуется соединением не только когнитивного потенциала разных научных областей, но и суммированием возможностей проектной, симуляционной, предпринимательской, организаторской, аналитической деятельности, интуиции и креативности.

Организаторами было проведено исследование удовлетворенности 42 студентов и курсантов, участвующих в STEAM-проектировании. Исследование удовлетворенности обучающихся использованием образовательной технологии STEAM-проектировании осуществлялось дистанционно посредством Google-формы, в два этапа.

Первый этап эксперимента выявлял индивидуальную удовлетворенность каждого на основе Шкалы Ликерта: 1 – полностью согласен, 2 – согласен, 3 – затрудняюсь, 4 – не согласен, 5 – полностью не согласен.

Второй этап итоговой диагностики эффективности STEAM-технологии с последующей интерпретацией полученных данных был проведен с привлечением коллегии экспертов (ведущих специалистов в области педагогического проектирования, практиков, преподавателей вузов). Вторая часть исследования включала дистанционное обсуждение позиций: стимулирования профессионального интереса, организации с учетом особенностей какого-то профессионального действия, потенциала для решения проблемы, распределенности времени, совмещения частного, группового и итогового проектирования, рискогенности, возможности контролирования, диагностичности этапной организации проектной деятельности.

В итоге проведенной диагностической процедуры были получены следующие результаты: самыми высокими (по шкале повторяемости результата) положительными чертами STEAM-проектирования для формирования исследовательской компетенции называются студентами и курсантами алгоритмическая и диагностическая структура (93 %), командная работа (58 %), возможность усилить положительный эффект продукта (40,2 %) разными способами.

К отрицательным характеристикам студенты и курсанты отнесли недостаток профессионального с одногруппниками (40,2 %) и с преподавателями (58 %), а также превалирование словесных методов образования – около 98 %. Значимых различий в ответах студентов классического университета и ведомственного вуза выявлено не было.

### **Заключение**

Среди путей формирования исследовательской компетенции студентов университета (учебный процесс, элективные курсы, организация проектирования в научных, грантовых, конкурсных сессиях, сетевые образовательные программы, проектирование по заказ работодателя) наиболее продуктивным выступает STEAM-проектирование. Рассматриваемая идея сущности университетского образования в контексте его фундаментальности и реализации исследовательского потенциала, дает возможность соединения этих возможностей в логической цепочке: университет – наука – исследование – проект – STEAM-проектирование.

Важность исследовательской компетенции для студентов заключается, с одной стороны, в ее потенциале формирования компетентного, современного, ищущего, самобытного специалиста, а, с другой стороны, в привязанности университетского образования в своих сущностных основах к исследованию, фундаментальным основам наук, образованию. Актуальность исследовательской составляющей профессиональной компетентности подтверждает акценты восполнения профессиональных дефицитов в России и введения в стране Десятилетия науки и технологий.

Среди путей формирования исследовательской компетенции студентов наиболее продуктивным определяется STEAM-проектирование, описывается образовательная практика его организации в ходе конкурса проектов, этапного его разворачивания и завершающей диагностики удовлетворенности ею (в сравнительном срезе взглядов студентов классического университета и курсантов ведомственного вуза).

Проведенное теоретическое исследование и последующая экспериментальная верификация с диагностическим срезом позволили установить положительное влияние STEAM-проектирования на формирование исследовательской компетенции студентов классического университета и ведомственного вуза.

### **Список литературы**

1. Алдошина М. И. Формирование профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 79–87. DOI: 10.15293/1813-4718.2001.08
2. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.
3. Анисимова Т. И., Шатунова О. В., Сабирова Ф. М. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 // Научный диалог. 2018. № 11. С. 322–332. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-11-322-332.
4. Голуб Г. Б., Фишман И. С., Фишман Л. И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156–173.
5. Ежова Т. В., Санжаровская К. Ю. Сущность и содержание понятие «исследовательская компетенция будущего учителя» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. С. 116–119.
6. Заграничная Н. А., Маркелова Н. В. Основы проектной и исследовательской деятельности. Ч. 1 : учебное пособие. М. : ИНФРА-М, 2012. 56 с.
7. Исследовательская деятельность учащихся : Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией А. С. Обухова. Т. 2: Практика организации. М. : Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. 495 с.
8. Калинин С. И., Панкратова Л. В. О реализации трансдисциплинарного подхода в подготовке будущих учителей математики // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 9. С. 11–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-9-11-42
9. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 193–201. vestnik-10-112-2011\_3.indd (elibrary.ru)

10. Кретова Л. Н., Рябова И. И. Онлайн-ресурсы как вспомогательный инструмент формирования иноязычной аудитивной компетенции // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 12. С. 28–35. DOI 10.24412/2712-827X-2022-12-28-35. EDN HVFNTM.
11. Носков Н. Г., Крузе Б. А., Филипович В. В. Формирование инженерного образовательного пространства в школе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 13. С. 32–41. DOI 10.24412/2712-827X-2023-13-32-41. EDN REIBYG.
12. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М. : Национальный книжный центр, 2015. 280 с
13. Фетисов А. С., Пешкова И. А. Здоровьесбережение в рамках реализации проектно-исследовательской деятельности старшеклассников во внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 353–356.
14. Фетисов А. С. Психолого-педагогические классы как элемент системы непрерывного профессионально-педагогического образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 12. С. 89–95. DOI 10.24412/2712-827X-2022-12-89-95. EDN PSQMSJ.
15. Черняева Л. А. Подходы к решению проблемы формирования исследовательской компетенции в педагогической науке и практике // Сибирский учитель. 2013. № 6 (91). С. 12–15.
16. Шашкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода : монография. Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. 240 с.
17. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с.
18. Aldoshina M. Additional Professional Education in a Region as an Indicator of its Quality / M. Aldoshina, S. Artamonova // Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow: SHS Web of Conferences, 2021. С. 3009.

### References

1. Aldoshina M. I. Formirovanie professional'nykh tsennostey studentov v sovremennom universitetskom obrazovanii [Formation of professional values of students in modern university education]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2020, no. 1, pp. 79-87. DOI: 10.15293/1813-4718.2001.08 (In Russ.).
2. Andreev V. I. Pedagogika. Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya [Pedagogy. A course of study for creative self-development]. Kazan, Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2003, 608 p. (In Russ.).
3. Anisimova T. I., Shatunova O. V., Sabirova F. M. STEAM-obrazovanie kak innovatsionnaya tekhnologiya dlya Industrii 4.0 [STEAM education as an innovative technology for Industry 4.0] *Nauchnyy dialog* [Scientific dialogue]. 2018, no. 11, pp. 322-332. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-11-322-332 (In Russ.).
4. Golub G. B., Fishman I. S., Fishman L. I. Obshchie kompetentsii vypusknikov vysshey shkoly: chto standart trebuyet ot vuza [General competencies of higher education graduates: what the standard requires from the university]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational issues]. 2013, no. 1, pp. 156-173. (In Russ.).
5. Ezhova T. V., Sanzharovskaya K. Yu. Sushchnost' i sodержanie ponyatie «issledovatel'skaya kompetentsiya budushchego uchitelya» [The essence and content of the concept "research competence of the future teacher"]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2023, no. 80-2, pp. 116-119. (In Russ.).
6. Zagranchnaya N. A., Markelova N. V. Osnovy proektnoy i issledovatel'skoy deyatel'nosti [Fundamentals of design and research activities]. Part 1, Moscow, INFRA-M, 2012, 56 p. (In Russ.).
7. Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya [Research activities of students]. *Nauchno-metodicheskiy sbornik v dvukh tomakh* [Scientific and methodological collection in two volumes]. Ed. by A. S. Obukhova, vol. 2, Moscow, Obshcherossiyskoe obshchestvennoe dvizhenie tvorcheskikh pedagogov «Issledovatel», 2007, 495 p. (In Russ.).
8. Kalinin S. I., Pankratova L. V. O realizatsii transdistsiplinarnogo podkhoda v podgotovke budushchikh uchiteley matematiki [On the implementation of a transdisciplinary approach in the training of future mathematics teachers]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2022, vol. 24, no. 9, pp. 11-42. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-9-11-42 (In Russ.).
9. Knyazeva E. N. Transdistsiplinarnye strategii issledovaniy [Transdisciplinary research strategies]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2011, no. 10, pp. 193-201. vestnik-10-112-2011\_3.indd (elibrary.ru) (In Russ.).
10. Kretova L. N., Ryabova I. I. Onlayn-resursy kak vspomogatel'nyy instrument formirovaniya inoyazychnoy auditivnoy kompetentsii [Online resources as an auxiliary tool for developing foreign language auditing competence]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]. 2022, no. 12, pp. 28-35. DOI 10.24412/2712-827X-2022-12-28-35. EDN HVFNTM (In Russ.).
11. Носков Н. Г., Крузе Б. А., Филипovich В. В. Формирование инженерного образовательного пространства в школе [Formation of engineering educational space in school]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]. 2023, no. 13, pp. 32-41. DOI 10.24412/2712-827X-2023-13-32-41. EDN REIBYG (In Russ.).
12. Razvitie issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya [Development of students' research activities]. Moscow, Natsional'nyy knizhnyy tsentr, 2015, 280 p. (In Russ.).
13. Фетисов А. С., Пешкова И. А. Zdorov'esberezhenie v ramkakh realizatsii proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti starsheklassnikov vo vneurochnoy deyatel'nosti [Health preservation in the framework of the implementation of project-research activities of senior pupils in extracurricular activities]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2023, no. 79-1, pp. 353-356. (In Russ.).

14. Fetisov A. S. Psikhologo-pedagogicheskie klassy kak element sistemy nepreryvnogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical classes as an element of the system of continuous professional and pedagogical education]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]. 2022, no. 12, pp. 89-95. DOI 10.24412/2712-827X-2022-12-89-95. EDN PSQMSJ (In Russ.).

15. Chernyaeva L. A. Podkhody k resheniyu problemy formirovaniya issledovatel'skoy kompetentsii v pedagogicheskoy nauke i praktike [Approaches to solving the problem of developing research competence in pedagogical science and practice]. *Sibirskiy uchitel'* [Siberian teacher]. 2013, no. 6 (91), pp. 12-15. (In Russ.).

16. Shashkina M. B., Bagachuk A. V. Formirovanie issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh realizatsii kompetentnostnogo podkhoda [Formation of research activities of students of a pedagogical university in the context of implementation of a competence-based approach]. Krasnoyarsk, KGPU im. V. P. Astaf'eva, 2006, 240 p. (In Russ.).

17. Yasvin V. A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2019, 448 p. (In Russ.).

18. Aldoshina M. Additional Professional Education in a Region as an Indicator of its Quality / M. Aldoshina, S. Artamonova// Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow: SHS Web of Conferences, 2021. С. 3009.

#### ***Информация об авторах***

***Л. А. Кузнецова*** – кандидат педагогических наук, доцент  
*Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева;*

***О. Г. Лысак*** – кандидат педагогических наук, доцент  
*Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева;*

***И. Н. Слободская*** – кандидат физико-математических наук  
*Вологодский институт права и экономики ФСИН России.*

#### ***Information about the authors***

***L. A. Kuznetsova*** – Ph. D. (Education), Associate Professor  
*Orel State University named after I. S. Turgenev;*

***O. G. Lysak*** – Ph. D. (Physics and Mathematics), Associate Professor  
*Orel State University named after I. S. Turgenev;*

***I. N. Slobodskaya*** – Ph. D. (Physics and Mathematics),  
*Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary  
Service of Russia.*

Статья поступила в редакцию 29.02.2024; одобрена после рецензирования 26.03.2024; принята к публикации 25.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 29.02.2024; approved after review on 26.03.2024; accepted for publication on 25.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 15–21.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 15-21.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-15-21

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Светлана Семеновна Великанова<sup>1</sup>, Татьяна Евгеньевна Абрамзон<sup>2</sup>,

Светлана Викторовна Рудакова<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,  
Магнитогорск, Россия

<sup>1</sup> vss200975@mail.ru

<sup>2</sup> ate71@mail.ru

<sup>3</sup> rudakovamasu@mail.ru

**Аннотация.** Представленная статья посвящена вопросу развития социальной компетентности студентов педагогических специальностей. В ней раскрывается понятие социальной компетентности как совокупности знаний и умений, необходимых будущему педагогу для социального взаимодействия, адаптации в обществе и способствующих самореализации и самоопределению. Также в статье представлен авторский комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие социальной компетентности студентов педагогических специальностей в учебно-воспитательном процессе вуза. В состав комплекса входят следующие компоненты: создание в университете образовательной среды, способствующей формированию социальной компетентности студентов на основе применения интерактивных методов обучения, формирование в студенческой группе благоприятного социально-психологического климата и развитие рефлексии будущих педагогов в процессе учебной деятельности. Авторами описываются результаты опытно-экспериментальной работы, подтвердившей эффективность разработанного комплекса педагогических условий, обеспечивающих развитие социальной компетентности студентов педагогических специальностей. Авторы статьи, проведя анализ современных психолого-педагогических исследований, выделили следующие компоненты социальной компетентности: 1) политическая и социально-экономическая компетентность: наличие собственного взгляда на политические и социально-экономические процессы, стремление в них участвовать; 2) социально-коммуникативная компетентность: способность к коллективным действиям, навыки межличностного общения, умение ненасильственно разрешать конфликты, приверженность этическим ценностям; 3) поликультурная компетентность: способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия и взаимодействовать в многокультурном (полинациональном, поликонфессиональном) обществе, уважение иных культурных особенностей, обычаев и традиций, интерес к чужой культуре, способность видеть в ней область обогащения личного опыта; 4) информационно-инструментальная компетентность: владение современными информационными технологиями, способность к сбору и анализу информации, направленность на критическую оценку информации; 5) индивидуально-личностная компетентность: способность к самообразованию и саморазвитию; стремление к личностному росту, способность адаптироваться к новым ситуациям, стремление к здоровому образу жизни

**Ключевые слова:** компетентность, социальная компетентность, развитие социальной компетентности студентов.

**Для цитирования:** Великанова С. С., Абрамзон Т. Е., Рудакова С. В. Развитие навыков социального взаимодействия студентов педагогических специальностей в учебно-воспитательной среде высшего учебного заведения // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 15–21. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-15-21>

Original article

## DEVELOPMENT OF SOCIAL INTERACTION SKILLS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Svetlana S. Velikanova<sup>1</sup>, Tatiana E. Abramzon<sup>2</sup>, Svetlana V. Rudakova<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

<sup>1</sup> vss200975@mail.ru

<sup>2</sup> ate71@mail.ru

<sup>3</sup> rudakovamasu@mail.ru

**Abstract.** The presented article is devoted to the development of social competence of students of pedagogical specialties. It reveals the concept of social competence as a set of knowledge and skills necessary for a future teacher for social interaction, adaptation in society and contributing to self-realization and self-determination. The article also presents the author's complex of pedagogical conditions that ensure the development of social competence of students of pedagogical specialties in the educational process of the university. The complex includes the following components: the creation of an educational environment at the university that promotes the formation of students' social competence based on the use of interactive teaching methods, the formation of a favorable socio-psychological climate in the student group and the development of reflection of future teachers in the learning process. The authors describe the results of experimental work that confirmed the effectiveness of the developed complex of pedagogical conditions that ensure the development of social competence of students of pedagogical specialties. The authors of the article, having analyzed modern psychological and pedagogical research, identified the following components of social competence: 1) political and socio-economic competence: having your own view of political and socio-economic processes, the desire to participate in them; 2) social and communicative competence: the ability to take collective action, interpersonal communication skills, the ability to resolve conflicts nonviolently, commitment to ethical values; 3) multicultural competence: the ability to perceive diversity and intercultural differences and interact in a multicultural (multinational, multi-confessional) society, respect for other cultural characteristics, customs and traditions, interest in foreign culture, the ability to see it as an area of personal experience enrichment; 4) information and instrumental competence: knowledge of modern information technologies, the ability to collect and analyze information, focus on critical assessment of information; 5) individual and personal competence: the ability to self-education and self-development; the desire for personal growth, the ability to adapt to new situations, the desire for a healthy lifestyle. **Keywords:** competence, social competence, development of students' social competence.

**Keywords:** competence, social competence, development of social competence of students.

**For citation:** Velikanova S. S., Abramzon T. E., Rudakova S. V. Development of social interaction skills of students of pedagogical specialties in the educational environment of a higher educational institution. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*. 2024;19:15-21. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-15-21>

## Введение

Современному развивающемуся обществу нужны образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия; люди, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, а также обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны [Рябухин 2021]. В данном контексте одним из показателей качества образования является компетентность, которая определяется не только через сумму знаний и умений, но прежде всего, характеризует умение человека мобилизовать полученные знания и опыт в конкретной ситуации. Таким образом, основными задачами образования, в том числе профессионального, является не только формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, но и вооружение обучающихся опытом самостоятельной деятельности, личной ответственности и решения проблем в различных сферах жизнедеятельности. Однако необходимо учитывать, что каждый человек, вступающий в контакт с людьми, включается в социальные отношения, и чем качественнее он будет подготовлен к ним, тем успешнее будет его деятельность. Поэтому, поскольку профессиональная деятельность педагога неразрывно связана с обществом, развитие социальной компетентности студентов педагогических специальностей авторы определяют как приоритетную задачу современной высшей школы.

Актуальность проблемы развития социальной компетентности студентов педагогических специальностей определяется следующими противоречиями: между необходимостью развития социальной компетентности будущих педагогов и недостаточной разработанностью теоретических аспектов и эффективных практических путей и средств развития социальной компетентности студентов педагогических специальностей; между требованием практики к научно-методическому обеспечению исследуемого процесса и недостаточной методической и содержательной разработанностью решения данной проблемы. Таким образом, потребности личности, общества, высшей школы и педагогической науки вступают в противоречие с современным состоянием знаний о возможностях развития социальной компетентности будущих педагогов в высшей школе

[Крюков 2023]. Историко-педагогический анализ различных источников позволяет утверждать, что воспитание осведомленного в жизненных вопросах человека находит свое отражение в философских, социологических и педагогических концепциях многих авторов, начиная с глубокой древности. Интенсивно же изучаться феномен компетентности в зарубежном и отечественном человекознании начинает в XX веке. Контент-анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что само понятие «компетентность» трактуется исследователями неоднозначно: как качество личности, как соответствующее поведение человека, как уровень образованности; как система знаний, умений, ценностей и мотивов; как характеристика квалификации человека так его трактует Дж. Равен [Дж. Равен 2002: 396].

На международном уровне проблема компетентности нашла отражение в материалах ЮНЕСКО, где определяются перечень компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования. В них определены основные, (глобальные) компетентности, на которых должно основываться образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. Предлагаемые в настоящее время зарубежными и отечественными исследователями классификации компетентностей могут отличаться с точки зрения терминологии, но практически всегда включают социальную компетентность [Селевко 2004; Равен 2002: 396]. Это естественно, поскольку она связана с теми индивидуальными характеристиками и способами поведения, которые делают человека способным успешно строить социальные отношения, адекватно адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с социальным окружением.

Вопросы развития социальной компетентности стали предметом специального рассмотрения сравнительно недавно – наибольшее число работ, посвященных данной проблематике, появляется на рубеже XX–XXI вв. Так, Д. Майхенбаум связывает социальную компетентность с выполнением социальной роли [Майхенбаум 1981]; М. Шурэ рассматривает социальную компетентность как умение решать возникающие проблемы [Шурэ 1981]; так же, социальная компетентность – это характеристика личности, достигшей высшего уровня осознания социальных проблем и способов взаимодействия с обществом он представляет социальную компетентность как разновидность профессиональной компетентности, а также полагают, что социальная компетентность определяет политическую корректность и защиту собственных прав и интересов. На взгляд авторов самое лаконичное определение социальной компетентности дал Г. Селевко, определив ее как уметь жить и работать с людьми, с близкими, в трудовом коллективе, в команде [Селевко 2004]. Однако следует отметить, что в настоящее время социальная компетентность как педагогическая категория изучена недостаточно глубоко и не в полной мере определены условия ее развития, особенно у студентов, планирующих связать свою профессиональную деятельность с системой образования [Meichenbaum 1981]. Отмеченное обстоятельство и обусловило выбор темы статьи.

Развитие социальной компетентности студентов педагогических специальностей в учебно-воспитательном процессе вуза будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: создание в университете образовательной среды, способствующей формированию социальной компетентности студентов на основе применения интерактивных методов обучения; формирование в студенческой группе благоприятного социально-психологического климата; развитие рефлексии будущих педагогов в процессе учебной деятельности. Работа базируется на следующих методах: теоретических (анализе, обобщении, систематизации, синтезе, моделировании) и эмпирических (беседе, наблюдении, количественном и качественном анализе результатов исследования, обобщении педагогического опыта, тестировании).

### **Основная часть**

Понимая под компетентностью интегральное качество личности, проявляющееся в готовности ее к деятельности, самостоятельности и успешности, авторы на основе работ Р. Хинша установили, что компетентность личности во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и практическую составляющую образования; во-вторых, обладает интегративной природой, поскольку вбирает в себя знания и опыт, относящиеся к различным сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.) [Хинш 2005: 192]. Компетентность личности имеет определенную структуру, компоненты которой связаны со способностью человека решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Авторами уточнено, что социальная компетентность предполагает: наличие знаний об основных нормах и поведенческих стандартах, принятых в обществе;

готовность к быстрому освоению инноваций; умение поставить себя на место другого человека, посмотреть на ситуацию его глазами; умение оценить, как могут быть восприняты те или иные поступки партнером по коммуникации. Сущностные характеристики, выявленные в результате анализа различных трактовок понятий «социальная компетентность», позволило авторам статьи сформулировать следующее определение понятия «социальная компетентность будущего педагога» – это его способность и готовность к решению задач взаимодействия с субъектами образовательного процесса с использованием собственных знаний, учебного, жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Для нашего исследования важным является, то что социально-педагогические характеристики обучающихся, которые, на наш взгляд, создают определенные предпосылки для успешного развития социальной компетентности современных студентов. К таким характеристикам относятся: стремление к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, что выражается в отношении к творчеству, самостоятельности, самореализации, к собственной жизненной позиции – активности в отношении к будущему; существенное возрастание независимости, автономности в суждениях и самооценке; высокая критичность при оценивании себя, своей ответственности в определенной ситуации, критика поведения окружающих людей; стремление к расширению собственных общественных отношений и социальных связей, освоение новых социальных ролей; повышение таких показателей, как самоуважение, настойчивость и упорство в достижении целей, стремление к преодолению трудностей на своем пути и т. д.; развитие готовности брать на себя ответственность за участие в происходящих событиях, анализировать свою роль в ситуациях социального взаимодействия, что связано с формированием внутреннего локуса контроля; качественный сдвиг в социальном развитии, связанный с переходом от углубленного самопознания и познания окружающих людей к личностному самоопределению.

В рамках исследуемой проблемы авторами был разработан комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие социальной компетентности у студентов педагогических специальностей. Рассмотрим его подробнее [Файзиева 2024].

1. Первое педагогическое условие связано с созданием в университете образовательной среды, способствующей формированию социальной компетентности студентов на основе применения интерактивных методов обучения. Интерактивная модель обучения своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все студенты активно взаимодействуют между собой. В процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин авторы исследования применяли такие интерактивные методы обучения, как:

– «мозговой штурм», целью которого является включение в работу всех членов группы, активизация их творческого потенциала и, что ценно для нашего исследования, формирование умения выражать свою точку зрения и слушать оппонентов;

– проектный метод, ориентированный на самостоятельную работу в сочетании с групповой организацией деятельности, что позволяет студентам приобретать коммуникативные навыки и умения (умение работать с разными людьми, использовать широкие человеческие контакты, понимать разные точки зрения на одну проблему). Кроме общения студентов между собой, в процессе работы над проектом происходит тесное личностное взаимодействие на принципах равного партнерства, с одновременным отсутствием диктата со стороны преподавателя и достаточной степенью самостоятельности для студента;

– игровые методы обучения. Влияние игры на развитие навыков социальной компетентности студентов заключается в том, что, благодаря игровому подражанию и ролевому перевоплощению они знакомятся с нормами и моделями поведения и взаимоотношений, которые становятся образцами для их собственного поведения. Игровая учебная деятельность студентов выполняет следующие функции: коммуникативную (освоение диалектики общения); диагностическую (самопознание в процессе игры); функцию коррекции (внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей); социализации (включение в систему общественных отношений); межнациональной коммуникации (усвоение единых для всех людей социально – культурных ценностей). Следовательно, мы считаем, что использование игровых методов обучения (имитационных игр, деловых игр, операционных игр) способствует получению студентами всех навыков, необходимых для формирования социальной компетентности [Логвиненко 2023].

2. Второе педагогическое условие предполагает формирование в студенческой группе благоприятного социально-психологического климата. Социально – психологический климат – это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива,

возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей [Лоскутова 2023]. Это устойчивое состояние студенческой группы, относительно стабильный и типичный для нее эмоциональный настрой, который отражает реальную ситуацию внутригруппового взаимодействия и межличностных отношений. Работа над установлением благоприятного социально-психологического климата в академических группах студентов педагогических специальностей проводилась нами по трем направлениям: работа над социальным климатом (связанным с гарантированным соблюдением всех прав и обязанностей студентов и с помощью в осознании ими целей и задач будущей профессиональной деятельности), работа над моральным климатом (уточнение и, при необходимости, корректировка моральных ценностей студентов) и работа над психологическим климатом (с неофициальными отношениями, складывающимися между студентами, находящимися в непосредственном контакте друг с другом). Для этого использовались следующие приемы: определение и коррекция неформальной структуры студенческой группы и уровня ее сплоченности; изучение причин конфликтов в группе и обучение студентов способам их конструктивного разрешения; развитие коммуникативных навыков студентов; нахождение общих интересов и формирование традиций группы; развитие толерантности и эмпатийных способностей студентов.

3. Третье педагогическое условие предусматривает развитие рефлексии будущих педагогов в процессе учебной деятельности. Рефлексия относится к методам самовоспитания и означает процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти. Именно в процессе рефлексии и создается программа саморазвития. Программирование саморазвития – это волевой акт человека, который позволяет ему добиваться наибольших успехов в профессиональной деятельности [Коперт 2023]. Развитие рефлексии студентов педагогических специальностей проводилось с использованием таких приемов, как: написание автопортрета и самохарактеристики, составление рефлексивных графических карт занятия, проведение самодиагностики педагогических способностей, и т. д.

Экспериментальная работа, ставящая собой проверку выдвинутой гипотезы, проводилась в естественных условиях учебно-воспитательного процесса университета в 2022–2024 гг. Участниками педагогического эксперимента являлись студенты 1–3 курсов педагогических специальностей. Всего в эксперименте принимало участие 112 человек, разделенных на контрольную и экспериментальную группу. В экспериментальной группе проверялась эффективность условий развития социальной компетентности будущих педагогов. Нами оценивались такие критерии социальной компетентности студентов, как: осознание необходимости расширения собственных социальных умений, умение актуализировать свой личностный опыт применительно к конкретной социальной ситуации, готовность к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия, толерантность и коммуникативная компетентность [Зубарева 2023].

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что предложенные нами педагогические условия способствуют эффективному формированию социальной компетентности студентов педагогических специальностей, так как коэффициент эффективности такого критерия как осознание необходимости расширения собственных социальных умений в экспериментальной группе составил 1,6; умение актуализировать свой личностный опыт применительно к конкретной социальной ситуации увеличилось на 38%; уровень готовности к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия возрос на 24%. Были установлены положительные изменения в развитии таких качеств студентов, как толерантность и коммуникативная компетентность. В контрольной группе изменения зафиксированы не были.

### **Заключение**

Подводя итоги проведенного исследования, можно отметить следующее. В настоящее время социальная компетентность рассматривается в качестве сложного, многоаспектного, многокомпонентного явления. Это интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку адекватно адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с социальным окружением.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в том, что в нем выявлены и теоретически обоснованы способы развития социальной компетентности студентов педагогических специальностей в учебно-воспитательном процессе вуза. Практическая значимость исследования заключается в том, что в нем раскрыто содержание процесса формирования социальной компетентности будущих педагогов; выявлен, апробирован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, способствующий развитию социальной компетентности студентов педагогических специальностей.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующий вывод: развитие социальной компетентности у студентов педагогических специальностей будет эффективным при реализации следующего комплекса педагогических условий: создание в университете образовательной среды, способствующей формированию социальной компетентности студентов на основе применения интерактивных методов обучения; формирование в студенческой группе благоприятного социально-психологического климата; развитие рефлексии будущих педагогов в процессе учебной деятельности, – что подтверждает выдвинутую авторами гипотезу.

### Список литературы

1. Зубарева Е. О. Дисциплина «Введение в специальность»: учебная и профессиональная адаптация, мотивы и мотивация (на примере направления подготовки 45.03.02 Лингвистика) // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 13. С. 88–95. DOI 10.24412/2712-827X-2023-13-88-95.
2. Коперт А. В., Шустова С. В., Миндиярова Т. Н. Опыт-экспериментальное обучение по проверке эффективности разработанной системы упражнений для формирования прагмалингвистической компетенции // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 4. С. 100–109.
3. Крюков А. В., Лесевицкий А. В., Юсупова Ю. К. Позитивные и негативные аспекты процесса цифровизации сферы образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 13. С. 63–75. DOI 10.24412/2712-827X-2023-13-63-75.
4. Логвиненко А. Ю., Фетисов А. С. Использование метода моделирования в развитии творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 14. С. 28–38. DOI 10.24412/2712-827X-2023-14-28-38.
5. Лоскутова Е. С. Воспитательный потенциал дополнительного образования в социально-культурной адаптации студентов университета средствами студий исторического танца // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 15. С. 86–93. DOI 10.24412/2712-827X-2023-15-86-93.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
7. Рябухин В. В. Цифровая трансформация как угроза регресса образования в России // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 67–72. DOI 10.24412/2712-827X-2021-8-67-72.
8. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–142.
9. Файзиева Г. В., Глушенко Л. С. Формирование коммуникативных качеств при обучении неродному языку в школе и вузе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 17. С. 107–115. DOI 10.24412/2712-827X-2024-17-107-115.
10. Хинш Р. Социальная компетенция / пер. с нем. Харьков : Гуманитарный Центр, 2005. 192 с.
11. Shure M. B. Social Competence as a Problemsolving Skill // Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London : The Guilford Press, 1981. P. 158–185.
12. D. Meichenbaum, L. Butler, L. Gruson // Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London : The Guilford Press, 1981. P. 37–60.

### References

1. Zubareva E. O. Distsiplina «Vvedenie v spetsial'nost'»: Uchebnaya i Professional'naya adaptatsiya, motivy i motivatsiya (na primere napravleniya podgotovki 45.03.02 Lingvistika) [Discipline "Introduction to the specialty": e-learning and professional adaptation, motives and motivation (using the example of the training direction 45.03.02 Linguistics)]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]. 2023, no. 13, pp. 88-95. DOI 10.24412/2712-827X-2023-13-88-95. (In Russ.).
2. Kopert A. V., Shustova S. V., Mindiyarova T. N. Opytno-eksperimental'noe obuchenie po proverke effektivnosti razrabotannoy sistemy upravleniy dlya formirovaniya pragmalingvisticheskoy kompetentsii [Experimental training to test the effectiveness of the developed system of exercises for the formation of pragmalingvistic competence]. *Evraziyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2023, no. 4, pp. 100-109. (In Russ.).
3. Kryukov A. V., Lesevitskiy A. V., Yusupova Yu. K. Pozitivnye i negativnye aspekty protsesssa tsifrovizatsii sfery obrazovaniya [Positive and negative aspects of the process of digitalization of the education sector]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]. 2023, no. 13, pp. 63-75. DOI 10.24412/2712-827X-2023-13-63-75. (In Russ.).
4. Logvinenko A. Yu., Fetisov A. S. Ispol'zovanie metoda modelirovaniya v razvitiitvorcheskogo stilya deyatel'nosti pedagoga v sisteme dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya [Using the modeling method in developing the creative style of teacher activity in the system of additional professional education]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]. 2023, no. 14, pp. 28-38. DOI 10.24412/2712-827X-2023-14-28-38. (In Russ.).

5. Loskutova E. S. Vospitatel'nyy potentsial dopolnitel'nogo obrazovaniya v sotsial'no-kul'turnoy adaptatsii studentov universiteta sredstvami studiy istoricheskogo tantsa [The educational potential of additional education in the socio-cultural adaptation of university students by means of historical dance studios]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]. 2023, no. 15, pp. 86-93. DOI 10.24412/2712-827X-2023-15-86-93. (In Russ.).
6. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizatsiya [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow, Kogito-Tsentr, 2002, 396 p. (In Russ.).
7. Ryabukhin V. V. Tsifrovaya transformatsiya kak ugroza regressa obrazovaniya v Rossii [Digital transformation as a threat to regression of education in Russia]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]. 2021, no. 8, pp. 67-72. DOI 10.24412/2712-827X-2021-8-67-72. (In Russ.).
8. Selevko G. Kompetentnosti i ikh klassifikatsiya [Competencies and their classification]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. 2004, no. 4, pp. 138-142. (In Russ.).
9. Fayzieva G. V., Glushenko L. S. Formirovanie kommunikativnykh kachestv pri obuchenii nerodnomu yazyku v shkole i vuze [Formation of communicative skills in teaching a foreign language at school and university]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]. 2024, no. 17, pp. 107-115. DOI 10.24412/2712-827X-2024-17-107-115. (In Russ.).
10. Khinsh R. Sotsial'naya kompetentsiya [Social competence]. Khar'kov, Gumanitarnyy Tsentr, 2005, 192 p. (In Russ.).
11. Shure M. B. Social Competence as a Problemsolving Skill // Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London : The Guilford Press, 1981. P. 158–185.
12. D. Meichenbaum, L. Butler, L. Gruson // Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London : The Guilford Press, 1981. P. 37–60.

#### **Информация об авторах**

- С. С. Великанова** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогического образования и документоведения, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова;  
**С. В. Рудакова** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой языкознания и литературоведения, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова;  
**Т. Е. Абрамзон** – доктор филологических наук, профессор, профессор, кафедра языкознания и литературоведения, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова.

#### **Information about the authors**

- S. S. Velikanova** – Ph. D. (Education), Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Education and Document Management, Nosov Magnitogorsk State Technical University;  
**T. E. Abramzon** – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Professor, Department of Linguistics and Literary Studies, Nosov Magnitogorsk State Technical University;  
**S. V. Rudakova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Head of the Department of Linguistics and Literary Studies, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Статья поступила в редакцию 20.03.2024; одобрена после рецензирования 26.04.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted to the editorial office on 20.03.2024; approved after review on 26.04.2024; accepted for publication on 25.06.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 22–28.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 22-28.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-22-28

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Иван Георгиевич Гладких**

Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Воронеж,  
Россия, aspirantt@inbox.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается педагогическая проблема формирования профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительных органов, обосновывается актуальность постановки и исследования данной проблемы как необходимого условия эффективной организации образовательного процесса, нацеленного на профессиональное обучение и воспитание специалистов, проявляющих способность и готовность выполнять свои должностные обязанности на высоком уровне, ориентированных на личностное и профессиональное развитие, творческую самореализацию в условиях профессиональной деятельности. Рассмотрены базовые в контексте исследуемой проблематики понятия и феномены: формирование, развитие, личность, профессиональные качества, личностные качества, профессионально значимые качества, внешние и внутренние условия развития профессионально значимых качеств, и др. Профессионально значимые качества представляют собой качества личности, влияющие на эффективность ее труда. Формирование профессионально значимых качеств как системы свойств, черт, характеристик, способностей и особенностей сотрудника правоохранительных органов является важным этапом его профессионализации. Профессиональное обучение и профессиональная подготовка, ориентированные на формирование профессионально значимых качеств, должны характеризоваться непрерывностью, целенаправленностью, включать в себя систему педагогических воздействий общей, специальной, профессионально-служебной, морально-психологической и военно-педагогической направленности. Тщательное и глубокое изучение педагогической проблемы формирования данных качеств является необходимым условием эффективной организации образовательного процесса, нацеленного на профессиональное обучение и воспитание специалистов, проявляющих способность и готовность выполнять свои должностные обязанности на высоком уровне, ориентированных на личностное и профессиональное развитие, творческую самореализацию в условиях профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** личность, педагогика, правоохранительная деятельность, профессионализм, профессионально значимые качества, развитие, формирование.

**Для цитирования:** Гладких И. Г. Формирование профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительных органов как педагогическая проблема // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 22–28. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-22-28>

Original article

## FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

**Ivan G. Gladkikh**

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Voronezh, Russia,  
aspirantt@inbox.ru

**Abstract.** The article considers the pedagogical problem of formation of professionally significant qualities of law enforcement officers, substantiates the relevance of the statement and research of this problem as a necessary condition for the effective organization of the educational process aimed at the professional training and education of specialists who demonstrate the ability and willingness to perform their job duties at a high level, focused on personal and professional development, creative self-realization in the conditions of professional activity. The basic concepts and phenomena in the context of the problems under study are considered: formation, development, personality, professional qualities, personal qualities,

professionally significant qualities, external and internal conditions for the development of professionally significant qualities, etc. The author considers the following concepts and phenomena. Professionally significant qualities are the qualities of a person that influence the effectiveness of his/her labor. Formation of professionally significant qualities as a system of properties, traits, characteristics, abilities and features of a law enforcement officer is an important stage of his professionalization. Professional education and professional training, focused on the formation of professionally significant qualities, should be characterized by continuity, purposefulness, include a system of pedagogical influences of general, special, professional-service, moral-psychological and military-pedagogical orientation. A thorough and in-depth study of the pedagogical problem of the formation of these qualities is a necessary condition for the effective organization of the educational process aimed at professional training and education of specialists who show the ability and willingness to perform their official duties at a high level, focused on personal and professional development, creative self-realization in the context of professional activity.

**Keywords:** personality, pedagogy, law enforcement, professionalism, professionally significant qualities, development, formation.

**For citation:** Gladkikh I. G. Formation of professionally significant qualities of law enforcement officers as a pedagogical problem. Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024;19:22-28. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-22-28>

### **Введение**

В современных условиях глобальных мировых преобразований, социальной напряженности и угроз общественной безопасности деятельность сотрудников правоохранительных органов предъявляет высокие требования к их профессионализму. Выполнение сотрудниками правоохранительных задач зачастую предполагает интенсивную работу в режиме высокого нервно-психического и физического напряжения и самоотдачи, связано с риском для жизни и здоровья, требует повышенной социальной и профессиональной ответственности, что во многом определяется наличием необходимых профессионально значимых качеств. Тщательное и глубокое изучение педагогической проблемы формирования данных качеств является необходимым условием эффективной организации образовательного процесса, нацеленного на профессиональное обучение и воспитание специалистов, проявляющих способность и готовность выполнять свои должностные обязанности на высоком уровне, ориентированных на личностное и профессиональное развитие, творческую самореализацию в условиях профессиональной деятельности.

### **Основная часть**

Системное научное исследование педагогической проблемы формирования профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительных органов базируется на классических и современных философских, психологических и педагогических концепциях. Первоосновой современной системы образования являются идеи античной педагогики, которые получили наибольшее отражение в афинской (авторитетной) и спартанской (авторитарной) системах воспитания. В Спарте воспитание было ориентировано на физическое развитие граждан и военную подготовку, формирование у них таких качеств, как смелость, отвага, стойкость, патриотизм. Афинское образование воплощало гуманистические цели, заключавшиеся в развитии личности, ее природных способностей и задатков [Голованева 2020: 25–27].

На смену античной пришла средневековая педагогика, которая ставила во главу угла каноны католической церкви и делала акцент на воспитании нравственных качеств. Всё это воплощалось в практике заучивания объемных религиозных текстов, следовании церковным традициям и авторитетам, духовном и физическом аскетизме и послушании [Филимонова 2016: 169]. В философии и педагогике эпохи Возрождения, как отмечает М. М. Пешков, научный интерес был сфокусирован на личности обучающегося с учетом его способностей и соответствия принципу природосообразности (М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле и др.), представлениях об идеальном обществе, основанном на принципах любви, добра, всеобщего образования (Т. Кампанелла), изучении природных и социальных законов воспитания человека (Ф. Бэкон), и др. [Пешков 2020: 317–319].

Я. А. Коменский, заложивший основы классно-урочной системы обучения, с одной стороны, рассматривал обучающегося механистически, как некое «устройство», а с другой – также исповедовал принцип природосообразности, опоры на природные, естественные человеческие качества [Коменский 2019: 314].

Педагогика эпохи Просвещения опирается на идеи вольномыслия, развития общественного образования (Ф. Вольтер, К. А. Гельвеций, Д. Дидро), естественного течения воспитательного процесса, предполагающее самостоятельное открытие и познание

человеком окружающего мира (Ж. Ж. Руссо). В философских и педагогических концепциях конца XVIII – начала XIX в. человек рассматривается как творец, созидатель и в то же время продукт исторического и культурного развития общества (Г. Гегель), господствуют идеи исследования материальной стороны мироздания и закономерностей человеческого мышления (И. Кант) [Кант 1994].

В. А. Павлов и Т. В. Растимешина выделяют три основных направления педагогической мысли Европы конца эпохи Просвещения: демократическое, декларирующее необходимость гармоничного развития задатков и способностей в процессе умственного, природного и нравственного воспитания (И. Г. Песталоцци), отталкивающееся от принципов культуросообразности, природосообразности и самодеятельности (А. В. Дистервег); научно-психологическое, изображающее модель образовательной организации как школу идеального педагога – носителя духовности, нравственности и культуры (И. Ф. Герbart), акцентирующее внимание на естественнонаучной составляющей образования (Г. Спенсер); социально-утопическое, провозгласившее идеи торжества разума и справедливости в условиях новых общественных отношений, изменить которые призвано воспитание (Р. Оуэн, С. Симон, Ш. Фурье) [Павлов 2016: 81–84].

Конец XIX – начало XX века были ознаменованы идеями трудовой направленности образования, вооружающего обучающихся трудовыми умениями и навыками и предполагающего, с одной стороны, преобладание практики над теорией, а с другой – наличие у человека сформированной системы гражданских убеждений (Г. Кершенштейнер). Центральным педагогическим понятием «трудовой педагогики» был опыт, выступающий инструментом поиска взаимосвязи между событиями и явлениями окружающей действительности (Д. Дьюи) [Дьюи 2024].

А. С. Фетисов отмечает значительный вклад отечественных ученых в исследование педагогической проблемы развития личностных и профессиональных качеств: В. М. Бехтерев, занимаясь изучением процесса социализации личности в коллективе, показал, как могут изменяться ее качества под воздействием социальной среды, что нашло свое отражение в дальнейшем в трудах западных философов-экзистенциалистов, а также основателей гуманистической теории личности; П. Ф. Каптерев, указывая на необходимость целостной теории общего образования, включающей в себя как педагогов, так и родителей, определил значимость семейного воспитания и обучения взрослых; Л. С. Выготский ввел фундаментальные для психологии и педагогики понятия кризиса, социальной ситуации развития, зоны ближайшего развития и т. д.; А. Н. Леонтьев, разрабатывая теорию деятельности, раскрыл сущность и описал процессы интериоризации предметных действий и воспроизведения их в деятельности как основу психического развития личности и ее качеств [Фетисов 2019: 38–39].

Значительное влияние на дальнейшее развитие педагогики оказали три крупнейших научных направления, сформировавшихся в русле психологии: *психодинамическое*, фундаментальную основу которого представляет идея о бессознательном, определяющем развитие человека и его качеств (З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг и др.) [Фрейд 2024]; *социодинамическое*, где определяющее значение в формировании личности имеет социум, внешняя среда, а качества и способности, которыми человек наделен от природы, не играют решающей роли в его становлении (Б. Скиннер, А. Бандура, Д. Роттер, К. Халл и др.); *гуманистическое*, признающее человека в качестве созидателя и творца своей жизненной траектории (А. Маслоу, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мэй, Ф. Бэррон и др.) [Маслоу 2019: 204].

Современные тенденции в системе мирового и российского образования (переход к его непрерывности, творческой ориентированности, гуманизации, дифференциации и индивидуализации и др.) обусловили ряд новых требований, предъявляемых к нему в настоящее время [Фетисов 2018: 120]. В связи с этим, особого внимания заслуживает теория и технология контекстного образования А. А. Вербицкого. Цель данной теории и технологии состоит в формировании целостной профессиональной деятельности будущих специалистов, что обеспечивается личностным включением обучаемых в единый учебно-воспитательный процесс, моделированием форм, условий и содержания предстоящей профессиональной деятельности, проблемным подходом в обучении и т. д. [Дубовицкая 2021: 314]. Наконец, важное значение для научного осмысления педагогической проблемы формирования профессиональных качеств имеют принципы андрагогики М. Ш. Ноулза: самостоятельность, совместная деятельность, опора на опыт, возможность выбора, реализация полученных знаний на практике и др. Сферой практического приложения всех рассмотренных педагогических идей является личность с присущими ей основными характеристиками: социальностью, системностью, динамичностью становления и развития, интегральной

индивидуальностью, субъектностью и др. Базисом развития личности являются ее социально-психологические и биологические особенности и свойства, проявляющиеся в направленности, характере, способностях. В этой связи особую актуальность приобретает изучение условий формирования личности, развития и динамики творческой индивидуальности, воспитания системы ценностных ориентаций и способности к самореализации в творческой деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Александрова, П. К. Анохин, А. А. Деркач, Л. Г. Десфонтейнес, И. И. Осадчева, С. Л. Рубинштейн, Е. Г. Самещенко, А. С. Фетисов) [Фетисов 2019: 48].

Проведенный теоретический анализ литературы позволяет перейти к проблеме формирования профессионально значимых качеств сотрудника правоохранительных органов, необходимых для успешного выполнения профессиональных служебных задач в условиях профессиональной деятельности. Взаимодействуя со средой, личность развивается, приобщаясь, приспособляясь, адаптируясь к ней и в то же время изменяя ее, подстраивая ее под себя, свои нужды и потребности. Исходя из этого, изучение формирования профессионально значимых качеств должно осуществляться с учетом как внешних, средовых, так и внутренних условий, определяющих потенциал личности. Формирование профессионально значимых качеств сочетает в себе как профессиональный, так и личностный аспекты. Формирование личностных качеств предполагает целенаправленное внешне и внутренне детерминированное качественное и количественное изменение внутреннего мира человека. Формирование профессиональных качеств – это непрерывный и целенаправленный процесс их обогащения, направленный на самоосуществление и самосовершенствование и обусловленный спецификой профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что термин «формирование» сегодня используется в неразрывной взаимосвязи с термином «развитие», причем в некоторых случаях эти понятия подменяют друг друга, мы считаем целесообразным использовать термин «формирование», поскольку он акцентирует внимание на возникновении качественно новых личностных образований, подчеркивает субъектное начало личности, в большей мере отражает результат воздействия совокупности внутренних и внешних факторов на процесс ее развития. Исходя из вышесказанного, формирование трактуется нами как совокупность способов, приемов, форм и методов социального взаимодействия, нацеленных на создание системы ценностных ориентаций, убеждений, взглядов, отношений, черт личности, воспитание профессионально значимых качеств.

Формирование профессиональных и личностных качеств происходит неотделимо друг от друга и представляет собой единый процесс, осуществляющийся во взаимодействии различных субъектов, что является и стимулом, и источником, и условием развития и профессионального становления личности. Узловым моментом данного процесса является формирование целостной системы профессионально значимых качеств [Фетисов 2019: 53–56].

Профессионально значимые качества – это качества личности, влияющие на эффективность ее труда. В. Д. Шадриков понимает под ними индивидуальные свойства субъекта деятельности, оказывающие влияние на результативность, эффективность деятельности и успешность ее освоения [Шадриков 1996: 60]. Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов рассматривают профессионально значимые качества как важнейший фактор профессиональной пригодности, отражающий способности личности [Душков 2020: 471]. Одну из первых попыток классификации профессионально значимых качеств мы находим в работах И. М. Шпильрейна и С. Г. Геллерштейна. Они предложили классифицировать их в зависимости от сложности формирования: значимые, но сложно формируемые; значимые и развиваемые в процессе обучения и подготовки; значимые и наиболее склонные к функциональному распаду.

Значительное распространение получило распределение профессионально значимых качеств на общие и специальные. Ряд авторов, занимавшихся изучением профессионально значимых качеств, выделяют универсальные качества, необходимые в любой профессиональной деятельности. К ним относятся: ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка и т. д. Специальные же профессионально значимые качества определяются отдельно для каждой из профессий и зависят от представления о структуре личности профессионала. Что касается формирования профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительной сферы, то обобщение опыта исследователей в области психологии, педагогики и юриспруденции позволяет выделить несколько подходов к изучению данной проблемы.

М. И. Ануфриев, А. М. Бандурка и А. Н. Ярмыш представляют схему профессионально важных качеств сотрудника правоохранительных органов в виде профессиограммы. Эта схема содержит такие блоки, как мотивация, целеустремленность, коммуникативные и

регуляторные (эмоционально-волевые) качества. Также упомянутая схема включает в себя блок индивидуально-психологических качеств, состоящий из типологических качеств и способностей – общих и профессиональных. Рассматривая данную модель А. Н. Цильмак констатирует, что она имеет как положительные стороны (в ней определены некоторые категории качеств, которые действительно значимы для сотрудника правоохранительных органов), так и определенные недостатки (обобщенное видение правоохранительной деятельности без учета специфики различных ее видов и соответствующих им требований к профессиональным качествам сотрудников) [Цильмак 2013: 4–5].

Модель классификации качеств сотрудников правоохранительной сферы, предложенная А. М. Столяренко, содержит четыре уровня качеств. Первому из них соответствуют целемотивационные качества, второму – морально-психологические (морально-деловые), третьему – профессионально-деловые (в частности, специальные способности – розыскные, следственные, педагогические, воспитательные, коммуникативные), и четвертому – профессионально важные психофизиологические свойства.

В данной модели уже присутствуют такие способности правоохранителя, как педагогические и воспитательные; они поставлены в один уровень с розыскными и следственными. Это свидетельствует о том, что А. М. Столяренко воспринимает педагогические и воспитательные способности как имеющие первоочередное значение для работника правоохраны.

Среди значимых в педагогическом и других планах характеристик личности специалиста, определенных исследователем, следует указать на такие, как добросовестность, ответственность, дисциплинированность, любовь к труду, чувство долга, гуманность, справедливость, тактичность, требовательность к себе, самокритичность, общий интеллект, целеустремленность, уравновешенность, коммуникативность и т. п. Подход к классификации профессионально важных качеств личности работника правоохранительных органов, предложенный А. М. Бандуркой, С. П. Бочаровой и О. В. Землянской на основе психогаммы, разработанной В. А. Васильевым, предполагает их дифференциацию по видам правоохранительной деятельности. К таким видам отнесены социальная, реконструктивная, организационная, удостоверяющая, коммуникативная и поисковая деятельности [Бандурка 1998: 64].

Обобщение вышесказанного дает возможность говорить о том, что процесс формирования профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительной сферы в ходе профессионального обучения и профессиональной подготовки должен включать в себя систему взаимодействующих компонентов специальной, профессионально-служебной, морально-психологической и военно-педагогической подготовки.

### **Заключение**

Анализ научной литературы, посвященной проблеме формирования профессиональных и личностных качеств вообще и профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительной сферы в частности, позволяет констатировать, что методологические подходы к данной проблеме не только сосуществуют, но и взаимодействуют, взаимовлияют, дополняют и обогащают друг друга.

Философские идеи времен Античности, Возрождения, Просвещения, Нового времени и Новейшей истории, положения системного, личностно-деятельностного, синергетического, полисубъектного, акмеологического, контекстного, компетентностного и других подходов подтверждают сложность, многогранность и многоаспектность процесса формирования профессионально значимых качеств правоохранителя.

Основными аспектами педагогической проблемы формирования профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительных органов являются: современные тенденции в образовательной сфере, обусловленные глобальными общественными преобразованиями и реформированием российской системы образования; внешние и внутренние условия формирования и развития личности, определяющие ее личностный и профессиональный потенциал; совокупность способов, приемов, форм и методов социального взаимодействия, нацеленных на создание системы ценностных ориентаций, убеждений, взглядов, отношений, черт личности, воспитание профессионально значимых качеств, определяемая нами термином «формирование»; целостность, единство и постоянство процесса формирования профессиональных и личностных качеств, осуществляющегося во взаимодействии различных субъектов; особенности правоохранительной деятельности и требования, предъявляемые к личности профессионала;

педагогическая система взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов специальной, профессионально-служебной, морально-психологической и военно-педагогической подготовки будущих правоохранителей как неотъемлемая составляющая профессионального образования и профессиональной подготовки.

#### Список литературы

1. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Психология управления. Харьков : ООО «Фортуна-пресс», 1998. 464 с.
2. Головнева Е. В., Головнева Н. А., Синдикова Г. М. История развития образования, воспитания и педагогической мысли в античную эпоху // История и педагогика естествознания. 2020. № 2. С. 24–29.
3. Дубовицкая Т. Д. Психологические механизмы контекстного образования // Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении : Коллективная монография. М. : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство "Экон-Информ"», 2021. С. 309–317.
4. Душков Б. А., Смирнов Б. А., Королев А. В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : Словарь / Под ред. Б. А. Душкова, прил. Т. А. Гришиной. 3-е изд. М. : Академический Проект, 2020. 848 с.
5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. Н. М. Никольской. М. : Юрайт, 2024. 166 с.
6. Кант Иммануил. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. Лосского ; сверен и отред. Ц. Г. Арзаканяном, М. И. Иткиным ; примеч. Ц. Г. Арзаканяна. М. : Мысль, 1994. 591 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. СПб. : Питер, 2019. 400 с.
8. Павлов В. А., Растимешина Т. В. Критический утопический социализм К. А. Сен-Симона, Ш. Фурье и Р. Оуэна: создание социальной науки // ЭСГИ. 2016. № 3 (11). С. 80–91.
9. Пешков М. М. Гуманистические педагогические идеи эпохи Возрождения // Актуальные вопросы современной науки и практики : Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. Уфа : ООО «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2020. С. 317–321.
10. Фетисов А. С. [и др.]. Система высшего профессионального образования: актуальные проблемы и пути их решения : монография / Науч. ред. И. Ф. Бережная. Министерство науки и высшего образования, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». Воронеж : Научная книга, 2018. 283 с.
11. Фетисов А. С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации) : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2019. 455 с.
12. Филимонова Е. А. Педагогика в Античности и в средние века: идеал человека // Вестник СИБИТа. 2016. № 4. С. 166–173.
13. Фрейд З. «Я» и «Оно». Избранные работы. Пер. Л. Глелера. М. : Юрайт, 2024. 165 с.
14. Цильмак А. Н. Психограмма участкового инспектора милиции через призму функциональных компонентов административной деятельности // Психология и право. 2013. № 2. С. 1–10.
15. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
16. Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения. М. : Юрайт, 2019. 440 с.

#### References

1. Bandurka A. M., Bocharova S. P., Zemlyanskaya E. V. Psikhologiya upravleniya [Psychology of Management]. Khar'kov, ООО «Fortuna-press», 1998, 464 p. (In Russ.).
2. Golovneva E. V., Golovneva N. A., Sindikova G. M. Istoriya razvitiya obrazovaniya, vospitaniya i pedagogicheskoy mysli v antichnyuyu epokhu [History of the development of education, upbringing and pedagogical thought in the ancient era]. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya* [History and pedagogy of natural science]. 2020, no. 2, pp. 24-29. (In Russ.).
3. Dubovitskaya T. D. Psikhologicheskie mekhanizmy kontekstnogo obrazovaniya [Psychological mechanisms of contextual education]. *Innovatsionnye protsessy v vysshem i professional'nom obrazovanii i professional'nom obuchenii* [Innovative processes in higher and vocational education and vocational training]. Moscow, Obshchestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu «Izdatel'stvo "Ekon-Infom"», 2021, pp. 309-317. (In Russ.).
4. Dushkov B. A., Smirnov B. A., Korolev A. V. Psikhologiya truda, professional'noy, informatsionnoy i organizatsionnoy deyatelnosti [Psychology of labor, professional, informational and organizational activities]. 3th ed., Moscow, Akademicheskii Proekt, 2020, 848 p. (In Russ.).
5. D'yui D. Psikhologiya i pedagogika myshleniya [Psychology and pedagogy of thinking]. Moscow, Yurayt, 2024, 166 p. (In Russ.).
6. Kant Immanuel. Kritika chistogo razuma [Critique of Pure Reason]. Moscow, Mysl', 1994, 591 p. (In Russ.).
7. Maslou A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. 3th ed. Saint Petersburg, Piter, 2019, 400 p. (In Russ.).
8. Pavlov V. A., Rastimeshina T. V. Kriticheskii utopicheskii sotsializm K. A. Sen-Simona, Sh. Fur'e i R. Ouena: sozdanie sotsial'noy nauki [The Critical Utopian Socialism of C. A. Saint-Simon, C. Fourier and R. Owen: The Creation of Social Science]. *ESGI*. 2016, no. 3 (11), pp. 80-91. (In Russ.).

9. Peshkov M. M. Gumanisticheskie pedagogicheskie idei epokhi Vozrozhdeniya [Humanistic pedagogical ideas of the Renaissance]. *Aktual'nye voprosy sovremennoy nauki i praktiki* [Current issues of modern science and practice]. Ufa, OOO «Nauchno-izdatel'skiy tsentr «Vestnik nauki», 2020, pp. 317-321. (In Russ.).

10. Fetisov A. S. [i dr.]. Sistema vysshego professional'nogo obrazovaniya: aktual'nye problemy i puti ikh resheniya [The system of higher professional education: current problems and solutions]. Voronezh, Nauchnaya kniga, 2018, 283 p. (In Russ.).

11. Fetisov A. S. Pedagogicheskaya kontsepsiya formirovaniya professional'nykh kachestv pedagoga v kontekste zdorov'esberegayushchey obrazovatel'noy sredy (sistema povysheniya kvalifikatsii) [Pedagogical concept of developing professional qualities of a teacher in the context of a health-preserving educational environment (system of advanced training)]. PhD thesis. Voronezh, 2019, 455 p. (In Russ.).

12. Filimonova E. A. Pedagogika v Antichnosti i v srednie veka: ideal cheloveka [Pedagogy in Antiquity and the Middle Ages: the Ideal of Man]. *Vestnik SIBITa* [SIBIT Bulletin]. 2016, no. 4, pp. 166-173. (In Russ.).

13. Freyd Z. «Ya» i «Ono». Izbrannye raboty ["I" and "It". Selected Works]. Moscow, Yurayt, 2024, 165 p. (In Russ.).

14. Tsil'mak A. N. Psikhogramma uchastkovogo inspektora militsii cherez prizmu funktsional'nykh komponentov administrativnoy deyatelnosti [Psychogram of a district police inspector through the prism of functional components of administrative activity]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law]. 2013, no. 2, pp. 1-10. (In Russ.).

15. Shadrikov V. D. Psikhologiya deyatelnosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of human activity and abilities]. 2th ed. Moscow, Izdatel'skaya korporatsiya «Logos», 1996, 320 p. (In Russ.).

16. Ya. Komenskiy. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works]. Moscow, Yurayt, 2019, 440 p. (In Russ.).

### ***Информация об авторе***

***И. Г. Гладких*** – преподаватель, кафедра психологии и педагогики,  
Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации.

### ***Information about the author***

***I. G. Gladkikh*** – Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy,  
Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,  
Voronezh, Russia,

Статья поступила в редакцию 20.01.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2024; принята к публикации 20.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 20.01.2024; approved after review on 20.02.2024; accepted for publication on 20.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 29–34.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 29-34.

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-29-34

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ: ОТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ К STEM-ОБУЧЕНИЮ

**Петр Игоревич Никитин**

Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Пермь, Россия,  
pit1313@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям междисциплинарного взаимодействия в обучении курсантов ведомственных вузов ФСИН России, а также возможностям реализации STEM-образования. Целью данной статьи является рассмотрение возможности реализации не только междисциплинарного подхода, но и STEM-обучения в профессиональной подготовке курсантов ведомственных вузов Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации. При работе над статьей использованы такие методы исследования, как анализ научно-педагогических источников, изучение опыта ведомственного образования, обобщение. Деятельность уголовно-исполнительной является многогранной и охватывает знания из различных областей деятельности, устанавливая общее представление о сфере исполнения уголовных наказаний. По каждому профилю подготовки предусмотрено изучение большого количества специальных дисциплин, изучение которых осуществляется в определенной последовательности. Такой принцип обусловливается тем, что каждая изучаемая дисциплина направлена на формирование определенных компетенций, а уже сформированные компетенции способствуют качественному формированию новых компетенций. Автор полагает, что STEM-образование представляет собой объединение знаний из таких областей как естественные науки, технология, инженерия и математика. Объединяя знания из четырех областей научного познания, обучаемые способны увидеть общее представление о протекающих процессах в окружающем мире. Автор отмечает, что STEM-образование – это не просто междисциплинарное взаимодействие, а процесс образования, направленный на формирование компетенций при помощи моделирования реальной жизни. Отличием STEM-образования от междисциплинарного подхода является то, что обучение в STEM формате направлено не просто на объединение знания из разных дисциплин в одно целое, а на объяснение того или иного процесса с точки зрения дисциплин, составляющих STEM-образование. Возможность использования STEM-образования в обучении курсантов ведомственных вузов Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации позволит не только объединить знания различных дисциплин, изучаемых в вузах, но и установить между ними тесную взаимосвязь.

**Ключевые слова:** междисциплинарность, междисциплинарное взаимодействие, курсант, уголовно-исполнительная система, ведомственный вуз ФСИН России, STEM-образование, профессиональная подготовка

**Для цитирования:** Никитин П. И. Профессиональная подготовка курсантов ведомственных вузов ФСИН России: от междисциплинарности к stem-обучению // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 29–34. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-29-34>

Original article

## PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF DEPARTMENTAL UNIVERSITIES OF THE FEDERAL PENAL SERVICE OF RUSSIA: FROM INTERDISCIPLINARITY TO STEAM TRAINING

**Pyotr I. Nikitin**

Perm Institute of the Federal Penal Service, docent, Perm, Russia, pit1313@mail.ru

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of interdisciplinary interaction in the training of cadets of departmental universities of the Federal Penal Service of Russia, as well as the possibilities of implementing STEM education. The purpose of this article is to consider the possibility of implementing not only an interdisciplinary approach, but also STEM education in the professional training of cadets of departmental universities of the Federal Penitentiary Service of Russia. The analysis of scientific and

pedagogical sources, the study of the experience of departmental education, generalization were used as research methods. The activity of the penitentiary is multifaceted and covers knowledge from various fields of activity, establishing a general idea of the sphere of execution of criminal penalties. Each training profile provides for the study of a large number of special disciplines, the study of which is carried out in a certain sequence. This principle is due to the fact that each discipline studied is aimed at the formation of certain competencies, and already formed competencies contribute to the qualitative formation of new competencies. The author believes that STEM education is a combination of knowledge from such fields as natural sciences, technology, engineering and mathematics. Combining knowledge from four areas of scientific knowledge, trainees are able to see a general idea of the processes taking place in the surrounding world. The author notes that STEM education is not just an interdisciplinary interaction, but an educational process aimed at the formation of competencies using real-life modeling. The difference between STEM education and an interdisciplinary approach is that STEM education is aimed not just at combining knowledge from different disciplines into one whole, but at explaining a particular process from the point of view of the disciplines that make up STEM education. The possibility of using STEM education in the training of cadets of departmental universities of the Federal Penal Service of Russia will not only combine the knowledge of various disciplines studied at universities, but also establish a close relationship between them.

**Keywords:** interdisciplinarity, interdisciplinary interaction, cadet, penal enforcement system, departmental university of the Federal Penal Service of Russia, STEM education, vocational training

**For citation:** Nikitin P. I. Professional training of cadets of departmental universities of the federal penal service of Russia: from interdisciplinarity to steam training. Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024;19:29-34. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-29-34>

## Введение

Подготовка к какой-либо деятельности или обучение какой-либо профессии всегда сложный и, как правило, продолжительный процесс. Такой процесс обычно сопровождается изучением большого количества информации, имеющей отношение к выбранной деятельности или профессии. Деятельность уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) определяется законодательством Российской Федерации в сфере уголовных наказаний и позволяет достичь цели, стоящей перед пенитенциарной системой. [Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации 2022].

Достижение установленной цели возможно путем выполнения ряда задач, каждая из которых возлагается на структурные подразделения, составляющие УИС. Каждое структурное подразделение характеризует соответствующую специфику деятельности сотрудников УИС, с учетом которой определяется соответствующий профиль подготовки курсантов в образовательных организациях ФСИН России.

По каждому профилю подготовки предусмотрено изучение большого количества специальных дисциплин, изучение которых осуществляется в определенной последовательности. Такой принцип обуславливается тем, что каждая изучаемая дисциплина направлена на формирование определенных компетенций, а уже сформированные компетенции способствуют качественному формированию новых компетенций [Никитина 2017: 38]. Таким образом, при обучении курсантов в ведомственных вузах ФСИН России обращается большое внимание на междисциплинарное взаимодействие.

## Основная часть

Идеи междисциплинарного взаимодействия появились со времен становления классической педагогики. Знаменитый основатель дидактики Я. А. Коменский рассуждал, что взаимодействующие между собой элементы должны также преподаваться во взаимодействии, тем самым он понимал, что целостность образовательного процесса напрямую зависит от взаимосвязей, установленных между различными учебными предметами [Константинов 1982: 138]. Идея Дж. Локка заключалась в том, что содержание образования может быть определено благодаря тому, что один предмет будет наполняться компонентами другого. И. Г. Песталоцци определил большое разнообразие взаимных связей между учебными дисциплинами. Он утверждал, что в сознании человека все предметы должны быть сгруппировано в такой связи, в которой они существуют в действительности. Он четко понимал, что целостность полученных знаний невозможна без тесного взаимодействия учебных предметов. Учения выдающихся дидактов нашли свое отражение в современной сфере образования.

Так междисциплинарному взаимодействию посвящены работы таких ученых как Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, Я. А. Коменский, Д. Локк, Н. И. Попова, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский. В рамках образовательной деятельности ведомственных вузов правоохранительных органов междисциплинарному взаимодействию посвящены работы И. В. Мальшевой, В. В. Варинова, А. Ф. Кузнецова, В. Г. Лупырь, Д. В. Литвина, А. В. Буданова, В. П. Вдовиченко, В. Г. Колухова, А. Ф. Майданова, М. В. Мороз и др.

Как отмечает В. Г. Лупырь, междисциплинарное взаимодействие в образовательной деятельности способно усилить научность обучения, установить связь с практикой, повысить спектр восприятия полученных знаний, а также сделать их доступными и прочными. Кроме того междисциплинарное взаимодействие позволяет организовать подготовку специалистов с широким кругозором, тем самым уйти от узкоспециализированности и раздробленности наук [Лупырь 2008: 26].

Е. А. Глухова устанавливает, что междисциплинарные связи образуют единое интегрированное пространство вуза, а междисциплинарный обмен знаний формирует у обучающихся целостное представление об их будущей профессиональной деятельности, что в последующем способствует самостоятельному становлению личности на протяжении всей жизнедеятельности [Глухова 2010: 80]. По мнению Н. И. Биркуна, последовательное соединение различных дисциплин в единое целое образует единство образовательной программы [Биркун 2007: 29]. Отсутствие междисциплинарных связей может привести к дублированию изучаемого материала, а, как следствие, разобщенности усилий деятельности преподавателей.

Анализируя мнение вышеуказанных ученых, мы полагаем, что междисциплинарное взаимодействие является важным условием в образовательной деятельности образовательных учреждений, в том числе ведомственных вузов ФСИН России, так как данный процесс направлен на подготовку широкоспециализированных специалистов, способных к самостоятельному развитию. Кроме того, соглашаясь с мнением Тоболкиной И. Н. и Галкина Д. В., междисциплинарные связи способны не просто дублировать пройденный материал, а использовать его для синтеза новых знаний и закрепления изучаемого материала. [Бушковская 2009: 180].

Как показывает практика, знания курсантов, как правило, носят предметный характер, т. е. речь идет о знаниях в области конкретной дисциплины, а не в целом всей системы профессиональной деятельности. Также курсанты, обучающиеся по определенному направлению подготовки, во главе изучаемых дисциплин выделяют только те, которые, по их мнению, могут пригодиться в их дальнейшей профессиональной деятельности. В роли таких дисциплин курсанты выделяют именно те, которые формируют профессиональные компетенции. Однако УИС выдвигает свои требования к уровню подготовленности специалистов.

УИС можно сравнить с определенного рода организмом, состоящим из многочисленных, взаимодействующих между собой органов, обеспечивающих деятельность всей системы в целом. Например, невозможно представить надежную охрану исправительного учреждения без установленного порядка отбывания наказания осужденными внутри самого учреждения, а поддерживаемый порядок отбывания наказания без качественной воспитательной работы с осужденными.

Таким образом, для успешного выполнения поставленных задач, сотрудники УИС должны обладать наборами всех видов компетенций. Кроме того требования к уровню и качеству образования выдвигаются изменениями в социальной, экономической, культурной и информационной среде общества. Данные требования отражаются в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее – образовательные стандарты). В образовательных стандартах содержатся все виды компетенций (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные), формирующие у будущих специалистов необходимые качества, способствующие достижению высоких показателей в их профессиональной деятельности [Мальшева 2013: 120].

Деятельность ведомственных вузов ФСИН России направлена на реализацию требований, выдвигаемых пенитенциарным ведомством, а также содержанию образовательных стандартов. Совокупность указанных условий обуславливает использование междисциплинарного принципа при обучении курсантов. Междисциплинарное обучение имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К положительным сторонам следует отнести то, что принцип междисциплинарности ориентирует преподавателя на изучение той или иной темы, опираясь на знания не только одной дисциплины, а с использованием знаний других дисциплин. Такой способ преподавания обеспечивает наиболее полное и широкое рассмотрение изучаемых понятий. Объединение разнообразных знаний способствует надежному их закреплению у курсантов, а как следствие качественному формированию определенных компетенций.

Несмотря на это, использование междисциплинарного принципа может быть не всегда возможным, так как некоторые темы в определенных дисциплинах могут иметь узкую направленность и не найти свое отражение в иных дисциплинах. Кроме того

междисциплинарный подход в большей степени имеет теоретический характер, тем самым его применение не всегда возможно при проведении практических занятий. С учетом вышеизложенного, появляется необходимость поиска альтернативного подхода обучения, применение которого было бы возможным на разных видах занятий, и в основе которого бы лежал принцип междисциплинарного взаимодействия. На сегодняшний день, одним из таких подходов является STEM-образование, которое хорошо зарекомендовало себя в зарубежных странах. STEM-образование представляет собой интеграцию в учебной деятельности таких областей как естественные науки (science), технология (technology), инженерия (engineering) и математика (mathematics) [Синельников 2020: 59].

В одном из своих выступлений генеральный директор американской компании MGA Entertainment Isaac Larian сказал, что STEM – это практически все, что нас окружает. Любое хобби или любая деятельность в определенной степени связано с наукой, инженерией, технологиями и математикой [Bray J.].

На первый взгляд покажется странным, какое отношение могут иметь перечисленные области знаний к деятельности уголовно-исполнительной системы. Для этого нам необходимо понять содержательную структуру STEM-образования. Изначально использование STEM-образования было предназначено для обучения школьников, так как школьная программа обучения, основанная на раздельном изучении определенных предметов, не в полной мере способна развить у школьников навыки, необходимые современному обществу. Изучая по отдельности математику, физику, историю, химию и другие предметы, школьники получают разрозненную, непересекающуюся между собой информацию. Например, на уроках истории школьникам сложно определить возраст какого-то исторического деятеля, так как основной задачей является выучить его годы жизни. Кроме того, в традиционной школьной программе отсутствуют тесные взаимосвязи между теорией и практикой. Изучая материал учебника, ученики получают большой объем информации, которая в памяти ребенка надолго не задерживается, так как ему сложно ее сопоставить с окружающим миром.

Идея STEM-образования основывается на сочетании теоретических и прикладных навыков. Сочетание четырех областей познания позволяет получить определенную информацию и закрепить ее путем решения практической задачи. Естественные науки дают знания об окружающем мире, законах и явлениях природы, строении окружающих нас живых организмов и т. д. Технология дает возможность применить полученные научные знания на практике. Инженерия при помощи определенных материалов позволяет моделировать и визуализировать полученные знания. А познания математической области при выполнении определенных алгоритмов, способны повлиять на содержательную составляющую знаний, полученных при интеграции вышеуказанных областей знания.

STEM-образование основывается на следующих принципах: междисциплинарность и интегративность – объединение знаний из разных научных областей познания в одно целое, описывающее одно явление с разных точек зрения; практическое использование знаний – возможность применения полученных знаний при решении практических задач; креативность и критическое мышление – способность решать и находить решение практических задач разнообразными способами, уходя от стандартных алгоритмов. Используя идею STEM-образования мы полагаем, что данный подход, возможно использовать в образовательном процессе ведомственных вузов ФСИН России, если в качестве естественных наук мы будем использовать общественные науки, одной из отраслей которых являются юридические науки. Юридические науки представляют собой систему знаний о государственно-правовой деятельности, обеспечивающей регулирование общественных отношений и защиту интересов граждан. [Добрынина 2013].

Одним из элементов регулирования общественных отношений является процесс осуществления принудительной изоляции граждан, нарушивших правовой порядок государства. В свою очередь исполнение принудительной изоляции возлагается на уголовно-исполнительную систему. Следовательно, изучение деятельности УИС будет осуществляться юридическими науками.

Таким образом, STEM-образование в ведомственных вузах ФСИН России будет представлено в виде интеграции юридических наук, технологии, инженерии и математики. Междисциплинарное взаимодействие юридических наук позволит сформировать у курсантов всестороннее представление о деятельности УИС, а также на наиболее качественном уровне закрепить знания по соответствующему профилю подготовки. С точки зрения инженерии, полученные курсантами знания возможно визуализировать при помощи определенных инструментов в виде макетов, муляжей, образцов служебных документов и т. д.

Совокупность полученных знаний и визуальных образов той или иной сферы деятельности УИС будет сопровождаться определенными процессами, построение которых будет основано на выполнении определенных алгоритмов, представленных соответствующими технологиями. А математика позволит осуществлять корректировку технологических процессов, если внести соответствующие изменения в строение и содержание изучаемого предмета.

Отличием STEM-образования от междисциплинарного подхода является то, что обучение в STEM формате направлено не просто на объединение знания из разных дисциплин в одно целое, но и объяснение процессов, связанных с полученными знаниями, с точки зрения дисциплин, составляющих STEM-образование.

### Заключение

Деятельность УИС является многогранной и охватывает знания из различных областей деятельности, устанавливая общее представление о сфере исполнения уголовных наказаний. Возможность использования STEM-образования в обучении курсантов ведомственных вузов ФСИН России позволит не только объединить знания различных дисциплин, изучаемых в вузах, но и установить между ними тесную взаимосвязь, а также закрепить их на практическом уровне. Установление взаимосвязи между изучаемыми дисциплинами будет способствовать более качественному формированию необходимых компетенций и достижению требований, предъявляемых к выпускникам ведомственных вузов.

### Список литературы

1. Биркун Н. И. Реализация межпредметных связей при изучении общепрофессиональных дисциплин в военном вузе : дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2007. 227 с.
2. Бушковская Е. А. Междисциплинарная интеграция как феномен философии и стратегия обучения // Молодой ученый. 2009. № 5 (5). С. 178–182.
3. Глухова Е. А. Межпредметные связи как средство самообразования студентов в вузе : дис. ... кан. пед. наук, Челябинск, 2010. 208 с.
4. Добрынина Э. С., Скурихина Н. В. Характерные черты юридических наук // Студенческий научный форум : Материалы V Международной студенческой научной конференции. URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013009299> (дата обращения: 12.11.2023).
5. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики. М. : Просвещение, 1982. 524 с.
6. Лупырь В. Г., Щипин А. И. Теоретические основы междисциплинарной интеграции в боевой подготовке курсантов // Психодиагностика в правоохранительных органах. 2008. № 4(35). С. 25–27.
7. Малышева И. В. Межпредметные связи как основа междисциплинарных и межкафедральных мероприятий в вузах ФСИН России // Вестник Кузбасского института. 2013 № 4 (17). С. 118–126.
8. Никитина Т. В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов ведомственных вузов в процессе самообразования // Полицейская деятельность. 2017. № 4. С. 32–47.
9. Синельников И. Ю., Худов А. М. STEM как инновационная стратегия интегрированного образования: передовой опыт, перспективы, риски // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 3. С. 54–62.
10. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 N 1-ФЗ (ред. от 11.06.2022) URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12940/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12940/) (дата обращения 31.03.2023).
11. Bray J. STEM Education for Children: What to Consider. URL: <https://medium.com/@jeannabrayn/stem-education-for-children-what-to-consider-7f643bf8a82f> (дата обращения: 30.03.2023).
12. STEM education. URL: <https://www.britannica.com/topic/STEM-education/STEM-education> (дата обращения: 29.03.2023)
13. STEM Education. What Is It? URL: <https://timedooracademy.com/blog/what-is-stem-education> (дата обращения: 29.03.2023)
14. STEM School. Rich History of STEAM Education in the United States. URL: <https://www.stemschool.com/articles/rich-history-of-stem-education-in-the-united-states> (дата обращения: 09.03.2023)
15. What Is STEM Education? URL: <https://www.worldatlas.com/articles/pg-editing-what-is-stem-education.html> (дата обращения: 29.03.2023)

### References

1. Birkun N. I. Realizatsiya mezhpredmetnykh svyazey pri izuchenii obshcheprofessional'nykh distsiplin v voennom vuze [Implementation of interdisciplinary connections in the study of general professional disciplines in a military university]. PhD thesis. Orel, 2007, 227 p. (In Russ.).
2. Bushkovskaya E. A. Mezhdistsiplinarnaya integratsiya kak fenomen filosofii i strategiya obucheniya [Interdisciplinary integration as a phenomenon of philosophy and teaching strategy]. *Molodoy uchenyy* [Young scientist]. 2009, no. 5 (5), pp. 178-182. (In Russ.).

3. Glukhova E. A. Mezhpredmetnye svyazi kak sredstvo samoobrazovaniya studentov v vuze [Interdisciplinary connections as a means of self-education of students at the university]. PhD thesis, Chelyabinsk, 2010, 208 p. (In Russ.).
4. Dobrynina E. S., Skurikhina N. V. Kharakternye cherty yuridicheskikh nauk [Characteristic features of legal sciences]. *Studencheskiy nauchnyy forum* [Student Science Forum]. (In Russ.). Available at: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013009299> (accessed: 12.11.2023).
5. Konstantinov N. A., Medynskiy E. N., Shabaeva M. F. Istoriya pedagogiki [History of pedagogy]. Moscow, Prosveshchenie, 1982, 524 p. (In Russ.).
6. Lupyriy V. G., Shchipin A. I. Teoreticheskie osnovy mezhdistsiplinarnoy integratsii v boevoy podgotovke kursantov [Theoretical foundations of interdisciplinary integration in combat training of cadets]. *Psikhodidaktika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychodidactics in law enforcement agencies]. 2008, no. 4(35), pp. 25-27. (In Russ.).
7. Malysheva I. V. Mezhpredmetnye svyazi kak osnova mezhdistsiplinarnykh i mezhkafedral'nykh meropriyatiy v vuzakh FSIN Rossii [Interdisciplinary connections as a basis for interdisciplinary and interdepartmental events in universities of the Federal Penitentiary Service of Russia]. *Vestnik Kuzbasskogo institute* [Bulletin of the Kuzbass Institute]. 2013 № 4 (17), pp. 118-126. (In Russ.).
8. Nikitina T. V. Formirovanie professional'noy kommunikativnoy kompetentsii kursantov vedomstvennykh vuzov v protsesse samoobrazovaniya [Formation of professional communicative competence of cadets of departmental universities in the process of self-education]. *Politseyskaya deyatel'nost'* [Police activities]. 2017, no. 4, pp. 32-47. (In Russ.).
9. Sinel'nikov I. Yu., Khudov A. M. STEM kak innovatsionnaya strategiya integrirovannogo obrazovaniya: peredovoy opyt, perspektivy, riski [STEM as an Innovative Strategy for Integrated Education: Best Practices, Prospects, and Risks]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative projects and programs in education]. 2020, no. 3, pp. 54-62. (In Russ.).
10. Ugolovno-ispolnitel'nyy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 08.01.1997 N 1-FZ [Criminal Executive Code of the Russian Federation of 08.01.1997 N 1-FZ]. (In Russ.). Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12940/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12940/) (accessed: 31.03.2023).
11. Bray J. STEM Education for Children: What to Consider. URL: <https://medium.com/@jeannabrayn/stem-education-for-children-what-to-consider-7f643bf8a82f> (дата обращения: 30.03.2023).
12. STEM education. URL: <https://www.britannica.com/topic/STEM-education/STEM-education> (дата обращения: 29.03.2023)
13. STEM Education. What Is It? URL: <https://timedooracademy.com/blog/what-is-stem-education> (дата обращения: 29.03.2023)
14. STEM School. Rich History of STEAM Education in the United States. URL: <https://www.stemschool.com/articles/rich-history-of-stem-education-in-the-united-states> (дата обращения: 09.03.2023)
15. What Is STEM Education? URL: <https://www.worldatlas.com/articles/pg-editing-what-is-stem-education.html> (дата обращения: 29.03.2023)

#### ***Информация об авторе***

***П. И. Никитин*** – преподаватель, кафедра режима и охраны в уголовно-исполнительной системе ФКОУ ВО, Пермский институт ФСИН России.

#### ***Information about the author***

***P. I. Nikitin*** – Lecturer, Department of Regime and Security in the Penal System, Perm Institute of the Federal Penal Service.

Статья поступила в редакцию 15.03.2024; одобрена после рецензирования 20.04.2024; принята к публикации 25.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 15.03.2024; approved after review on 20.04.2024; accepted for publication on 25.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 35–44.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 35-44.

Научная статья

УДК 378:159.9

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-35-44

## КОГНИТИВНЫЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЗАРУБЕЖНЫМИ СТУДЕНТАМИ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Михаил Николаевич Новоселов<sup>1</sup>, Валерий Константинович Безукладников<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,  
michael.novosyolov@gmail.com

<sup>2</sup> Ивановский государственный университет, Иваново, Россия,  
valerious.bezukladnikov@gmail.com

**Аннотация.** Настоящее исследование посвящено анализу когнитивных и культурных аспектов, определяющих эффективность педагогического взаимодействия с зарубежными студентами в российском вузе. Проведен обзор литературы по проблеме исследования. Рассмотрены труды отечественных и зарубежных ученых. Установлены и научно обоснованы междисциплинарные связи между педагогикой и психологией. В качестве одного из познавательных процессов личности тесно взаимосвязанных с особенностями культуры зарубежных студентов является память. Классической работой в области влияния культуры на память как один из познавательных процессов личности является теория «когнитивных схем» или установок (schema theory) Ф. Бартлетта (1920 и 1932 гг.), особое место в которой занимает понятие «культурных схем» – особых структур памяти. В работе уточнено понятие «когнитивной схемы» (установки), определена ее роль в структурах и процессах памяти, выявлены культурные закономерности познавательной деятельности как составляющей педагогического взаимодействия с зарубежными студентами. Понятие «схема» было введено в понятийный аппарат психологии Ф. Бартлеттом, при исследовании памяти как отношения между человеком и окружающим миром. Ученый полагал, что «внешний мир не столько записывается человеком, сколько активно воспринимается, и, поэтому, память изменяется как часть этих активных и динамичных отношений». Когнитивные схемы имеют основополагающее значение для организации поступающей информации, определяют поведение человека, влияют на процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение и, следовательно, на познавательные процессы личности, познавательную деятельность. В статье представлена классификация культурных схем. Исследования в этой области проводятся на базе кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, где, на сегодняшний день, сложилась обширная практика работы с зарубежными студентами. В вузе обучаются студенты из КНР, Республики Казахстан, стран СНГ. Расширяется сотрудничество со странами Африки. По результатам проведенного исследования авторами сформулированы и представлены методические рекомендации по работе с зарубежными студентами.

**Ключевые слова:** культура, познавательная деятельность, познавательные процессы личности, педагогическое взаимодействие, педагогический университет, зарубежные студенты, педагогическая диагностика, когнитивная психология

**Для цитирования:** Новоселов М. Н., Безукладников В. К. Когнитивные и социо-культурные аспекты взаимодействия с зарубежными студентами в российском вузе // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 35–44. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-35-44>

Original article

## COGNITIVE AND SOCIOCULTURAL ORIGINS OF PEDAGOGICAL INTERACTION WITH FOREIGN STUDENTS IN A RUSSIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Mikhail N. Novoselov<sup>1</sup>, Valerii K. Bezukladnikov<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, michael.novosyolov@gmail.com

<sup>2</sup> Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, valerious.bezukladnikov@gmail.com

**Abstract.** This study is devoted to the analysis of cognitive and cultural aspects that determine the effectiveness of pedagogical interaction with foreign students at a Russian university. A review of the literature on the research problem was carried out. The works of domestic and foreign scientists are considered. Interdisciplinary connections between pedagogy and psychology have been established and scientifically substantiated. Memory is one of the cognitive processes of personality that is closely interconnected with the cultural characteristics of foreign students. The classic work in the field of the influence of culture on memory as one of the cognitive processes of the individual is the theory of “cognitive schemes” or attitudes (schema theory) by F. Bartlett (1920 and 1932), in which a special place is occupied by the concept of “cultural schemes” – special structures of memory. The work clarifies the concept of “cognitive schema”, defines its role in the structures and processes of memory, and identifies cultural patterns of cognitive activity as a component of pedagogical interaction with foreign students. The concept of “scheme” was introduced into the conceptual apparatus of psychology by F. Bartlett, while studying memory as a relationship between a person and the world around him. The scientist believed that “the external world is not so much recorded by man as it is actively perceived, and therefore memory changes as part of these active and dynamic relationships.” Cognitive schemas are fundamental for organizing incoming information, determine human behavior, influence memory processes: memorization, storage and reproduction and, consequently, the cognitive processes of the individual, cognitive activity. The article presents a classification of cultural schemes. Research in this area is carried out on the basis of the Department of Foreign Languages Education at Perm State Humanitarian Pedagogical University, where, today, there is extensive practice of working with foreign students. Students from China, the Republic of Kazakhstan, and the CIS countries study at the university. Cooperation with African countries is expanding. Based on the results of the study, the authors formulated and presented methodological recommendations for working with foreign students.

**Keywords:** culture, cognitive processing, cognition, pedagogical interaction, pedagogical university, foreign students, pedagogical diagnostics, cognitive psychology.

**For citation:** Novoselov M. N., Bezukladnikov V. K. Cognitive and socio-cultural origins of pedagogical interaction with foreign students in a Russian higher educational institution. Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024;19:35-44. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-35-44>

## Введение

Президентом Российской Федерации В. В. Путиным, в соответствии с указом Президента от 27 июня 2022 года № 401, 2023 год на территории нашего государства объявлен Годом педагога и наставника. Год педагога и наставника объявлен сразу за Годом науки и технологии. Это является закономерным признанием того, что технологический суверенитет, как основа государственности, не может быть обеспечен без суверенитета единого образовательного пространства. Конкурентоспособность государства не может быть обеспечена без глобальной конкурентоспособности российского образования. Создание и суверенизация единого качественного образовательного пространства является стратегической целью. Сказанное определяет особые требования к профессиональной компетентности педагогов. Одним из требований является умение организовать работу и взаимодействие с учащимися-представителями разных культур нашего государства и зарубежных стран.

Бесконфликтное поведение в разных мульти культурных педагогических контекстах является показателем сформированности гуманитарного сознания современного педагога, уровня его медиативной культуры. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее по тексту – ФГОС ВО), межкультурное взаимодействие в терминах «способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» относится к основным планируемым результатам обучения по направлению «Педагогическое образование» (УК-5) [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, 2018]. Основой единства образовательного пространства Российской Федерации, как многонационального государства, и его суверенитета является эффективная система межкультурного взаимодействия, которое начинается в педагогическом вузе, где ведется подготовка кадров – носителей разных культур для работы в разных социальных, культурных и национальных контекстах в разных субъектах нашей страны. Одной из задач суверенизации образования в Российской Федерации является повышение его качества на основе профильности, непрерывной моноподготовки по программам специалитета, профессиональной преемственности, использования передовых образовательных и информационных технологий, инвестиций и воспитания традиционных ценностей. Активно пересматриваются требования к выпускнику вуза, идет переход от воспитания «квалифицированных потребителей» к образованию «творцов». Образование перестает быть «услугой», которая неправильно интерпретируется «заказчиками»,

определяющими чему и как учить, исходя из своего опыта и исключительно сиюминутных деловых конъюнктурных потребностей, становится основным фактором социализации творческой личности [Жевлакович, 2022]. Эти процессы привлекают в российские вузы большое количество зарубежных студентов (КНР, страны СНГ, Африка), которые осознают, что суверенитет государства зависит от суверенитета образовательного пространства, основанного на традиционных ценностях.

Отечественная модель основана на многовековой истории российской и советской педагогики и психологии (И. Т. Посошков, Л. Ф. Магницкий, В. Н. Татищев, В. Г. Белинский, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.), опирается на фундаментальные исследования, которые научно обогатили мировое образовательное пространство [Хуторской 2018]. Многие зарубежные студенты поступают в педагогические вузы, так как, признавая качество российского образования, его глубокую научную основу, вклад российских ученых в мировые фундаментальные науки, желают тиражировать и внедрять технологии обучения и достижения отечественных педагогов в процессы модернизации национальных систем образования у себя в странах. Воспроизводимость и тиражируемость образовательных решений в новых культурных и национальных контекстах является одним из основных показателей универсальности модели и суверенитета образовательного пространства. На сегодняшний день, Россия занимает шестое место в мире по количеству зарубежных студентов [Ведомости, 2023]. В связи с этим в российской педагогической науке объективно актуальными становятся исследования в области межкультурной коммуникации, педагогического взаимодействия с зарубежными студентами. Новым направлением исследований является изучение процесса и технологий лингвокультурной медиации как основы профессиональной компетентности современного педагога. Фундаментальный научный интерес вызывают исследования, посвященные процессу адаптации зарубежных студентов в образовательном пространстве российского педагогического вуза на основе учета их культурных особенностей (Л. С. Выготский, Э. В. Иленков, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Л. С. Рубинштейн, Р. Мертон, Э. Гидденс, J. Вергу и др.).

С позиции психологии, культура, в контексте разных научных парадигм, не всегда рассматривалась в качестве важной доминанты поведения и деятельности человека. Однако первые представления о взаимосвязи культуры и поведения появились еще в древности, получили развитие в средневековье и эпоху просвещения. Дальнейшее осознание этого факта привело к становлению и развитию этнопсихологии как отдельной отрасли науки (М. Лапарус, Г. Штейнталь и др.). Благодаря изучению конфигурации культур, появилась теория «Культура и личность» (Р. Бенедикт, М. Мид и Д. Хонигман). К. Леви-Стросс разработал концепцию универсальности структур культуры и мышления. Особый вклад внесли исследования отечественных ученых (Г. Г. Шпет и др.). Л. С. Выготский, которому удалось объединить психологию и педагогику, считал, что психическое развитие и становление любого человека не может рассматриваться вне культурного контекста его жизнедеятельности [Выготский 1984].

На междисциплинарном уровне этнопсихология тесно связана с педагогикой межнационального общения. Междисциплинарные исследования в области национального характера, психологических механизмов формирования толерантности к представителям-носителям других культур, поиска культурно-специфических психологических явлений и законов, которые действуют в отношении большинства культур, являются актуальными в контексте нашего исследования. Особое внимание привлекают исследования национальной психики: воля, мотивация, особенности познавательной деятельности: восприятие, память, мышление, аспекты коммуникации в процессе педагогического взаимодействия с зарубежными студентами.

### **Основная часть**

Классической работой в области влияния культуры на память как один из познавательных процессов личности является теория «когнитивных схем» или установок (schema theory) Ф. Бартлетта (1920 и 1932 гг.), особое место в которой занимает понятие «культурных схем» – особых структур памяти. Проведенное исследование под названием «Война призраков» продемонстрировало, как культурные схемы влияют на запоминание, сохранение и воспроизведение информации [Wagoner 2013]. Внешняя среда переполнена разными стимулами. Современный человек не может обработать такой объем входящей информации без «перегрузки». Мы используем познавательные процессы в качестве «когнитивных фильтров», чтобы не допускать перегрузки и игнорировать нерелевантные

стимулы внешнего мира или организовывать всю входящую информацию таким образом, чтобы она имела смысл для дальнейшего использования. Эти процессы нашли отражение в языке профессионального общения когнитивных психологов. Сьюзен Фиске и Шелли Тейлор ввели в понятийный аппарат психологии метафору «когнитивный скряга», которая характеризует современного познающего субъекта и означает особую стратегию мышления, целью которой является свести новое знание к минимуму, а в процессе познавательной деятельности выбирать что-то уже хорошо знакомое и стремиться к упрощению нового знания [Фиске, Шелли 1991].

Это означает что все, что находится в нашей памяти, является уже отфильтрованной, обработанной и, возможно, упрощенной версией реальности. Независимо от того, является ли стимул биологическим, когнитивным или социо культурным, наши представления (когнитивные схемы, установки) помогают упрощать или придавать смысл (или бессмысленность) окружающей действительности (внешнему миру). С философской точки зрения эта идея не является революционной. Во времена Платона также полагали, что восприятие мира формируется посредством когнитивной фильтрации. В XVII в. Джордж Беркли предположил, что объекты материального мира люди воспринимают как идеи, следовательно «окружающий мир – это всего лишь идея», которая не может существовать без восприятия [Stanford Encyclopedia of Philosophy 2011]. Реальность внешнего мира зависит от того, как его воспринимает человек. Таким образом, эффективность познавательной деятельности напрямую зависит от развития и учета особенностей когнитивных процессов каждой отдельной личности. Когнитивные схемы (установки) в этом случае напоминают солнцезащитные очки, через которые происходит восприятие солнечного света. В нашем исследовании речь идет о влиянии этих «когнитивных фильтров» на процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации при обучении иностранных студентов на основе организации взаимодействия между ними и педагогами как носителями разных культур с разными когнитивными установками. Целью работы является разработка методических рекомендаций для педагогов.

Для достижения цели необходимо уточнить понятие «когнитивной схемы» (установки), определить ее роль в структурах и процессах памяти, выявить культурные закономерности познавательной деятельности как составляющей педагогического взаимодействия с зарубежными студентами.

Когнитивные схемы (установки) не имеют физической формы. Они абстрактны. Другими словами, схемы – это мысленные представления, структуры, которые помогают организовать восприятие мира и которые оказывают значительное влияние на деятельность и поведение человека. Особому влиянию подвержена память. Исходя из этого, в научных источниках «когнитивные схемы (установки)» определяют как «закономерности в долговременной памяти, которые помогают организовывать информацию» [University of Minnesota 2023]. Если поступающая информация соответствует определенному усвоенному ранее шаблону, она по когнитивной схеме связывается с уже знакомой информацией, которой она соответствует и это значительно упрощает процессы ее запоминания, сохранения и дальнейшего воспроизведения.

Понятие «схема» было введено в понятийный аппарат психологии Ф. Бартлеттом, при исследовании памяти как отношения между человеком и окружающим миром. Ученый полагал, что «внешний мир не столько записывается человеком, сколько активно воспринимается, и, поэтому, память изменяется как часть этих активных и динамичных отношений» [Wagoner 2013]. В большей степени Бартлетта интересовала реконструктивная природа памяти или процесс воспроизведения, но его исследования привели к созданию термина «схема», когда он пытался объяснить, как индивидуальный опыт пребывания во внешнем мире опосредуется когнитивными фильтрами. Образно процесс представлен на рис.1. «Как камни становятся монстрами».

Представленный рисунок наглядно демонстрирует особенности познавательного процесса по теории Ф. Бартлетта: визуального восприятия образа – запоминания, прохождения стимула через когнитивные фильтры (когнитивные схемы) и дальнейшего воспроизведения информации. Бартлетт предположил, «что когнитивные схемы – это организованные модели опыта человека, в которых поступающая сенсорная информация модифицируется таким образом, что сознание прямо здесь и сейчас связывается с прошлым опытом и впечатлениями» [Bartlett 1932]. Таким образом, когнитивные схемы являются некими посредниками между настоящим и прошлым, однако в индивидуальном познании каждого человека отражаются по-разному. Когда у человека эти посредники (когнитивные схемы) отсутствуют, процесс познания затрудняется из-за большого объема «запутанной»

информации, обработать и организовать которую уже не представляется возможным. Когнитивные схемы имеют основополагающее значение для организации поступающей информации, определяют поведение человека, влияют на процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение и, следовательно, на познавательные процессы личности, познавательную деятельность. Как ключевые процессы опосредования входящей информации когнитивные схемы получили широкое применение в психологии. Сам Ф. Барлетт полагал, что их можно использовать для объяснения и понимания любого аспекта жизни человека и поведения [Bartlett 1932]. Теория “когнитивных схем” активно используется при организации обучения в различных образовательных контекстах, объяснении гендерных различий и их учета при организации познавательной деятельности, поиске причин психических расстройств таких как депрессия, стереотипов. Большое количество исследований посвящено изучению роли схем в таких познавательных процессах, как память. Несмотря на то, что два разных человека могут пережить одну и ту же ситуацию, запомнить ее они могут совершенно по-разному, в зависимости от того как будет организована входящая информация при прохождении через их когнитивные фильтры, их индивидуальные когнитивные схемы. Факт того, что два человека получили один и тот же опыт не означает, что запомнят они его одинаково. Это напоминает то, как два разных шахматиста расставляют фигуры на одной и той же шахматной доске, в соответствии со своими правилами и опытом игры. Память человека подвержена разным воздействиям и искажениям. Схемы являются одной из причин этих процессов. Хотя схемы не являются единственной когнитивной структурой, которая оказывает влияние на процессы памяти, мышление, принятие решений, организация информации в долговременной памяти происходит на основе схем. У людей могут существовать схемы для разных вещей, объектов, событий и социальных групп. Такие схемы известны как стереотипы [Schneider 2003]. Схемы экономят “познавательную энергию” субъекта, значительно облегчая мышление и работу памяти. Схемы опосредуют входящую сенсорную информацию и определяют исходящее поведение человека. Обработка информации происходит тремя способами: обработка “сверху – вниз” – сенсорные входные стимулы обрабатываются посредством существующих ментальных представлений; распознавание образов – входные стимулы сопоставляются с существующими представлениями; стереотипирование – использование фиксированных ментальных представлений для восприятия других людей.

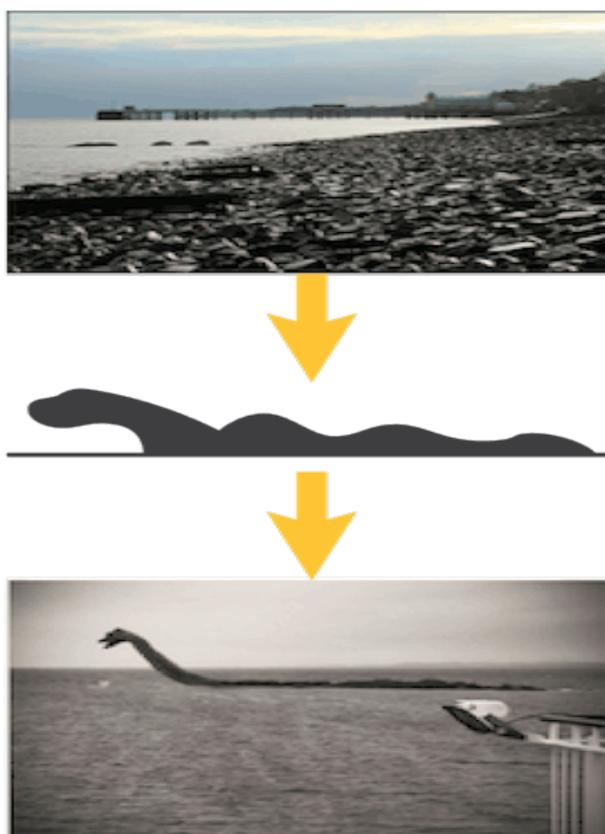


Рис.1 Процесс опосредования визуального стимула когнитивными фильтрами

В процессе исследования “когнитивных схем” Ф. Бартлетт вышел за рамки пространственных концепций памяти и рассматривал ее как часть отношений между человеком и окружающей средой [Wagoner 2013]. Ученый предположил, что память по своей природе является конструктивной (реконструктивной) и люди способны взять под контроль психические процессы, определяющие поведение, поэтому “когнитивные схемы” можно считать одним из способов сознательного контроля памяти. Данный вывод представляется особенно важным при организации познавательной деятельности и контроле ее результатов. Теория схем, однако, предполагает, что люди в процессе познания опираются на схемы (или ранее приобретенные знания и опыт) для кодирования поступающей информации и ее последующего запоминания [Roediger 2014]. В результате дальнейших исследований Ф. Бартлетт пришел к выводу, что схемы могут как способствовать кодированию и извлечению информации из памяти (воспроизведению), так и исказить то, что люди помнят или вспоминают [там же]. Ученый также рассматривал “схемы” не только как когнитивные, но и социальные конструкции, которые связаны с тем, как люди взаимодействуют друг с другом и окружающей средой. Социальная часть рассматривалась в качестве ключевой. В своих исследованиях культурных схем памяти Ф. Бартлетт использовал два основных метода: повторное воспроизведение, то есть воспроизведение одним и тем же человеком определенной информации через определенное время. Этот метод Бартлетт рассматривал как измерение индивидуального воспоминания; серийное воспроизведение, которое представляет собой цепочку воспоминаний, подобную игре в “телефон”, когда один участник передает свои воспоминания другому, он вспоминает и передает третьему и так далее по цепочке. Данный метод рассматривался ученым как способ измерения социальных процессов, связанных с тем, как люди передают информацию друг другу.

Ученый полагал, что из-за вовлечения социальных процессов, серийное воспроизведение приводит к большим искажениям, чем повторное. Во время своего эксперимента в 1932 г. Бартлетт, используя первый метод исследования культурных схем, изучал процесс воспроизведения сказок не западного происхождения представителями западной культуры. Он выяснил, что в процессе воспроизведения испытуемые искажали содержание, упуская незнакомую (бессмысленную) для западного мышления информацию, изменяли детали, заполняли забытые отрывки знакомой им информацией, чтобы сохранить последовательность и логику пересказа. Это позволило установить взаимосвязь процесса воспроизведения и конструктивного воображения, в основе которого находится определенным образом организованный человеческий опыт. Основным открытием стало то, что воспроизведенная информация во многом отличалась от входящей. Текст стал короче услышанного. Непонятные места заменены выдуманными предложениями. Это указывает на влияние уже знакомой информации на новую [Бревер 2007].

Исследования Ф. Бартлетта в области культурных схем стали основой для их дальнейшего изучения и классификации. По классификации Нишида существует восемь основных типов схем для социальных и культурных взаимодействий. В дальнейшем они получили название «схем первичного социального взаимодействия» (PSI).

1. Схема фактов и понятий: это фрагменты общей информации о фактах, например, о том, что Вашингтон, округ Колумбия, является столицей Соединенных Штатов, а такие понятия, как велосипеды, – это транспортные средства с двумя колесами, сиденьем и педалями..

2. Схемы личности: это знания о разных типах людей, в частности, черты личности; например, Барб застенчивая или Дэйв общительный. Поскольку люди имеют некоторое представление или представление о том, что такое застенчивость или общительность, они склонны классифицировать других, таких как Барб и Дэйв, по своим доминирующим личностным чертам.

3. Я-схемы: они содержат знания людей о том, как они видят сами и знание того, как их видят другие.

4. Схемы ролей: это знания о социальных ролях, которые обозначают ожидаемые наборы поведения людей в определенных социальных положениях.

5. Схемы контекста: они содержат информацию о ситуации и соответствующие настройки поведенческих параметров. Информация в контекстных схемах включает в себя прогнозы о соответствующих действиях, которые необходимо предпринять для достижения целей в соответствующем контексте. Информация также включает предложения по разумным стратегиям решения проблем. Важно отметить, что схемы контекста запускаются раньше других схем.

6. Схемы процедур: это знания о соответствующей последовательности событий в типичных ситуациях. Сюда входят конкретные шаги, которые необходимо предпринять, и соответствующие правила поведения для событий. Использование схем процедур заставляет людей каким-то образом предпринимать определенные действия.

7. Схемы стратегии: это знания о стратегиях решения проблем.

8. Схемы эмоций: они содержат информацию об аффекте и оценке, хранящуюся в долговременная память. Доступ к нему осуществляется, когда активированы другие схемы. Эмоциональные схемы развиваются в процессе социальных взаимодействий на протяжении всей жизни человека. Эта схема относительно нова. Исследователи полагали, что это была важная добавка, потому что эмоции играют важную роль в человеческих социальных взаимодействиях [Нишида 1999].

Схемы первичного социального взаимодействия (PSI) стали базовой категорией в исследованиях, посвященных межкультурной или кросс-культурной адаптации. Нишида определяет процесс кросс-культурной адаптации как «процесс преобразования собственных схем PSI человека в схемы культуры «хозяина» и приобретение новых схем PSI в культуре «хозяина» [там же]. В основе лежит уровень коммуникативных навыков принимающей культуры и выстраивание взаимоотношений с принимающими гражданами. Теория культурных схем используется для объяснения поведения человека, который временно оказался в незнакомой культуре. Это актуально в контексте взаимодействия с зарубежными студентами, как членами временного студенческого коллектива. Они проведут в наших вузах некоторое время, затем вернуться к себе в страну.

К сожалению, существует множество примеров игнорирования или нежелания принимать во внимание наличие культурных схем в процессе межкультурного взаимодействия со стороны представителей культуры «хозяина» и людей, временно проживающих в чужой культуре. Образование не является исключением. В 2007 году в прессе широко освещался случай Джиллиан Гиббонс, учительницы из Великобритании, которая была арестована в Судане по подозрению в оскорблении чувств верующих-мусульман. Во время работы над школьным проектом в одной из частных школ Судана, она позволила местным детям путем голосования выбрать имя для плюшевого медведя. Дети проголосовали за имя Мухаммед (имя пророка). После того, как это стало известно родителям, в столице Судана начались акции протеста с требованием привлечь учительницу к строгой уголовной ответственности за нарушение статьи 125 Конституции Судана. Верующие сочли это оскорблением религии. Случай привел к дипломатическому скандалу. Это не единственный пример. Известны случаи в маркетинге, когда отсутствие предварительного исследования приводило к глобальным культурным ошибкам. Вхождение на рынок Великобритании французского телекоммуникационного оператора Orange с лозунгом «Будущее станет ярким... будущее станет оранжевым» обернулось катастрофой. В компании не знали, что в Северной Ирландии оранжевый цвет является символом борьбы с католиками. Эти примеры повысили интерес к теории культурных схем. В 2009 г. Э. Шагасеми и Д. Рэй Хайси ввели в понятийный аппарат категорию «кросс-культурных схем» или абстрактных ментальных структур, которые человек создает, в соответствии со своим прошлым опытом или общими знаниями о представителях других культур, и таким образом, делает их более понятными» [Шагасеми, Хайси 2009].

Кросс-культурные исследования проводятся на базе кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, где, на сегодняшний день, сложилась обширная практика работы с зарубежными студентами. В вузе обучаются студенты из КНР, Республики Казахстан, стран СНГ [Безукладников 2021, 2022; Новоселов 2013]. Расширяется сотрудничество со странами Африки. Эти процессы актуализировали необходимость их проведения с целью повышения эффективности межкультурного взаимодействия в процессе обучения, улучшения адаптации зарубежных студентов. Практическая ценность этих работ заключается в разработке соответствующих методических рекомендаций для профессорско-преподавательского состава вуза, который привлекается для работы с данной категорией студентов:

1. Систематическое и целенаправленное изучение культурных особенностей и разнообразия языкового профиля студентов. Анализ стиля учения. Дальнейшее использование полученной информации в адаптивном планировании образовательного процесса, направленного на удовлетворение конкретных индивидуальных образовательных потребностей, путем разработки адекватных культурным особенностям учебных заданий и средств обучения.

2. Развитие профессионального «самопознания» и постоянная рефлексия со стороны педагога. Анализ и распознавание собственных культурных предубеждений и стереотипов, которые могут отразиться и стать доминирующими в стиле преподавания. Анализ собственных ожиданий в отношении отдельных студентов или групп. Необходимая коррекция собственного поведения.

3. Пересмотр и постоянная адаптация диагностических инструментов, направленных на выявление национальных и культурных особенностей студентов на основе изучения и использования известных типологий культур.

4. Глубокое знание учебной программы. Умение отбирать значимое для всех студентов содержание, выявлять понятия и разделы, которые могут иметь разные интерпретации или отсутствовать в разных культурах и, соответственно, отражаться на восприятии и освоении программы разными студентами-представителями разных культур.

5. Разработка, адаптация и использование в процессе обучения определенной дисциплины единого категориального аппарата, понятного всем студентам, так как в разных культурах и языках могут отсутствовать определенные предметно-специфичные термины, либо их перевод и интерпретация могут привести к культурным ошибкам (искажениям). Данная рекомендация соотносится с целями исследований в области гуманитарных наук.

6. Совместная со студентами выработка понятных критериев для промежуточного и итогового оценивания по дисциплине.

7. Постоянная обратная связь. Использование инструментов «формирующего» оценивания, адекватных культурным различиям и языковым профилям студентов.

8. Учет цветового восприятия в разных культурах при использовании наглядности и создании слайдов презентации.

9. Постоянное взаимодействие с коллегами, которые работают с одной и той же группой студентов [Сафонова 2012; Powell, Kusuma-Powell 2008; Toliboboeva 2020; Тарева 2017].

### Заключение

В заключение отметим, что в XX в. проводились активные исследования познавательных процессов личности во взаимосвязи с изучением культуры. Значительный вклад в становление и развитие когнитивной психологии внесли отечественные ученые (Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Р. Лурия, Б. М. Величковский, Т. В. Черниговская, М. А. Холодная и другие). По мнению представленных ученых, когнитивное развитие в любом возрасте является результатом взаимодействия человека со средой и претерпевает постоянные изменения [Манцулич 2022]. В наше время положения их исследований активно внедряются в педагогическую практику, находят отражение в новых технологиях обучения, в том числе зарубежных. Одним из основных источников психолого-педагогических работ зарубежных авторов являются труды Л. С. Выготского. Это показывает сравнительный анализ списков литературы по проблемам психологии развития, культуры, педагогики. Однако, к сожалению, труды его учеников и последователей, особенно в 70–80 е годы 20 века (время активного развития когнитивной психологии), не получили достойного освящения в трудах зарубежных исследователей.

### Список литературы

1. Безукладников К. Э. XXXII ежегодная международная конференция «Язык и культура» // Иностранные языки в школе. 2022. № 8. С. 93–96.
2. Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Вертьянова А. А. Интеграция международных технологий обучения в российское образовательное пространство // Иностранные языки в школе. 2021. № 4. С. 18–27. EDN MFMXII
3. Бревер У. Ф. Бартлеттовская концепция схемы и ее воздействие на теорию познания. Представление знания в современной когнитивной психологии // Концепция двух продолжений: портал / Пер. А. Шухова. URL: [nounivers.narod.ru/gmf/shema.htm](http://nounivers.narod.ru/gmf/shema.htm) (дата обращения 01.10.2023)
4. Ведомости: [сайт]. М., 2023. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/13/966139-rossiya-zanvala-6-e-mesto-vo-chislu-inostrannih-studentov> (дата обращения: 01.10.2023).
5. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
6. Жевлакович С. С. К вопросу о суверенизации национальной системы образования. URL: <https://cvberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suverenizatsii-natsionalnov-sistemy-obrazovaniva?vsclid=lnxgu6dez296637030> (дата обращения: 01.10.2023)
7. Манцулич В. В. История становления когнитивной психологии и развитие взглядов на проблему когнитивных и метакогнитивных способностей личности. URL: <https://cvberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-kognitivnoy-psihologii-i-razvitiya-vzgladov-na-problemu-kognitivnyh-i-metakognitivnyh-sposobnostey-lichnosti?vsclid=lnikju0ujt515058540> (дата обращения: 01.10.2023).

8. Нишида Н. Теория культурной схемы: в W.B. Гудыkunst (ред.). Теоретические основы межкультурной коммуникации. Тавзенд-Оукс, Калифорния : Sage Publications, Inc., 1999. С. 401–418.
9. Новоселов М. Н. Формирование фоновых знаний в студентах вуза в условиях вневременного образования при обучении иностранному языку профессионального общения // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/111-10121>. (дата обращения: 12.02.2024).
10. Сафонова В. В. Межкультурный диалог: методический вызов, проблемы и перспективы развития в языковой педагогике // *Языки в современном мире : материалы X Междунар. конф.* М. : КДУ, 2012. С. 48–59.
11. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // *Язык и культура*. 2017. № 40. С. 302–320.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. URL: [https://fgos.ru/FGOS/standart\\_pdf.php?id=1147](https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=1147) (дата обращения: 04.09.2023)
13. Хваторской А. В. Сто пятьдесят выдающихся педагогов Древней Руси, Российской Империи, советского государства и эмиграции. Новой России. URL: <https://khutorskov.ru/be/2018/0106/?vslid=lnfiha382m366240412> (дата обращения: 01.10.2023)
14. Шагасеми Э. и Хейси Д. Р. Межкультурные схемы ирано-американского народа по отношению друг к другу: качественный подход // *Исследования межкультурной коммуникации*. 2009. № XVIII (1). С. 143–160.
15. Bartlett F. C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press, 1995. 317 p.
16. Fiske Susan T., Tavorl Shellev E. *Social cognition (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill. 1991. 717 p.
17. Powell W., Kusuma-Powell O. *Making the difference: Differentiation in International Schools*, Kuala Lumpur, Malaysia. EAF Press. 2008. 280 p.
18. Roediger H. L. Bartlett revisited: Direct comparison of repeated reproduction and serial reproduction techniques. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211368114000485> (дата обращения: 01.10.2023).
19. Schneider D. S. The Psychology of Stereotyping. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Psychology-of-Stereotyping-Schneider/32664a4309c7c80b2435cc771923f5dbd02ddb2f> (дата обращения: 01.10.2023).
20. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/berkeley/> (дата обращения: 01.10.2023).
21. Toliboboeva S. J. Teaching intercultural communication in English. // *Science and Education*. 2020. № 1 (Special Issue 2). P. 152–156.
22. University of Minnesota [сайт]. Миннесота, 2023. URL: <https://open.lib.umn.edu/intropsyc/chapter/6-2-infancy-and-childhood-exploring-and-learning/> (дата обращения: 01.10.2023).
23. Wagoner B. Bartlett's concept of schema in reconstruction. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354313500166> (дата обращения: 01.10.2023).

#### References

1. Bezukladnikov K. E. XXXII ezhegodnaya mezhdunarodnaya konferentsiya «Yazyk i kul'tura» [XXXII annual international conference "Language and Culture"]. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign languages in school]. 2022, no. 8, pp. 93-96. (In Russ.).
2. Bezukladnikov K. E., Kruze B. A., Vert'yanova A. A. Integratsiya mezhdunarodnykh tekhnologiy obucheniya v rossiyskoe obrazovatel'noe prostranstvo [Integration of international educational technologies into the Russian educational space]. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign languages in school]. 2021, no. 4, pp. 18-27. EDN MFMXIL (In Russ.).
3. Brevier U. F. Bartlettovskaya kontseptsiya skhemy i ee vozdeystvie na teoriyu poznaniya. Predstavlenie znaniya v sovremennoy kognitivnoy psikhologii [Bartlett's Concept of Schema and Its Impact on the Theory of Knowledge. Representation of Knowledge in Contemporary Cognitive Psychology]. *Kontseptsiya dvukh prodolzheniy: portal* [The concept of two continuations]. (In Russ.). Available at: <http://nounivers.narod.ru/gmf/shema.htm> (accessed: 01.10.2023).
4. Vedomosti [Vedomosti]. Moscow, 2023. (In Russ.). Available at: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/13/966139-rossiya-zanyala-6-e-mesto-po-chislu-inostrannih-studentov> (accessed: 01.10.2023).
5. Vygotskiy L. S. *Sobr. soch.: v 6 t. [Collected Works: in 6 volumes]*. Vol. 4, Moscow, Pedagogika, 1984, 433 p. (In Russ.).
6. Zhevlakovich S. S. K voprosu o suverenizatsii natsional'noy sistemy obrazovaniya [On the issue of sovereignty of the national education system]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suverenizatsii-natsionalnoy-sistemy-obrazovaniya?ysclid=lnxgu6dez296637030> (accessed: 01.10.2023).
7. Mantsulich V. V. Istoriya stanovleniya kognitivnoy psikhologii i razvitie vzglyadov na problemu kognitivnykh i metakognitivnykh sposobnostey lichnosti [The history of the formation of cognitive psychology and the development of views on the problem of cognitive and metacognitive abilities of the individual]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-kognitivnoy-psikhologii-i-razvitiya-vzglyadov-na-problemu-kognitivnyh-i-metakognitivnyh-sposobnostey-lichnosti?ysclid=lnikju0ujt515058540> (accessed: 01.10.2023).
8. Nishida H. Teoriya kul'turnoy skhemy: v W.B. Gudykunst (red.), *Teoreticheskie osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Cultural schema theory: in W.B. Gudykunst (ed.), *Theoretical Foundations of Intercultural Communication*]. Таузенд-Оукс, Калифорния, Sage Publications, Inc., 1999, pp. 401-418. (In Russ.).

9. Novoselov M. N. Formirovanie fonovykh znaniy u studentov vuza v usloviyakh urovneвого obrazovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku professional'nogo obshcheniya [Formation of background knowledge of university students in the context of level education when teaching a foreign language for professional communication]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2013, no. 5. (In Russ.). Available at: <http://www.science-education.ru/111-10121>. (accessed: 12.02.2024).
10. Safonova V. V. Mezhkul'turnyy dialog: metodicheskiy vyzov, problemy i perspektivy razvitiya v yazykovoy pedagogike [Intercultural Dialogue: Methodological Challenge, Problems and Development Prospects in Language Pedagogy]. *Yazyki v sovremennom mire* [Languages in the modern world]. Moscow, KDU, 2012, pp. 48-59. (In Russ.).
11. Tareva E. G. Sistema kul'turosoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [A system of culturally appropriate approaches to teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura* [Language and Culture]. 2017, no. 40, pp. 302-320. (In Russ.).
12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya [Federal state educational standard of higher education]. (In Russ.). Available at: [https://fgos.ru/FGOS/standart\\_pdf.php?id=1147](https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=1147) (accessed: 04.09.2023).
13. Khutorskoy A. V. Sto pyat'desyat vydayushchikhsya pedagogov Drevney Rusi, Rossiyskoy Imperii, sovetskogo gosudarstva i emigratsii, Novoy Rossii [One hundred and fifty outstanding teachers of Ancient Rus, the Russian Empire, the Soviet state and emigration, New Russia]. (In Russ.). Available at: <https://khutorskoy.ru/be/2018/0106/?ysclid=Infjha382m366240412> (accessed: 01.10.2023).
14. Shagasemi E. i Kheysi D. R. Mezhkul'turnye skhemy irano-amerikanskogo naroda po otnosheniyu drug k drugu: kachestvennyy podkhod [Intercultural schemas of Iranian-American people towards each other: A qualitative approach]. *Issledovaniya mezhhkul'turnoy kommunikatsii* [Intercultural Communication Research]. 2009, no. XVIII (1), pp. 143-160. (In Russ.).
15. Bartlett F. C. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge University Press, 1995. 317 p.
16. Fiske Susan T., Taylor Shelley E. Social cognition (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, 1991. 717 p.
17. Powell W., Kusuma-Powell O. Making the difference: Differentiation in International Schools, Kuala Lumpur, Malaysia, EAF Press, 2008. 280 p.
18. Roediger H. L. Bartlett revisited: Direct comparison of repeated reproduction and serial reproduction techniques. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211368114000485> (дата обращения: 01.10.2023).
19. Schneider D. S. The Psychology of Stereotyping. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Psychology-of-Stereotyping-Schneider/32664a4309c7c80b2435cc771923f5dbd02ddb2f> (дата обращения: 01.10.2023).
20. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/berkeley/> (дата обращения: 01.10.2023).
21. Toliboboeva S. J. Teaching intercultural communication in English. // Science and Education. 2020. № 1 (Special Issue 2). P. 152–156.
22. University of Minnesota [сайт]. Миннесота, 2023. URL: <https://open.lib.umn.edu/intropsyc/chapter/6-2-infancy-and-childhood-exploring-and-learning/> (дата обращения: 01.10.2023).
23. Wagoner B. Bartlett's concept of schema in reconstruction. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354313500166> (дата обращения: 01.10.2023).

#### **Информация об авторах**

**М. Н. Новоселов** – кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;  
**В. К. Безукладников** – аспирант, кафедра непрерывного психолого-педагогического  
образования, Ивановский государственный университет.

#### **Information about the authors**

**M. N. Novoselov** – Ph. D. (Education), Associate Professor, Department of Teaching  
Foreign Languages, Perm State Humanitarian Pedagogical University;  
**V. K. Bezukladnikov** – Postgraduate Student,  
Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education,  
Ivanovo State University.

Статья поступила в редакцию 10.01.2024; одобрена после рецензирования 20.01.2024; принята к публикации 25.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 10.01.2024; approved after review on 20.01.2024; accepted for publication on 25.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 45–51.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 45-51.

Научная статья

УДК 37.014.3

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-45-51

## ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Анна Геннадьевна Радостева**

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,  
batagen@gmail.com

**Аннотация.** В данной статье описаны основные тренды создания единого образовательного пространства в условиях цифровизации образования. Цифровизация представлена в нескольких аспектах: как научно-техническое развитие страны, как новое условие жизни, как дополнительная возможность для развития технологий и как риск оцифровки. В статье обозначены проблемы процессы цифровизации, такие как подготовка педагогов и технологическое отставание, разрыв между разными ступенями образования, отставание методической подготовки и необходимость в обновлении педагогических кадров и программ, отсутствие модульной системы образования. Кроме этого, в статье представлены возможности и специфика цифровизации образования. Возможность доступа к учебным материалам в любое время и из любого места, способствует реализации принципов открытости и доступности образования. Подчеркивается возможность реализации персонализированного подхода в ходе цифровизации образования. Наблюдается стремительное формирование цифровых компетенций педагогов и адаптация учебных программ прогрессивных образовательных организаций. В связи с цифровизацией процесса образования перед учебными заведениями выдвинут ряд определенных задач. К ним относится расширение персонала за счет введения технических служб, обучение преподавательского состава новым технологическим возможностям, знакомство с оборудованием и программами, создание единого педагогического образовательного пространства в системе школа-СПО-ВУЗ. Всё это стимулирует формирование современной инфраструктуры образовательных организаций, переход на электронный формат реализации образовательных услуг и функций в сфере образования, подготовку кадров для работы в цифровой образовательной среде, переход от линейного образования к нелинейному в связи с реализацией индивидуально-ориентированного образовательного процесса.

**Ключевые слова:** цифровизация, образование, нелинейное обучение, персонализированный подход

**Для цитирования:** Радостева А. Г. Основные тренды создания единого образовательного пространства в условиях цифровизации образования // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 45–51. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-45-51>

Original article

## THE MAIN TRENDS IN CREATING A UNIFIED EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

**Anna G. Radosteva**

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia, batagen@gmail.com

**Abstract.** This article describes the main trends in creating a unified educational space in the context of digitalization of education. Digitalization is presented in several aspects: as a scientific and technological development of the country, as a new living condition, as an additional opportunity for technology development and as a risk of digitization. The article identifies the problems of digitalization processes, such as teacher training and technological lag, the gap between different levels of education, the backlog of methodological training and the need to update teaching staff and programs, the lack of a modular education system. In addition, the article presents the possibilities and specifics of digitalization of education. The ability to access educational materials at any time and from any place contributes to the implementation of the principles of openness and accessibility of education. The possibility of implementing a personalized approach in the course of digitalization of education is emphasized. There is a rapid formation of digital competencies of teachers and the adaptation of curricula of progressive educational organizations. A number of tasks that educational institutions face in connection with the digitalization of the process have also been

put forward. These include the expansion of staff through the introduction of technical services, training of teaching staff in new technological capabilities, familiarization with equipment and programs, the creation of a unified pedagogical educational space in the school – secondary vocational education – higher education system. All this stimulates the formation of a modern infrastructure of educational organizations, the transition to an electronic format for the implementation of educational services and functions in the field of education, the training of personnel to work in a digital educational environment, the transition from linear to nonlinear education in connection with the implementation of an individually oriented educational process.

**Keywords:** digitalization, education, nonlinear learning, personalized approach.

**For citation:** Radosteva A. G. The main trends in creating a unified educational space in the context of digitalization of education. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*. 2024;19:45-51. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-45-51>

## Введение

В 2020 г. всё образовательное пространство вынужденно перешло в дистанционный формат. Поскольку переход прошел в экстренном режиме, то большинство учебных заведений оказались просто не готовы к этому, ни с технической, ни с методической, ни с психологической точки зрения. По данным исследований, проводившихся в этот период, от 60 % до 80 % учителей, учеников и их родителей испытали стресс и продемонстрировали неблагоприятные психические реакции в связи с введенными ограничениями и новой формой обучения, которая, нужно признать, на тот период демонстрировала недостаточно высокие показатели качества.

Тем не менее, стрессовые условия, острая необходимость и практически отсутствие альтернатив стимулировали мобилизацию выдающихся умов образования и всех вовлеченных в процесс обучения специалистов на разработку эффективных моделей дистанционного обучения. На сегодняшний день ограничительные меры сняты, локдауны закончились, но формат онлайн-обучения не просто не потерял своей актуальности, а принял масштаб цифровизации образования. И важно определить, что из себя представляет данный процесс.

## Основная часть

Представляется возможным рассмотреть цифровизацию в четырех её ипостасях:

– можно отметить, что в России процесс цифровизации является частью научно-технологического развития страны. В этом случае, образовательная среда имеет предназначение подготавливать кадры, способных к опережающим решениям, то есть готовых к реализации процесса цифровизации;

– следуя из первого, цифровизацию можно обозначить как некое новое условие жизни, поскольку данный процесс распространяется на разные сферы жизни. Всё привычнее становится использование цифровых, дистанционных возможностей в повседневных делах: оплата проезда или коммунальных услуг, приобретение товаров, общение в мессенджерах, получение знаний, чтение книг в аудиоформатах и так далее;

– важным становится развитие технологий дополненной реальности, то есть такого интернет-пространства, в котором существуют иные форматы текстов, инструментов, технических возможностей. Поэтому цифровизацию можно рассматривать как дополнительную возможность, в том числе и для предоставления образовательных услуг для широкого круга, в каких бы условиях не находился человек;

– безусловно переход в цифровую среду связан и с определенными рисками. У многих педагогов, переходящих в цифровой формат, есть опасения, не заменит ли в скором будущем такой контент и их самих. Но, поскольку, вовсе не ставится задача оцифровать человека, то важно суметь сохранить человечность, человеческие отношения. При этом, нельзя упускать из виду, что путь вхождения в цифровую среду непрост и может быть сопряжен не только с технически трудностями, но и со сложностями взаимодействия, троллингом, хейтингом и прочими неприятными социально-виртуальными явлениями.

1. В России задачи цифровизации образования решаются во вполне конкретных условиях и в рамках образовательных стандартов (ФГОС 3++). Динамика определенно есть, но и ряд проблем по-прежнему остаются нерешенными [Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае 2019: 132]:

1) Высокий разброс в качестве подготовки педагогов в разных регионах нашей страны;

2) Технологическое (в том числе цифровое) отставание образовательных организаций, реализующих программы педагогического образования. На данный момент многие школы технически оснащены лучше, чем ВУЗы;

3) Разрыв между разными ступенями образования (среднее-профессиональное – высшее – дополнительное образование). Можно говорить о несогласованности моделей гибких траекторий, нет перехода от степени к ступени.

4) Устаревание методической подготовки, которое требует обновлений.

5) Обновление педагогических кадров, как за счет прихода молодых специалистов, так и за счет повышения квалификации уже опытных педагогов.

6) В большинстве учебных заведений переход на модульную образовательную систему произошел только формально, на бумаге, в РПД, а фактически сохраняется традиционная дисциплинарная парадигма, тогда как модульная система образования отсутствует. При этом, кому удалось это сделать, отмечают, что учебный план стал более понятный, связь между дисциплинами более прочная и, как следствие, отмечается рост качества образования.

7) Необходимость в качественном обновлении образовательных программ и всего образовательного процесса.

Далее хочется остановиться на возможностях и специфике цифрового образования.

1. Возможности цифровой среды способствуют реализации двух важных принципов образования – открытость и доступность. Неслучайно при характеристике цифрового образования акцент делается на том, что это «образование для всех» и «образование через всю жизнь», поскольку использование цифровых технологий позволяет получать доступ к материалам обучения в разное время, на разном удалении и в различных форматах. Особое значение здесь приобретает доступность образования для лиц с ОВЗ. Причём, это может касаться как обучающихся, так и учителей, имеющих физические или, как например в период пандемии, возрастные ограничения. Конечно, реализация этой возможности требует хотя бы минимальных технических ресурсов (компьютера, стабильного интернета, гарнитуры), а также мотивации [Андреева. 2020: 8–20; Антонова, Оспенникова, Спириин 2018: 5–37; Вайндорф-Сысоева 2019: 186].

2. Цифровые технологии предоставляют большее количество возможностей проектировать и реализовывать персонализированную подготовку как будущих, так и уже практикующих педагогов. Современный педагог должен уметь сочетать фундаментальную педагогическую базу с инновационными практиками и методиками преподавания дисциплин. В современных условиях невозможно слепо копировать и шаблонно использовать предлагаемую информацию, необходимо осваивать компетенции, позволяющие грамотно интерпретировать и транслировать свои знания, в том числе средствами цифровой среды. Цифровые образовательные ресурсы и их наполнение (электронные учебные курсы, массовые открытые онлайн-курсы и пр.) стремительно уходят от традиционных (линейных) образовательных систем в сторону нелинейных, что позволяет позволять выстраивать синхронные и асинхронные модели образовательной деятельности [Буцык 2019: 27–33; Васильев 2013: 146].

3. Формирование цифровых компетенций становятся неотъемлемой частью подготовки педагогов. На данном формируется понятийный аппарат в области цифровых компетенций как в сфере образования, так и в иных сферах жизни. Мы можем столкнуться (и сталкиваемся) с фактом того, что обучающиеся (то есть подрастающее поколение, более активно потребляющие цифровое пространство) имеют больше навыков в использовании цифровых ресурсов в своей социальной жизни, чем их учителя, что даёт им фору в освоении цифры в образовательной среде. Отсюда очевидно, что те педагоги, которые осваивают цифровые компетенции будут обладать большей конкурентоспособностью на рынке труда, большими возможностями реализации и развития системы образования и, конечно, будут более интересны своим ученикам. Этим и определяется необходимость стремительного повышения квалификации и переподготовки имеющихся педагогических кадров [Уваров 2018: 88–94; 2019: 25–26].

4. Становится очевидным, что высшие учебные заведения (естественно, только те, которые хотят быть конкурентоспособными в новых условиях подготовки кадров для цифрового образования) будут стремительно адаптировать основные образовательные программы подготовки за счет включения в них курсов, направленных на формирование цифровых компетенций, как в технической, так и в методической частях. Также для ВУЗов становится актуальным решение вопросов, связанных с изменением подхода к реализации смешанного формата обучения, конструирования образовательных программ и оценки качества образования в условиях цифровой трансформации образования, учёта психологических особенностей, здоровьесбережения и развитие стратегий информационной безопасности всех участников образовательных отношений в ходе применения цифровых образовательных ресурсов [Работа в системе управления обучением MOODLE... 2018: 37–54; Уваров 2018: 64–72; 2019: 18].

Внедрение цифровых технологий в образование привело к потребности обновления персонала, обеспечивающего образовательный процесс. Если ещё совсем недавно преподаватель мог самостоятельно обеспечить использование информационных технологий (проектор, интерактивную доску, видеоряд, презентации), то сегодня для обеспечения полноценной дистанционной поддержки необходимы как соответствующие технические средства (в том числе серверы, системы хранения данных и пр.), так и квалифицированные технические специалисты, способные обеспечивать бесперебойную работу оборудования. При этом важно, чтобы техническая группа была компетентна, то есть должна включать в себя разнородных специалистов: программистов, специалистов по обеспечению информационной безопасности, лиц, ответственных за информатизацию, а также «связующие звенья», понимающих закономерности и особенности педагогического образования через призму «цифры».

Использование цифровых возможностей, способствующих достижению высоких образовательных результатов, демонстрирует хорошую рентабельность, но, вместе с тем, требует серьезных финансовых затрат, особенно, в случае наличия собственной цифровой информационно-образовательной среды (например, дистанционной платформы), проектирования и разработки электронных учебных курсов, массовых открытых учебных курсов. Также дополнительного финансирования требует оплата услуг технических специалистов и дополнительной работы профессорско-преподавательского состава, осуществляющего разработку и поддержание цифрового образовательного контента.

5. Перечисленные возможности указывают на то, что процесс цифровой трансформации образования, находящийся на данный момент в начале своего пути, со временем приведет к значительному преобразению методов и форм обучения. И для этого намечена вполне определенная стратегия трансформации образовательных учреждений. Так, в национальном проекте «Образование», представленном Министерством Российской Федерации, основными задачами обозначены создание и внедрение цифровой образовательной среды в образовательные организации. Не менее важно и обеспечение возможности реализовывать цифровую трансформацию системы образования. За счёт мероприятий проекта к концу 2024 г. планируется, что 29586 образовательных организаций будут оснащены оборудованием для внедрения цифровой образовательной среды, 40 % педагогов из не менее чем 30% школ будут использовать сервисы федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды, будет функционировать 340 центров цифрового образования детей «IT-КУБ», разработан 41 комплект верифицированного цифрового образовательного контента, соответствующего ФГОС общего образования, 620700 педагогов будут подключены к платформе цифровой образовательной среды, 40 % образовательных организаций из числа субъектов РФ, участвующих в эксперименте по модернизации начального общего, основного общего и среднего общего образования будут оснащены компьютерами, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением (из «Паспорт стратегий «Цифровая трансформация образования»). Предполагаемые результаты, или цели, которые ставит перед собой (и перед нами) Министерство Просвещения могут, на первый взгляд, показаться довольно внушительные для такого относительно непродолжительного срока реализации. Но, если принять во внимание, что в России 93586 (по данным Ростата на 19–20 уч. год) образовательных организаций, то становится понятно, что речь идёт пока только об одной трети [Гэйбл 2019: 108; Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения... 2019: 98; Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста..2016: 215].

В планах цифровизации образования определены задачи для учебных заведений разного уровня. При этом, одной из ключевых задач является создание единого педагогического образовательного пространства в системе школа-СПО-ВУЗ, тем самым обеспечив последовательность, логичность, структурированность получения образования [Алиева и другие 2020: 61].

На уровне школьного образования приоритетными являются следующие задачи [Маниковская 2019: 106]:

1. Обеспечение образовательных организаций современной цифровой инфраструктурой (компьютерные классы, средства визуализации, Интернет и др.).

2. Появление возможности реализовывать услуги в сфере образования, такие как ведение записи в школу, участие в итоговой аттестации, фиксация успеваемости и т. п., в электронной форме.

3. Обеспечение реализации ряда функций в электронной форме (реестры кадров, контингента, электронный журнал и дневник и др.).

4. Ведение современного управления на основе данных (типовые сайты, мониторинг использования оборудования, автоматизированная подготовка отчётов и др.).

5. Подготовка кадров для работы в цифровой образовательной среде (работа с региональными руководителями цифровой трансформации, повышение квалификации и др.).

Кроме того, предусматривается введение цифровых профилей учеников и фиксация достижений, а также запуск «облака» для автономной проверки домашних заданий школьников. Задачами средне-профессиональных образовательных учреждений становится: преодоление разрыва между требованиями к организации образовательного процесса школы и содержанием подготовки студентов; формирование опережающего уровня подготовки выпускников, в том числе по овладению цифровыми компетенциями в образовании; интегрирование требований цифровой трансформации двух ведомств.

Педагогическим ВУЗам, в свою очередь, необходимо соотнести показатели Министерства Просвещения для школ с результатами образовательных программ вуза и сформировать навыки и компетенций студентов и выпускников с ориентацией на показатели Министерства Просвещения. А также усилить вовлеченность студентов педагогических направлений подготовки к процессам цифровой трансформации в школах (за счёт моделей «непрерывной» практики, практической подготовки, стажировки, проектной и исследовательской деятельности) [Мухин 2017: 33].

Министерство Просвещения приводит ряд уже имеющихся изменения. На сегодняшний день отмечаются следующие показатели: формирование новых возможностей и новых образовательных практик (прежде всего, практик учения и самостоятельности); реализация персонализированных планов учения и индивидуальных учебных планов обучающихся в зависимости от возраста и типологически ясных особенностей и возможностей; геймификация учения через включение цифровых игровых форм в процессы формирования компетенций обучающихся и их мотивации; организация проектно-ориентированного и исследовательски-ориентированного обучения (на разных уровнях и в разных видах образования); реализация образовательных практик профессиональной ориентации и формирования профессиональной идентичности как непрерывных, становящихся в течение жизни (а не как "разовых", привязанных к старшей ступени школы или в связи с выходом на рынок труда); реализация учебной деятельности на цифровой платформе, в том числе, моделей онлайн и смешанного учения; включение в учебный процесс симуляторов навыков ориентировки (ориентировочной основы действия, базовых навыков) и навыков принятия индивидуальных решений для опасных профессий и программ подготовки с высокой стоимостью "аналогового" оборудования, для совершенствования профессиональных навыков; формирование новых видов грамотности – финансовой, правовой, информационной; формирование soft skills – коммуникации, кооперации, критического мышления, креативности, самоорганизация, умения учиться и ряда других.

### Заключение

Рассматривая в целом процесс цифровизации образования, можно отметить, что акцент делается на индивидуальный подход, индивидуальную траекторию развития, персонализацию обучения. Речь об этом ведется очень давно, но при традиционной системе обучения отмечались затруднения в реализации этой задачи. Проблематично персонифицировать, индивидуализировать образовательный процесс, когда есть одна учебная программа и несколько десятков учеников одновременно, с разными способами и скоростью восприятия, своеобразием усвоения материала, особенностями когнитивного и эмоционального развития. В этом смысле, цифровое пространство предоставляет гораздо больше возможностей для персонализации обучения, то есть организации обучения в зависимости от потребности каждого обучающегося. Такое пространство позволяет обозначить цели обучения, адаптировать учебный подход и контент, его последовательность, выбрать оптимальные темп и формы изложения, а также оптимизировать каналы доставки. При этом возможно как самостоятельное выстраивание образовательного маршрута самим обучающимся (активная персонализация), так и выстраивание образовательного маршрута учебным заведением под обучающегося (пассивная персонализация).

Реализация индивидуально-ориентированного образовательного процесса закономерно приводит к переходу от линейного образования к нелинейному [Васильев 2013: 186]. То есть от классно-урочной и лекционно-семинарской формы организации, при которой предметы образовательной программы изучаются строго последовательно, в установленном объеме и в определенные сроки в условиях группы или аудитории к бесклассно-курсовую подготовку, предполагающую блочно-модульное построение курсов, содержательные и временные модули, подвижное (динамичное) расписание, позволяющее обеспечить рациональное использование учебного времени и дифференцированный подход к распределению учебной

нагрузки преподавателей. Возможно и сочетание этих двух систем, когда модульное и виртуально-распределенное обучение позволяет частично реализовать идею проектирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся.

Кроме названного процесса персонификации обучения, нелинейный подход также расширяет образовательное пространство реализации каждой образовательной программы, конструктивно вовлекает обучающихся в планирование собственной персонифицированной образовательной траектории, способствует росту организационно-методической и управленческой компетенции. Тем не менее, отмечаются и определенные риски при реализации нелинейного образования. Прежде всего, это неготовность педагогов работать, а обучающихся получать знания в условиях нелинейного образовательного процесса. Также можно отметить наличие трудностей в организационно-методического сопровождения образовательного процесса и возрастанию нагрузки на педагогов при параллельной реализации линейного и нелинейного образовательного процесса.

### Список литературы

1. Алиева Э. Ф., Алексеева А. С., Ванданова Э. Л., Карташова Е. В., Резапкина Г. В. Цифровая переподготовка: обучение руководителей образовательных организаций // *Образовательная политика*. 2020. № 1 (81). С. 54–61.
2. Андреева Н. В. Педагогика эффективного смешанного обучения // *Современная зарубежная психология*. 2020. Том 9. № 3. С. 8–20.
3. Антонова Д. А., Оспенникова Е. В., Спиринов Е. В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. № 14. С. 5–37.
4. Биленко П. Н., Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Кондаков А. М., Сергеев И. С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Издательство «Перо», 2019. 98 с.
5. Бороненко Т. А., Кайкина А. В., Федотова В. С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2 (38). С. 167–193.
6. Бузык С. В. «Цифровое» поколение в образовательной системе российского региона: проблемы и пути решения // *Открытое образование*. 2019. № 1. С. 27–33.
7. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения: учебное пособие / под общ. ред. Вайндорф-Сысоевой М. Е. М.: Издательство Юрайт, 2019. 194 с.
8. Васильев Л. И., Антонова О. А., Афанасова Д. К. Нелинейный образовательный процесс и развитие компетенций студентов: учебное пособие. Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2013. 186 с.
9. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / пер. с англ.; под науч. ред. П. А. Сергоманова. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 108 с.
10. Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста. Липецк: Изд-во «Липецкий государственный педагогический университет», 2016. 215 с.
11. Маниковская М. А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // *Власть и управление на Востоке России*. 2019. № 2 (87). С. 100–106.
12. Морозов А. В., Самборская Л. Н. Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды // *Казанский педагогический журнал*. 2018. № 6 (131). С. 43–48.
13. Мухин О. И. Формирование таланта в эпоху цифровизации. Модель обучения одаренных и талантливых учащихся // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2017. № 13. С. 19–33.
14. Уваров А. Ю., Ван С., Кан Ц. [и др.]. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае // *Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект: П Российско-китайская конференция исследователей образования*. Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. / отв. ред. И. В. Дворецкая; пер. с кит. Н. С. Кучмы. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с.
15. Уваров А. Ю., Гейбл Э., Дворецкая И. В. [и др.]. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, Ин-т образования. 2019. 343 с.
16. Уваров А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // *Исследователь/Researcher*. 2019. № 1-2. С. 25-26.
17. Уваров А. Ю. На пути к цифровой трансформации школы. М.: Образование и информатика, 2018. 120 с.
18. Шегай Н. А., Трубицина О. И., Елизарова Л. В. Работа в системе управления обучением MOODLE: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 95 с.

### References

1. Alieva E. F., Alekseeva A. S., Vandanova E. L., Kartashova E. V., Rezapkina G. V. Tsifrovaya perepodgotovka: obuchenie rukovoditeley obrazovatel'nykh organizatsiy [Digital retraining: training for heads of educational organizations]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy]. 2020, no. 1 (81), pp. 54-61. (In Russ.).
2. Andreeva N. V. Pedagogika effektivnogo smeshannogo obucheniya [Pedagogy for Effective Blended Learning]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology]. 2020, vol. 9, no. 3, pp. 8-20. (In Russ.).

3. Antonova D. A., Ospennikova E. V., Spirin E. V. Tsifrovaya transformatsiya sistemy obrazovaniya. Proektirovanie resursov dlya sovremennoy tsifrovoy uchebnoy sredy kak odno iz ee osnovnykh napravleniy [Digital transformation of the education system. Designing resources for a modern digital learning environment as one of its main directions]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University]. 2018, no. 14, pp. 5-37. (In Russ.).
4. Boronenko T. A., Kaysina A. V., Fedotova V. S. Razvitie tsifrovoy gramotnosti shkol'nikov v usloviyakh sozdaniya tsifrovoy obrazovatel'noy sredy [Development of digital literacy of schoolchildren in the context of creating a digital educational environment]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education]. 2019, no. 2 (38), pp. 167-193. (In Russ.).
5. Butsyk S. V. «Tsifrovoye» pokolenie v obrazovatel'noy sisteme rossiyskogo regiona: problemy i puti resheniya [“Digital” generation in the educational system of the Russian region: problems and solutions]. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2019, no. 1, pp. 27-33. (In Russ.).
6. Vayndorf-Sysoeva M. E., Gryaznova T. S., Shitova V. A. Metodika distantsionnogo obucheniya [Distance learning methodology]. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt, 2019, 194 p. (In Russ.).
7. Vasil'ev L. I., Antonova O. A., Afanasova D. K. Nelineynyy obrazovatel'nyy protsess i razvitie kompetentsiy studentov [Non-linear educational process and development of students' competencies]. Ufa, BGPU imeni M. Akmully, 2013, 186 p. (In Russ.).
8. Geybl E. Tsifrovaya transformatsiya shkol'nogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyy opyt, trendy, global'nye rekomendatsii [Digital Transformation of School Education. International Experience, Trends, Global Recommendations]. Moscow, NIU VShE, 2019, 108 p. (In Russ.).
9. Bilenko P. N., Blinov V. I., Dulinov M. V., Esenina E. Yu., Kondakov A. M., Sergeev I. S. Didakticheskaya kontseptsiya tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [Didactic concept of digital vocational education and training]. Moscow, Izdatel'stvo «Pero», 2019, 98 p. (In Russ.).
10. Informatsionnye tekhnologii v protsesse podgotovki sovremennogo spetsialista [Information technologies in the process of training a modern specialist]. Lipetsk, Izd-vo «Lipetskiy gosudarmstvennyy pedagogicheskiy universitet», 2016, 215 p. (In Russ.).
11. Manikovskaya M. A. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: vyzovy traditsionnym normam i printsipam morali [Digitalization of education: challenges to traditional norms and moral principles]. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii* [Power and governance in the East of Russia]. 2019, no. 2 (87), pp. 100-106. (In Russ.).
12. Morozov A. V., Samborskaya L. N. Professionalizm uchatelya kak vazhneyshiy resurs i determinanta kachestva pedagogicheskoy deyatel'nosti v usloviyakh tsifrovoy obrazovatel'noy sredy [Teacher professionalism as the most important resource and determinant of the quality of pedagogical activity in the context of a digital educational environment]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan pedagogical journal]. 2018, no. 6 (131), pp. 43-48. (In Russ.).
13. Mukhin O. I. Formirovanie talanta v epokhu tsifrovizatsii. Model' obucheniya odarenykh i talantlivykh uchashchikhsya [Talent Development in the Digital Age: A Model for Teaching Gifted and Talented Students]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University]. 2017, no. 13, pp. 19-33. (In Russ.).
14. Uvarov A. Yu., Van S., Kan Ts. Problemy i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya v Rossii i Kitae [Problems and Prospects of Digital Transformation of Education in Russia and China]. *Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i iskusstvennyy intellekt* [Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence]. Moscow, Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2019, 155 p. (In Russ.).
15. Uvarov A. Yu., Geybl E., Dvoret'skaya I. V. Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Difficulties and prospects of digital transformation of education]. Ed. by A. Yu. Uvarova, I. D. Frumina, Moscow, Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, In-t obrazovaniya, 2019, 343 p. (In Russ.).
16. Uvarov A. Yu. Model' tsifrovoy shkoly i tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya [The Digital School Model and the Digital Transformation of Education]. *Issledovatel'/Researcher* [Researcher/Explorer]. 2019, no. 1-2, pp. 25-26. (In Russ.).
17. Uvarov A. Yu. Na puti k tsifrovoy transformatsii shkoly [Towards digital transformation of schools]. Moscow, Obrazovanie i informatika, 2018, 120 p. (In Russ.).
18. Shegay N. A., Trubitsina O. I., Elizarova L. V. Rabota v sisteme upravleniya obucheniem MOODLE [Working in the learning management system MOODLE]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gertsena, 2018, 95 p. (In Russ.).

### **Информация об авторе**

*Радостева Анна Геннадьевна – старший преподаватель, кафедра педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.*

### **Information about the author**

*Radosteva Anna Gennadievna – Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University.*

Статья поступила в редакцию 15.01.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2024; принята к публикации 25.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 15.01.2024; approved after review on 20.02.2024; accepted for publication on 25.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 52–60.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 52-60.

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-52-60

## НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗРЕЗЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Светлана Игоревна Шуминская<sup>1</sup>, Линара Айратовна Шаяхметова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup> solovieva.sv2017@yandex.ru

<sup>2</sup> LinaraShai@mail.ru

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос о месте национального компонента и социально-философской проблемы национальной и этнической идентичности студентов педагогического Вуза. Рассматривается проблема трансформации общественных отношений в контексте гражданско-патриотического образования, где в основе лежит национальная идентичность. Главную роль здесь играет политика самого государства. Основная концепция отношения к нации прописана в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Идентичность подрастающего поколения, по мнению авторов, связана с социальными структурами и напрямую зависит от проблемы этнической и национальной идентификации, поэтому большую роль начинают играть механизмы гражданско-патриотического воспитания: волонтерская деятельность, организационная работа, работа по самообразованию. Раскрываются основы методической работы в вузе по направлению духовно-нравственного воспитания, акцентируется внимание на необходимости в использовании ключевых подходов в воспитательной работе: культурологического, формирующего, синергетического, социализирующего и аксиологического. Так же представлен эмпирический элемент в виде социологического исследования. Цель социологического исследования преследует выявление общей картины отношения к гражданско-патриотическому воспитанию в среде будущих педагогов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». В статье решаются следующие задачи: выявить основную тенденцию взгляда обучающихся на аспект гражданско-патриотического воспитания в системе образования университета; обозначить основные проблемы, которые были выявлены при социологическом опросе; выявить значимую положительную или отрицательную динамику в рамках гражданско-патриотического воспитания в вузе; по итогам опросам были сформулированы выводы и рекомендации для эффективного формата внедрения процесса гражданско-патриотического воспитания.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, национальный компонент, этнос, нация, конструктивизм, примордиализм.

**Для цитирования:** Шуминская С. И., Шаяхметова Л. А. Национальный компонент духовно-нравственного воспитания в разрезе системы высшего образования РФ // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 52–60. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-52-60>

Original article

## NATIONAL COMPONENT OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION

Svetlana I. Shuminskaya<sup>1</sup>, Linara A. Shayakhmetova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

<sup>1</sup> solovieva.sv2017@yandex.ru

<sup>2</sup> LinaraShai@mail.ru

**Abstract.** The article raises the question of the place of the national component and the socio-philosophical problem of national and ethnic identity of students at a pedagogical university. The problem of transformation of social relations in the context of civil-patriotic education, where national identity is the basis,

is considered. The main role here is played by the policy of the state itself. The basic concept of attitude towards the nation is spelled out in the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period until 2025. The identity of the younger generation, according to the authors, is associated with social structures and directly depends on the problem of ethnic and national identification, therefore the mechanisms of civic-patriotic education begin to play a large role: volunteer activities, organizational work, self-education. The foundations of methodological work at a university in the direction of spiritual and moral education are revealed, attention is focused on the need to use key approaches in educational work: cultural, formative, synergetic, socializing and axiological. An empirical element is also presented in the form of a sociological study. The purpose of the sociological study is to identify the general picture of the attitude towards civic and patriotic education among future teachers of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Perm State University of State Psychology and Education. The article solves the following problems: to identify the main tendency of students' views on the aspect of civic-patriotic education in the university education system; identify the main problems that were identified during the sociological survey; identify significant positive or negative dynamics within the framework of civic-patriotic education at the University; Based on the results of the surveys, conclusions and recommendations were formulated for an effective format for introducing the process of civic-patriotic education.

**Keywords:** spiritual and moral education, civic-patriotic education, national component, ethnicity, nation, constructivism, primordialism

**For citation:** Shuminskaya S. I., Shayakhmetova L. A. National component of spiritual and moral education in the context of the higher education system of the Russian Federation. Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024;19:52-60. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-52-60>

## Введение

Трансформация общественных отношений приводит к формированию новых социальных категорий и социальных проблем, в том числе в системе высшего образования. Одной из задач системы высшего образования РФ является формирование у студентов компетенций в области духовно-нравственного и гражданского воспитания. Два этих компонента неразрывно связаны и дополняют друг друга. Национальный компонент, то есть специфика определенного народа и государства, включающая в себя язык, культуру, традиции, обычаи и другие аспекты, которые отличают одну нацию от другой. Такие понятия как этнос, нация лежат в основе идентификация современного поколения. Целостность и стабильность существования многих государств напрямую зависит от проблемы этнической и национальной идентификации индивидов, так как не совпадение и конфликт индивидуальных взглядов с государственными ведет к различным сепарационным движениям, а также этническим конфликтам внутри общества, нарастанию общественной аномии. Современное осмысление понятий, сформулированное ещё философом школы анналов Ф. Броделем говорит нам о содержательной дифференциации понятий этнос и нация [Бродель 1986: 41].

Рассматривая различные социологические и философские подходы, мы так или иначе должны выделить примордиализм, как основную теоретическую школу, раскрывающую возникновение и развитие таких структурных объединений людей, как народности, этносы, нации относятся. Концепция примордиализм (от лат. *primordialis* – первоначальный) трактует этносы и нации как непрерывно и преемственно возникающие и эволюционирующие социально-исторические организмы. Вторая концепция, отрицающая естественную природу народности, этноса, нации – конструктивизм. Концепция конструктивизма предполагает, что этнос и нация являются искусственными идеологическими конструктами, которые были необходимы в ходе государственного строительства, а также для политической борьбы. [Тишков 1986: 97–217]. В некоторых подходах, мы можем наблюдать формирование понятий на стыке социологического и биологического подходов. Понятия народности, этноса, так различные явления, которые имеют гуманитарное, социальное основание рассматривались рядом философов и культурологов как живой организм. Например, Дж. Вико, Г. Риккерт, Н. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби, Л. Гумилев и др. рассматривают этнос как особый живой организм [Тишков 1986: 97– 217]. В отечественной науке можно выделить теорию Ю. В. Бромлея. Ее можно обозначить как стадиальную теорию этноса. Ю. В. Бромлей рассматривает нацию как вариант поздней стадии этнического [Бромлей 1983: 45]. Таким образом, этнос – это потенциальная нация, находящаяся на до государственной стадии развития, а нация – бывший государствообразующий этнос, трансформированный и адаптированный в ходе становления более развитой общественно-экономической формации.

Подходы к нации так же модно рассматривать через призму отношения к государству. Поскольку, так или иначе понятия нация и государство отождествляются, соответственно возникает вопрос об отношении человека к государству, ответ на него дает понимание идентификации человека как части этноса или нации. Для Российской Федерации этот

вопрос актуален как никак, так как русский этнос признается титульным, но государство так или иначе имеет дело с достаточно большим количеством различных этнических групп и игнорировать не может, поэтому РФ признается многонациональной страной, многонациональность, закреплённая в конституции РФ говорит об открытой политической системе, где, по мнению философа Х. Аренд «К своей собственной нации и государству надо относиться наиболее критически» [Арендт 2008: 55]. Самокритика ведет к совершенствованию, только понимая недостатки можно их исправлять.

Есть и другой подход, где родина, этнос – нация и государство сближаются на духовном уровне, в отечественной философии ярко выражено подобную позицию занимал И. Ильин: «Родина есть дух народа во всех его проявлениях и созданиях; национальность обозначает основное своеобразие этого духа. Нация есть духовно своеобразный народ; патриотизм есть любовь к нему, к духу, его созданиям и к земным условиям его жизни и цветения» [Хроленко 2008: 184–186].

### **Основная часть**

Российская федерация многонациональное и многоконфессиональное государство. На протяжении всего периода существования национальный и религиозный вопрос – это вопросы государственной важности. Цели и принципы государственной политике в области межэтнических и межконфессиональных отношений прописаны в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Время вносит свои коррективы, но принципы политики стабильны и направлены на сохранении гармоничных, бесконфликтных отношений между национальными и религиозными диаспорами, так как это является залогом стабильности государства и общества. В стратегии мы встречаем следующее определение понятия государственной национальной политики: Государственная национальная политика Российской Федерации – система стратегических приоритетов и мер, реализуемых государственными органами и органами местного самоуправления, институтами гражданского общества и направленных на укрепление межнационального согласия, гражданского единства, обеспечение поддержки этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации, недопущение дискриминации по признаку социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности, а также на профилактику экстремизма и предупреждение конфликтов на национальной и религиозной почве.

К приоритетам государственно национальной политики Российской федерации относятся: укрепление гражданского единства, гражданского самосознания и сохранение самобытности многонационального народа Российской Федерации (российской нации); сохранение этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации; сохранение русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения; гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений, профилактика экстремизма и предупреждение конфликтов на национальной и религиозной почве; создание дополнительных социально-экономических, политических и культурных условий для улучшения социального благополучия граждан, обеспечения межнационального и межрелигиозного мира и согласия в Российской Федерации, прежде всего в регионах с высокой миграционной активностью, со сложным этническим и религиозным составом населения, а также на приграничных территориях Российской Федерации; соблюдение прав коренных малочисленных народов Российской Федерации; поддержка соотечественников, проживающих за рубежом, содействие развитию их связей с Российской Федерацией и добровольному переселению в Российскую Федерацию.

Не смотря, на то, что стратегия рассчитана до 2025 г., принципы и задачи, прописанные в ней универсальны, и не имеют срока давности для национальных и конфессиональных условий развития Российской Федерации. Для реализации государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений РФ принимаются различные меры поддержки. Для формирования полноценной безопасной университетской (в том числе и студенческой) среды недостаточно одних усилий ректората (администрации) и сотрудников университета, какими бы комплексными и профессиональными они ни были. На сегодняшний день достаточно много в научной литературе изучено и обосновано влияние «человеческого фактора», источником которого является студенчество как коллективное явление, а также каждый студент в отдельности как субъект и объект общественных отношений и процессов. Мы уверены, что действительно высоких результатов в рассматриваемой нами тематике можно добиться только при участии организованных студенческих сообществ с помощью ключевых подходов в воспитательной работе: культурологического, формирующего, синергетического, социализирующего и аксиологического.

В нашем вузе одним из подходов в воспитательной деятельности является культурологический, а именно развитие культуры безопасности посредством студенческих объединений. Доминирующим и эффективным моментом органичности с точки зрения воспитательного эффекта является установление взаимосвязи между усилиями ректората (администрации) и реакцией обучающегося – воспитательное воздействие с максимальным эффектом регламентации и взаимоотношения, личностное общение. Формирующий подход в вузе реализуется напрямую от целенаправленного воспитательного воздействия словом, примером или делом. Целью данного подхода является пробуждение ресурсов обучающегося, организовать на деятельность и пробудить би-хевпористический взгляд на личность. В таком контексте – воспитание не что иное, как организация специальных педагогических воздействий, которые вызывают определенное поведение личности как систему ее реакций. Также важным моментом в данном подходе является уделение внимания режиму, порядку, дисциплине, преодолению студенческого своеволия. Самоорганизация сложных систем в воспитательной работе в вузе реализуется с помощью синергетического подхода. Во главе реализации данного подхода стоит внутренний потенциал активности личности обучающегося, с учетом внутренних процессов и нравственных установок в самоопределении перманентного социума. Одним из примеров реализации данного подхода является участие в конкурсном движении на всех уровнях: институциональном, муниципальном, Всероссийском и Международном и др. Данное направление позволяет обучающимся овладеть умениями прогнозировать, планировать, реализовывать, анализировать свою профессиональную деятельность в образовательном процессе.

С помощью социализирующего подхода в воспитательной деятельности в высшей школе актуализируются воспитательные отношения, специально педагогически организованные и адаптированные ко всем курсам; специалистами вуза проводится интериоризация, ведется организация практики социальной деятельности и их социального творчества, а также развитие самоуправления, нормотворчества, гражданской инициативы и др. Аксиологический подход реализуется посредством ценностного отношения и понимания к социокультурной реальности. В вузе данный подход становится содержанием воспитания, образно говоря, с помощью специально подобранного инструмента воспитание учит обучающихся решать проблему «как жить». Процесс освоения ценностей и их интериоризации включает несколько этапов: предъявление ценностей и первичное оценивание мотивов социального поведения; выявление смысла, осознанности принятия ценности и её значения; закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении обучающихся. В вузе также реализуется антропологический подход (развитие индивидуальных способностей, задатки которых присущи ему от рождения), психотерапевтический подход (оказание помощи обучающимся, попавшим в трудную нетипичную ситуацию, как нацеливание на духовное оздоровление).

На основании вышеизложенного, в вузе реализуются все вышеперечисленные подходы с учетом индивидуальных характеристик (набором инструментария) для формирования гражданско-патриотического воспитания. Все данные подходы взаимодополняют друг друга, отвечают вариативности, многофункциональности, динамичности и эффективности. Для понимания общей картины отношения к гражданско-патриотическому воспитанию нами был разработан и апробирован социологический опрос (таблица 1) для студентов ФГБОУ ВО «Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета» (ФГБОУ ВО ПГГПУ), цель которого: выявить общую картину отношения к гражданско – патриотическому воспитанию в среде будущих педагогов ФГБОУ ВО ПГГПУ. Также были сформулированы следующие задачи: выявить основную тенденцию взгляда обучающихся на аспект гражданско-патриотического воспитания в системе образования университета; обозначить проблемы, которые были выявлены при социологическом опросе; выявить значимую положительную динамику в рамках гражданско-патриотического воспитания; сформулировать выводы и рекомендации для эффективного формата внедрения в рамках гражданско-патриотического воспитания.

Данный социологический опрос проходил очно в 2022–2023 учебном году с применением цифрового формата (рандомный подбор вопросов с вариантами ответов). В исследовании приняли участие 179 респондентов – это студенты первого и второго курса ФГБОУ ВО ПГГПУ факультетов физического воспитания, естественно-научного факультета, исторического факультета, факультета педагогики и психологии детства, факультета правового и социально-педагогического образования, факультета иностранных языков.

Таблица 1. Примерные вопросы социологического опроса

№	Содержание вопроса	Варианты ответов
1	Знаете ли Вы молодежные организации, которые занимаются формированием и популяризацией патриотического воспитания на территории Пермского края?	А. да; Б. нет.
2	Как Вы думаете, есть ли правовые основы в рамках становления патриотического воспитания на территории РФ?	А. да; Б. скорее да, чем нет; В. скорее нет, чем да; Г. нет; Д. затрудняюсь ответить.
3	Гражданско-патриотическое воспитание необходимо сегодня для молодежи ВУЗа?	А. да; Б. скорее да, чем нет; В. скорее нет, чем да; Г. нет.
4	В чем Вы видите трудности в реализации по направлению гражданско-патриотическое воспитание?	А. недостаточная осведомленность о предмете темы; Б. недостаточная методологическая база по направлению; В. несогласованность в процессе содержания гражданско-патриотического воспитания; Г. неготовность студентов принимать и быть вовлеченным; Д. не знаю ответа по данному вопросу.
5	Знаете ли Вы о существовании в ФГБОУ ВО ПГПУ патриотического клуба «Я ГОРЖУСЬ», поисковом отряде и «Волонтеры ПОБЕДЫ»?	А. да; Б. нет.
6	Выберите подходящие, на Ваш взгляд, пути решения по усовершенствованию трансляции гражданско-правового воспитания направления для студентов ПГПУ	А. конференции; Б. тематические семинары и лекции; В. мастер-классы педагогов; Г. никак; Д. показательные выступления; Е. «живые» встречи с людьми, героями и т. д.
7	Знакомы ли Вы с деятельностью ВОЛОНТЕРОВ или Волонтерским движением на территории Пермского края по теме гражданско-правового воспитания	А. да; Б. нет
8	Видите ли Вы себя в качестве ВОЛОНТЕРА не зависимо от вида направления деятельности	А. да; Б. скорее да, чем нет; В. скорее нет, чем да; Г. нет.
9	Видите ли Вы себя в качестве ВОЛОНТЕРА гражданско-патриотического направления?	А. да; Б. скорее да, чем нет; В. скорее нет, чем да; Г. нет.

При ответе на первый вопрос (рис. 1) респонденты демонстрируют положительную динамику. Студенты – 53,9% знают молодежные организации, которые занимаются формированием и популяризацией патриотического воспитания на территории Пермского края.

1. Знаете ли Вы молодежные организации, которые занимаются формированием и популяризацией патриотического воспитания на территории Пермского края?  
178 ответов

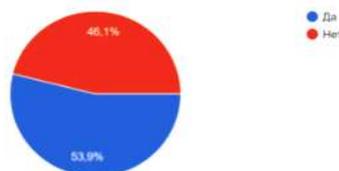


Рис. 1. Интерпретация результатов социологического опроса респондентов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» на первый вопрос анкетирования

Напротив, 46,1% опрошенных респондентов отмечают, что не знают об существовании молодежных организаций. Такие показатели говорят нам о том, что респонденты начали активно вовлекаться в процессы воспитательной работы и молодежной политики за последние два учебных года на территории Пермского края, но есть категория, которая недостаточно информирована или не имеют представления об данных организациях.

Респонденты, отвечая на второй вопрос анкетирования (рис. 2), демонстрировали следующие данные: 79,9 % (по совокупности ответа: «да» и «скорее да, чем нет») отвечают, что имеются правовые основы в рамках становления патриотического воспитания на территории РФ; 11,2 % респондентов затрудняются ответить на данный вопрос; 8,9 % студентов ответили «скорее нет, чем да» и «нет».

2. Как Вы думаете, есть ли правовые основы в рамках становления патриотического воспитания на территории РФ?  
179 ответов

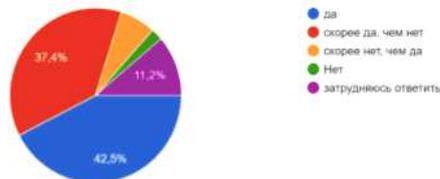


Рис. 2. Интерпретация результатов социологического опроса респондентов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» на второй вопрос анкетирования

По совокупности ответов на данный вопрос анкеты можно отметить положительную динамику – это свидетельствует о том, что респонденты знакомы и представляют картину правового аспекта духовно-нравственного воспитания.

Рисунок 3 демонстрирует следующие данные: 71,5 % – большинство респондентов отмечают «да» и «скорее да, чем нет», что в ВУЗе необходимо гражданско-патриотическое воспитание в условиях современного образования. Ответы «скорее нет, чем да» и «нет» имеют 19,0 % и 9,5 % соответственно.

3. Гражданско-патриотическое воспитание необходимо сегодня для молодежи ВУЗа?  
179 ответов

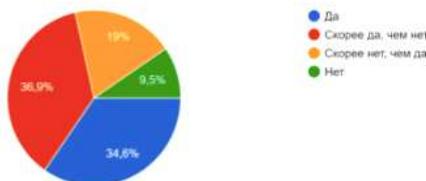


Рис. 3. Интерпретация результатов социологического опроса респондентов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» на третий вопрос анкетирования

Четвертый вопрос социологического опроса отражен в диаграмме (дигр. 1):

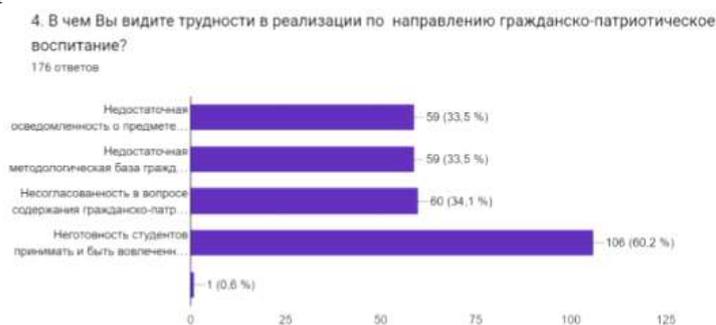


Диаграмма 1. Результаты социологического опроса на четвертый вопрос анкетирования респондентов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Большинство опрошенных студентов (106 человек – 60,2 %) выбрали ответ «неготовность студентов принимать и быть вовлеченным в деятельность направления гражданско-патриотического воспитания». Почти поровну разделились мнения респондентов при выборе ответа на данный вопрос в выборе категории ответа между: «недостаточность осведомления» (59 человек – 33,5 %), «недостаточная методологическая база гражданско-патриотического воспитания» (59 человек – 33,5 %) и «несогласованность в процессе содержания гражданско-патриотического воспитания» (60 человек – 34,1 %). Рисунок 4 отражает результаты социологического опроса на пятый вопрос.

5. Знаете ли Вы о существовании в ФГБОУ ВО ПГГПУ патриотического клуба «Я ГОРЖУСЬ», поисковом отряде, «Волонтеры Победы»  
177 ответов

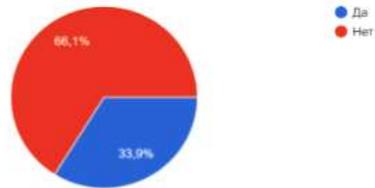


Рис. 4. Интерпретация результатов социологического опроса респондентов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» на пятый вопрос анкетирования

На основании полученных результатов можно констатировать, что студенты вуза не имеют представления о патриотическом клубе «Я ГОРЖУСЬ», поисковом отряде и «Волонтеры Победы». Напротив, 33,9 % респондентов отмечают, что знакомы с данными клубами. Данные показатели свидетельствуют о том, что клубы после дистанционного обучения в традиционном формате обучения посредством нововведений во внеурочной деятельности вовлекают молодежь вуза в аспект молодежной политики, популяризируют и транслируют гражданско-нравственное воспитание. В диаграмме 2 отражены результаты шестого вопроса.

6. Выберите подходящие, на Ваш взгляд, пути решения по усовершенствованию трансляции гражданско-правового воспитания направления для студентов ПГГПУ  
175 ответов

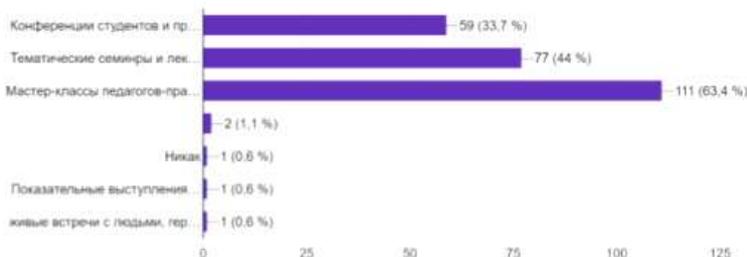


Диаграмма 2. Результаты социологического опроса на шестой вопрос анкетирования респондентов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

По мнению 111 респондентов (63,4 %) видят по усовершенствованию трансляции гражданско-правового воспитания проведение мастер-классов педагогами, имеющим отношение к гражданско-нравственному воспитанию. Также отмечают, что таким инструментом может выступать проведение тематических семинаров и лекций (77 человек – 44,0 %) и конференции (59 человек – 33,7 %). Седьмой вопрос показал следующие данные (рис. 5).

7. Знакомы ли Вы с деятельностью ВОЛОНТЕРОВ или Волонтерским движением на территории Пермского края по теме гражданско-правового воспитания  
176 ответов

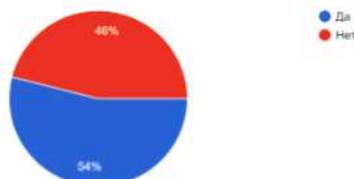


Рис. 5. Интерпретация результатов социологического опроса респондентов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» на седьмой вопрос анкетирования

Отвечая на данный вопрос, можно констатировать, что респонденты имеют представление о деятельности и активности волонтера на территории Пермского края.

Восьмой вопрос в социологическом опросе транслирует понимание у студентов вуза видят ли они себя в качестве ВОЛОНТЕРА не зависимо от вида направления деятельности (рис. 6).

8. Видите ли Вы себя в качестве ВОЛОНТЕРА не зависимо от вида направления деятельности  
179 ответов

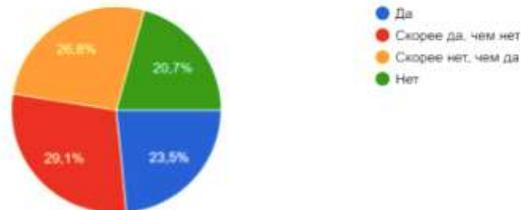


Рис. 6. Интерпретация результатов социологического опроса респондентов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» на восьмой вопрос анкетирования

По совокупности ответов «да» и «скорее да, чем нет» 52,6 % видят себя волонтером, другая часть отвечающих респондентов – 47,4% «скорее нет, чем да» и «нет» соответственно. Результаты девятого вопроса говорят об обратном (рис. 6).

9. Видите ли Вы себя в качестве ВОЛОНТЕРА гражданско-патриотического направления?  
177 ответов

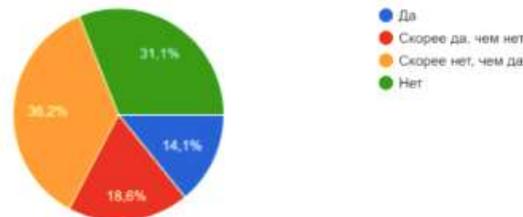


Рис. 7. Интерпретация результатов социологического опроса респондентов ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» на девятый вопрос анкетирования

– 31,1 % («нет») и 36,2 % («скорее нет, чем да») не видят себя в роли волонтера гражданско-патриотического воспитания;  
– 18,6 % («скорее да, чем нет») и 14,1 % («да») разделяют и готовы быть волонтером в рамках гражданско-патриотического воспитания.

### Заключение

Основная тенденция образовательного процесса в РФ непосредственно связана с воспитательным аспектом, но на основании полученных результатов есть понимание о необходимости в расстановке акцентов в образовательной практике ВУЗа в программе воспитания на 2023–2024 учебный год. Основным блоком проблем, с которыми столкнулись обучающиеся – это не осведомленность и не вовлеченность в гражданско-нравственное воспитание в качестве приоритетного концептуального подхода. Значимые положительные стороны гражданско-патриотического воспитания проявляется во многих аспектах в рамках проведенного социологического опроса: выявлены дефициты (ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный и организационный), выявлена необходимость в перестройки образовательной парадигмы с акцентом на воспитательную деятельность. Основные положения на пути совершенствования гражданско-патриотического воспитания связаны по мнению большинства респондентов с внедрением новых форматов педагогических технологий в рамках молодежной политики, расширением поликультурных контактов.

### Список литературы

1. Арндт Х. Банальность зла. Эйхман в Иерусалиме. М. : Изд-во «Европа», 2008. 424 с.
2. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV–XVIII вв. Том 1. Структуры повседневности: возможное и невозможное. М. : Прогресс, 1986. 623 с.
3. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. М. : Наука, 1983. 412 с.
4. Гумилев Л. Н. Ритмы Евразии: Эпохи и цивилизации. М. : Кристалл, 2003. 74 с.
5. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. М. : Академический Проект, 2015. 602 с.
6. Дианова В. М. Концепция циклического развития культуры Дж. Б. Вико и ее последователи // Studia culturae. 2002. №. 2. С. 43–57.
7. Ильин И. Путь духовного обновления. М. : АСТ, 2023. 420 с.
8. Риккерт Г., Гессен С. Философия истории. М. : Рипол Классик, 2013. 173 с.

9. Степун Ф. А. и др. Освальд Шпенглер и Закат Европы. М. : Берг, 1922. 145 с.
10. Тишков В. А. Российская нация: становление и этнокультурное многообразие. М. : Наука, 2011. 462 с.
11. Тишков В. А. Этнос или этничность? // Этнология и политика. Научная публицистика. М. : Наука, 2001. 240 с.
12. Тойнби А. Д. Постижение истории. М. : Прогресс. Культура, 1996. 676 с.
13. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии. М. : ФЛИНТА, 2009. 186 с.
14. Шпенглер О. Закат Европы. Т. 1. М. : Мысль, 1993. 668 с.
15. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года.  
URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/)  
(дата обращения: 01.08.2023).

#### References

1. Arendt Kh. Banal'nost' zla. Eykhman v Ierusalime [The Banality of Evil: Eichmann in Jerusalem]. Moscow, Izd-vo «Evropa», 2008, 424 p. (In Russ.).
2. Brodel' F. Material'naya tsivilizatsiya, ekonomika i kapitalizm XV–XVIII vv. [Material civilization, economy and capitalism of the 15th-18th centuries.]. Vol. 1, Moscow, Progress, 1986, 623 p. (In Russ.).
3. Bromley Yu. V. Ocherki teorii etnosa [Essays on the Theory of Ethnos]. Moscow, Nauka, 1983, 412 p. (In Russ.).
4. Gumilev L. N. Ritmy Evrazii: Epokhi i tsivilizatsii [Rhythms of Eurasia: Epochs and Civilizations]. Moscow, Kristall, 2003, 74 p. (In Russ.).
5. Danilevskiy N. Ya. Rossiya i Evropa. Vzgl'yad na kul'turnye i politicheskie otnosheniya slavyanskogo mira k germano-romanskomu [Russia and Europe. A look at the cultural and political relations of the Slavic world to the Germanic-Roman world]. Moscow, Akademicheskii Proekt, 2015, 602 p. (In Russ.).
6. Dianova V. M. Kontseptsiya tsiklicheskogo razvitiya kul'tury Dzh. B. Viko i ee posledovateli [The concept of the cyclical development of culture by G. B. Vico and its followers]. *Studia culturae*. 2002, no. 2, pp. 43-57. (In Russ.).
7. Il'in I. Put' dukhovnogo obnovleniya [The Path of Spiritual Renewal]. Moscow, AST, 2023, 420 p. (In Russ.).
8. Rikkert G., Gessen S. Filosofiya istorii [Philosophy of history]. Moscow, Ripol Klassik, 2013, 173 p. (In Russ.).
9. Stepun F. A. i dr. Osva'l'd Shpengler i Zakat Evropy [Oswald Spengler and the Decline of Europe]. Moscow, Berg, 1922, 145 p. (In Russ.).
10. Tishkov V. A. Rossiyskaya natsiya: stanovlenie i etnokul'turnoe mnogoobrazie [The Russian Nation: Formation and Ethnocultural Diversity]. Moscow, Nauka, 2011, 462 p. (In Russ.).
11. Tishkov V. A. Etnos ili etnichnost'? [Ethnicity or ethnicity?]. *Etnologiya i politika. Nauchnaya publitsistika* [Ethnology and politics. Scientific journalism]. Moscow, Nauka, 2001, 240 p. (In Russ.).
12. Toybnbi A. D. Postizhenie istorii [Understanding History]. Moscow, Progress. Kul'tura, 1996, 676 p. (In Russ.).
13. Khrolenko A. T. Osnovy lingvokul'turologii [Fundamentals of linguacultural studies]. Moscow, FLINTA, 2009, 186 p. (In Russ.).
14. Shpengler O. Zakat Evropy [The Decline of Europe]. Vol. 1, Moscow, Mysl', 1993, 668 p. (In Russ.).
15. O Strategii gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda [Strategies of the state national policy of the Russian Federation for the period up to 2025]. (In Russ.). Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/) (accessed: 01.08.2023).

#### Информация об авторах

- С. И. Шуминская** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель,  
кафедра философии и общественных наук,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;  
**Л. А. Шаяхметова** – кандидат философских наук, старший преподаватель,  
кафедра философии и общественных наук,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

#### Information about the authors

- S. I. Shuminskaya** – Ph. D. (Education), Senior Lecturer, Department of Philosophy  
and Social Sciences, Perm State Humanitarian Pedagogical University;  
**L. A. Shayakhmetova** – Ph. D. (Philosophy), Senior Lecturer, Department of Philosophy  
and Social Sciences, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 15.01.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2024;  
принята к публикации 20.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 15.01.2024; approved after review on  
20.02.2024; accepted for publication on 20.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 61–68.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 61-68.

Научная статья  
УДК 811(072.8)

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК МОДУЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

Галина Владимировна Файзиева

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, Астрахань, Россия,  
fayzievagv@yandex.ru

**Аннотация.** Иностранный язык, бесспорно, является тем фундаментом, на котором базируется профессиональная подготовка будущего специалиста. Иностранный язык – это не только цель, но и средство данного процесса. Изучая иностранный язык возможно приобрести универсальные компетенции, необходимые для результативной профессиональной деятельности – критическое мышление, поиск информации в открытых источниках, использование цифровых инструментов, умение анализировать и решать проблемы, работать в команде, коммуникативные навыки, навыки проектной работы, межкультурная и межэтническая толерантность. Автор, ссылаясь на отечественный и зарубежный опыт реализации обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, анализирует возможности дисциплины, являющейся одним из основных модулей компетентностной модели подготовки специалиста при освоении основной профессиональной образовательной программы высшего образования. Подчеркивается важность профессионально-ориентированного изучения иностранного языка в высшем образовании, поскольку оно способствует реализации компетентностной образовательной модели, акцентирующей внимание на формировании практических навыков и компетенций, необходимых в профессиональной деятельности будущих специалистов. Приводятся основные аспекты изучения профессионально-ориентированного иностранного языка. Анализируются цели обучения в рамках данной дисциплины и средства их достижения. Основываясь на собственном преподавательском опыте, автор называет основные сложности преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе, предлагает пути их преодоления.

**Ключевые слова:** иностранный язык, компетентностная модель, профессиональная подготовка, коммуникативная компетентность, компетентностный подход.

**Для цитирования:** Файзиева Г. В. Профессионально-ориентированный иностранный язык как модуль компетентностной модели профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 61–68. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-61-68>

Original article

## PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AS A COMPONENT OF THE COMPETENCY-BASED MODEL OF FUTURE SPECIALISTS TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Galina V. Favzieva

Astrakhan state university named after V.N. Tatishchev, Astrakhan, Russia, fayzievagv@yandex.ru

**Abstract.** Undoubtedly, a foreign language is the foundation on which the professional training of a future specialist is based. A foreign language is not only the goal, but also the means of this process. By studying a foreign language, it is possible to acquire universal competencies necessary for effective professional activity – critical thinking, searching for information in open sources, using digital tools, the ability to analyze and solve problems, work in a team, communication skills, project work skills, intercultural and interethnic tolerance. The author, referring to the domestic and foreign experience in the implementation of professionally oriented foreign language teaching, analyzes the possibilities of the discipline, which is one of the main modules of the competence model of specialist training in the development of the basic professional educational program of higher education. The importance of professionally oriented learning of a foreign language in higher education is emphasized, since it contributes to the implementation of a

competence-based educational model that focuses on the formation of practical skills and competencies necessary in the professional activities of future specialists. The main aspects of learning a professionally oriented foreign language are given. The article analyzes the learning objectives within the framework of this discipline and the means to achieve them. Based on his own teaching experience, the author identifies the main difficulties of teaching a professionally oriented foreign language at a university and suggests ways to overcome them. The results of the study reflecting the effectiveness of teaching a professionally oriented foreign language to university students are presented.

**Keywords:** foreign language, the competency-based model, professional training, communicative competence, competence-based approach

**For citation:** Fayzieva G. V. Professionally-oriented foreign language as a component of the competency-based model of future specialists professional training in higher educational establishments. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*. 2024;19:61-68. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-61-68>

## Введение

Активные международные контакты, сложившиеся в последние годы, сделали владение иностранным языком необходимой личностной компетенцией, актуальной как в личном, так и профессиональном плане. Иностранный язык открывает мир, позволяя путешествовать без ограничений и коммуникативных проблем; дает возможность достичь успеха в профессии, бизнесе, обеспечивая эффективное профессиональное общение, обмен опытом со специалистами из-за рубежа, открывая доступ к достижениям науки и техники, новым технологиям, технологическим инновациям; вносит значительный вклад во всестороннее развитие человека, сопровождая приобщение к сокровищам мировой культуры и искусства. Изучение иностранного языка начинается еще в детстве и длится в течение всего периода обучения – от детского сада и школы до средних профессиональных учреждений и вузов.

Сегодня иностранный язык – не просто предмет учебного плана. Изучение иностранного языка является важнейшим элементом компетентностной модели профессиональной подготовки. В вузах особое значение приобретает профессионально-ориентированный иностранный язык, который помогает студентам не только овладеть языковыми навыками, но и развить ключевые компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности. В рамках учебной дисциплины предполагается развитие специальных навыков, адаптированных к конкретным потребностям студентов. Среди основных: критическое мышление, поиск информации в открытых источниках, использование цифровых инструментов, умение анализировать и решать проблемы, работать в команде, коммуникативные навыки, навыки проектной работы, межкультурная и межэтническая толерантность.

Иностранный язык, бесспорно, является тем фундаментом, на котором базируется профессиональная подготовка будущего специалиста. Иностранный язык – это не только цель, но и средство данного процесса. Вот почему особое внимание отводится изучению профессионально-ориентированного иностранного языка, нацеленного на расширение профессионального словаря, а также на углубление знаний по специальности, применение полученной информации в реальных профессиональных ситуациях в рамках реализации компетентностного подхода.

Цель настоящего исследования – проанализировать роль профессионально ориентированного иностранного языка в компетентностной модели подготовки специалистов, рассмотреть методические подходы к его преподаванию и выявить проблемы и вызовы, возникающие в ходе образовательного процесса как у студентов, так и у преподавателей.

## Основная часть

Компетентностный подход в образовании ориентирован на развитие у студентов не только теоретических знаний, но и практических навыков, необходимых для успешного профессионального выполнения задач в реальных условиях. В отличие от традиционного подхода, где оценка результативности обучения фокусируется на объеме усвоенного материала, компетентностный подход акцентирует внимание на способности учащихся применять свои знания и навыки для достижения конкретных целей.

Компетентностная модель образовательного процесса предполагает формирование у обучающихся целостного набора компетенций, обеспечивающих способность эффективно действовать в профессиональной среде в условиях современного рынка труда, учитывая глобальные вызовы и изменения [Болотов 2003]. К таким компетенциям относят межкультурную коммуникацию, критическое мышление, способность к самостоятельному

обучению и адаптации к изменениям [Романова 2014]. Важным аспектом деятельности современного специалиста является умение работать в международной среде, что требует высокого уровня владения иностранным языком и знания специфики профессиональной лексики. Компетентностная модель образования, сосредоточенная на формировании практических навыков и умений, интегрирует иностранный язык в контекст профессиональной подготовки студентов. Именно этой цели служит один из образовательных модулей дисциплины «Иностранный язык» – модуль «Профессионально-ориентированный иностранный язык», который позволяет студентам не только овладеть иностранным языком на профессиональном уровне, но и развить навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированный иностранный язык подразумевает использование иностранного языка в контексте специфических профессиональных задач и требований. Этот подход отличается от традиционного изучения иностранного языка, сосредоточенного на общей грамматике и лексике, тем, что акцентирует внимание на следующих аспектах: специализированная лексика и терминология: обучение включает накопление словарного запаса, связанного с конкретной профессиональной областью, что позволяет студентам эффективно использовать язык в профессиональной среде; ситуационные задания: занятия включают выполнение задач и сценариев, отражающих реальные профессиональные ситуации, что способствует развитию практических навыков; коммуникативные навыки: развитие навыков делового общения, написания профессиональных текстов и проведения переговоров. Как отмечает Д. Л. Матухин, обучение профессионально-ориентированному иностранному языку способствует расширению профессионального горизонта студентов, улучшает их конкурентоспособность на международном рынке труда и помогает в установлении профессиональных контактов [Матухин 2011]. По данным исследования С. А. Волковой, студенты, успешно освоившие профессионально-ориентированный иностранный язык, имеют значительно больше возможностей для карьерного роста и профессионального развития, поскольку они способны эффективно взаимодействовать с международными партнерами и работать в мультикультурной среде [Волкова 2015].

Введение профессионально-ориентированного иностранного языка в учебные планы вузов потребовало разработки специальных программ и методик преподавания иностранного языка. Одним из успешных примеров является программа «Language for Specific Purposes» (LSP), внедренная в ряде европейских вузов, которая сочетает традиционное изучение языка с профессиональной подготовкой [Hutchinson, Waters 1987]. Эта программа включает в себя изучение терминологии, практические задания и кейс-стадии, которые способствуют глубокому погружению студентов в профессиональную сферу. Являясь профессионально-ориентированной, программа «Language for Specific Purposes» интегрирует изучение языка с конкретными профессиональными навыками, такими как бизнес-коммуникация, правовой английский или технический язык. Например, в Университете Лидса студенты бизнес-направлений проходят курсы, которые включают практические задания по деловой переписке, переговорам и подготовке презентаций на иностранном языке [Brown, Green 2023]. Результаты исследований показывают, что выпускники таких программ обладают более высокими уровнями профессиональной подготовки и конкурентоспособности на международном рынке труда.

В университете прикладных наук Западной Швейцарии (University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland) была разработана программа, которая сочетает изучение профессионального языка с углубленным изучением специализированных предметов. Студенты проходят курсы по профессиональному языку одновременно с предметами своей специальности, что позволяет им применять языковые навыки в реальных профессиональных контекстах. Этот подход оказался успешным в повышении уровня профессиональной подготовки студентов и их способности работать в международной среде [Schmidt 2022].

В ходе преподавания профессионального иностранного языка в Лондонском университете (UCL) и Университете Калифорнии в Лос-Анджелесе (UCLA) активно используется сотрудничество с бизнесом для создания реалистичных сценариев и практических заданий. Студенты работают над проектами, которые разрабатываются совместно с реальными компаниями, что позволяет им применять свои знания в практических ситуациях и получать обратную связь от профессионалов [Dudley-Evans, St. John 2011]. При преподавании иностранного языка специальности большое значение отводится использованию современных технологий. Так, в Массачусетском технологическом институте (MIT) и Университете Оксфорда активно применяются онлайн-платформы и

виртуальные симуляции. Эти технологии помогают создать интерактивные и погружающие учебные среды, где студенты могут развивать свои навыки общения на иностранном языке через различные цифровые инструменты и ресурсы [Dudley-Evans, St. John 2011]. Бесспорно, современные технологии играют ключевую роль в преподавании практико-ориентированного иностранного языка. Использование электронных учебников, онлайн-платформ, мобильных приложений и виртуальных симуляторов предоставляет студентам доступ к интерактивным и адаптивным средствам обучения. Эти технологии способствуют созданию более гибкой образовательной среды, где студенты могут самостоятельно развивать свои языковые навыки, получать обратную связь от специалистов-практиков и участвовать в международных виртуальных обменах. Исследования показывают, что использование таких технологий может значительно повысить мотивацию студентов к дальнейшему профессиональному развитию и улучшить их навыки практического применения языка [Налиткина 2024].

Во многих российских вузах профессионально-ориентированный иностранный язык внедряется как часть основной образовательной программы. Например, в Московском государственном университете (МГУ) и Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ) разработаны специальные курсы, которые фокусируются на профессиональной лексике и навыках делового общения на иностранном языке. Эти курсы часто адаптируются к профилю специальности студентов, будь то экономика, юриспруденция, инженерия или гуманитарные науки. В учебных планах вузов предусмотрены курсы, в которых студенты работают над проектами и кейсами, отражающими реальные профессиональные задачи. СПбГУ предлагает специализированные курсы по иностранному языку для студентов различных факультетов. Применение метода «переведённого контекста», где изучение языка происходит через профессиональные сценарии и тексты, помогает студентам лучше подготовиться к реальной работе в их областях. В вузах, таких как Высшая школа экономики (ВШЭ) и Новосибирский государственный университет (НГУ), широко применяются кейс-методы и проектное обучение. Студенты решают актуальные профессиональные задачи, работают над реальными проектами и получают возможность взаимодействовать с международными компаниями, что позволяет им развивать навыки делового общения и профессионального письма на иностранном языке. В ряде вузов, например, в Казанском федеральном университете (КФУ), также налажено сотрудничество с промышленными партнёрами. Это позволяет студентам получать практический опыт и работать над заданиями, актуальными для бизнеса, что значительно улучшает их навыки общения на иностранном языке в профессиональном контексте. Российские университеты активно разрабатывают специализированные учебные материалы и ресурсы для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Например, в Национальном исследовательском университете «Московский энергетический институт» (НИУ МЭИ) используются адаптированные учебники и электронные ресурсы, которые включают профессионально ориентированные тексты и задания.

Таким образом, интеграция иностранного языка в образовательный процесс способствует формированию ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности выпускников. Более того, разрыв между языковым и профессиональным обучением снижает общую эффективность подготовки студентов [Кузнецова, Кузнецов 2016]. Вывод очевиден – для успешного осуществления профессиональной коммуникации в международной среде изучение иностранного языка должно быть тесно связано с будущей профессиональной деятельностью студентов. Важным элементом такой образовательной интеграции является создание междисциплинарных курсов, в ходе которых студенты могут применять языковые навыки в контексте своей специальности. Это может быть участие в международных проектах, стажировках и моделирование реальных профессиональных ситуаций. Как утверждают А. М. Гатауллина и И. Г. Кондратьев, использование проблемно-ориентированных и проектных методов способствует практическому применению языковых навыков и помогает студентам развивать критическое мышление и способность решать профессиональные задачи в условиях неопределенности. Результативно и внедрение в учебный процесс активных методов обучения, таких как ролевые игры, деловые симуляции и групповая работа, которые позволяют студентам практиковать язык в ситуациях, приближенных к реальным [Гатауллина, Кондратьев 2017]. Направленность изучения иностранного языка в вузе определена в основных профессиональных образовательных программах высшего образования (ОПОП ВО) по направлениям подготовки и закреплена в них в виде отдельного

вида компетенций – универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК). Отнесение предмета «Иностранный язык» к модулю «Я говорю» подтверждает главное предназначение дисциплины – овладение коммуникативными компетенциями и их развитие в векторе будущей профессиональной деятельности студентов.

Обучение иностранному языку специальности в Астраханском государственном университете им. В. Н. Татищева реализуется в рамках следующих дисциплин: «Профессионально-ориентированный иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык», «Специальный иностранный язык», «Деловой иностранный язык». Основное целевое назначение дисциплин – формирование УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)». Ориентируясь на поставленную цель, профессионально-ориентированный иностранный язык в рамках компетентностной образовательной модели направлен на:

– Развитие профессиональных компетенций: изучение иностранного языка через призму профессиональной области позволяет студентам осваивать специализированную лексику и терминологию, которая необходима для их будущей карьеры; практические занятия, такие как работа с профессиональными текстами, деловые переговоры, написание отчетов и презентаций на иностранном языке, способствуют развитию ключевых профессиональных навыков.

– Улучшение коммуникативных навыков: профессионально-ориентированный иностранный язык помогает студентам развивать не только языковые навыки, но и умение эффективно общаться в профессиональной среде, включая навыки ведения переговоров, написания деловой корреспонденции и презентаций; интерактивные методы обучения, такие как ролевые игры, симуляции деловых ситуаций и проектная работа способствуют развитию коммуникативных компетенций.

– Интеграция языковых и профессиональных навыков: обучение иностранному языку с учетом профессиональных особенностей помогает студентам развивать компетенции, соответствующие требованиям их будущей профессии. К таким компетенциям относятся умение проводить деловые переговоры, писать отчеты и управлять проектами на иностранном языке.

– Развитие навыков межкультурной коммуникации: профессионально-ориентированный иностранный язык способствует развитию межкультурной компетенции, необходимой для успешной работы в международной среде. Студенты учатся учитывать культурные, национальные и этнические особенности, понимать нормы делового общения в различных странах и адаптировать свои коммуникативные стратегии в различных профессиональных контекстах, что важно для работы в международных и мультикультурных командах.

– Формирование навыков самостоятельного обучения: в рамках изучения профессионально-ориентированного иностранного языка студенты учатся самостоятельно искать и использовать информацию по своей специальности на иностранном языке, что развивает их навыки самостоятельного обучения и критического анализа.

– Моделирование профессиональной деятельности: учебные материалы и задания в рамках дисциплины разрабатываются таким образом, чтобы имитировать реальные профессиональные задачи, что позволяет студентам применять изученные языковые навыки в реальных ситуациях.

– Адаптация к требованиям рынка труда: компетентности, связанные с использованием иностранного языка в профессиональных контекстах, помогают студентам лучше адаптироваться к требованиям современного рынка труда.

Несмотря на очевидные перспективы изучения профильно-ориентированного иностранного языка для студентов, процесс внедрения дисциплины в образовательный процесс и ее преподавание сталкивается с рядом проблем. Одной из основных трудностей является нехватка квалифицированных преподавателей, способных эффективно обучать профессионально-ориентированному иностранному языку. Не всегда есть достаточное количество педагогов, которые обладают необходимыми знаниями в специфических областях и могут обеспечить высокий уровень обучения. Кроме того, отсутствие хорошо разработанных и адаптированных учебных материалов затрудняет преподавание профессионально-ориентированного иностранного языка и делает его менее эффективным [Гатауллина, Кондратьев 2017]. Другой проблемой является недостаточная интеграция профессионально-ориентированного иностранного языка в учебные планы других дисциплин. Многие учебные планы остаются ориентированными на общие языковые навыки, без акцента на профессиональную подготовку, что ограничивает возможности студентов применять полученные знания в реальных профессиональных контекстах.

Для преодоления указанных трудностей необходимо активно развивать программы подготовки преподавателей иностранного языка, фокусируясь на специализированных знаниях и практических навыках в соответствующих областях. Хорошим средством обучения преподавателей могут стать курсы повышения квалификации, сотрудничество с профессиональными организациями и участие в международных конференциях и семинарах.

Следует разрабатывать и внедрять методические материалы, которые будут соответствовать современным требованиям рынка труда и специфике различных профессиональных направлений. Важно также наладить сотрудничество между вузами и профессиональными ассоциациями для создания актуальных программ и курсов, которые позволят студентам эффективно применять языковые навыки в своей профессиональной деятельности. Сотрудничество с профессиональными сообществами и установление партнерских отношений с компаниями и организациями предоставит студентам возможность приобретения практического опыта и обратной связи по их языковым навыкам в рамках будущей профессии [Файзиев, Файзиева 2018]. Одним из решений проблем эффективности преподавания профильно-ориентированного иностранного языка может стать интеграция дисциплины с профессиональными курсами. Синхронизация языковых занятий с курсами по профессиональной специализации поможет студентам лучше понять и использовать профессиональную лексику и терминологию. Мы пришли к выводу о необходимости интегрировать дисциплину «Профессионально-ориентированный иностранный язык» в учебные планы более системно, создавая междисциплинарные курсы и проектные задания, которые позволят студентам практиковать язык в профессиональном контексте. Внедрение таких элементов, как международные проекты, стажировки и деловые симуляции, может значительно повысить практическую ценность обучения и его соответствие современным требованиям рынка труда.

### **Заключение**

Таким образом, бесспорна ключевая роль профессионально-ориентированного иностранного языка в развитии компетентностной модели подготовки специалистов в вузе. Это важный инструмент, способствующий не только улучшению языковой компетенции студентов, но и подготовке их к успешной профессиональной деятельности в международной среде. Анкетирование 73 студентов (100 %) неязыковых специальностей (факультет наук о Земле, химии и техносферной безопасности) Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева, позволяющее оценить эффективность и результативность обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в течение 2 семестров, показало следующие результаты: 47 % опрошенных отметили значительное улучшение в использовании профессиональной лексики и в применении специального вокабуляра в профессиональных контекстах; 65 % студентов отметили рост мотивации к саморазвитию в профессиональной сфере; 40 % участников анкетирования предъявили развитие в ходе освоения профессионально-ориентированного иностранного языка навыков межкультурного общения; 35 % респондентов отметили улучшение своих способностей к написанию профессиональных документов на иностранном языке; 25 % участников анкетирования считают себя более успешными при проведении презентаций на иностранном языке; 75 % студентов, освоивших курс профессионально-ориентированного иностранного языка, показали большую мотивацию к изучению иностранного языка, что объясняется тем, что студенты видят прямую связь между изучением языка и своими будущими успехами в профессиональной деятельности.

Преподаватели специальных дисциплин констатировали, что 39% студентов, завершивших курс профессионально-ориентированного иностранного языка, более успешны в специальных дисциплинах и более активны и результативны в междисциплинарных проектах на иностранном языке. Эффективное преподавание профессионально-ориентированного иностранного языка требует комплексного подхода, включающего интеграцию в учебные планы, использование современных технологий и активные методы обучения, что способствует не только повышению языковой компетенции студентов, но и подготовке их к эффективной профессиональной деятельности в условиях глобализованного рынка труда.

Необходимы дальнейшие исследования, направленные на разработку и апробацию новых методических подходов и технологий, которые помогут преодолеть существующие трудности и повысить качество подготовки специалистов. Важно также изучить влияние различных образовательных программ на уровень языковой и профессиональной подготовки студентов в разных контекстах и областях деятельности. Все обозначенные вопросы станут основой дальнейших исследований в заявленной области как для автора публикации, так и для его многочисленных учеников и последователей.

**Список литературы**

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Волкова С. А. О профессионально-ориентированном подходе при обучении иностранному языку студентов аграрных вузов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-professionalno-orientirovannom-podhode-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-agrarnykh-vuzov?ysclid=lzzy7jwrsw275629838> (дата обращения: 03.05.2024).
3. Гатаулина А. М., Кондратьева И. Г. Проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problems-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovykh-vuzakh?ysclid=lzzya5kflk800290967> (дата обращения: 07.05.2024).
4. Квзнецова Т. И., Квзнецов И. А. Развитие системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе на основе предметно-языковой интеграции // Вестник АГУ. 2016. Вып. 1 (173). С. 67–74.
5. Матвухин Д. Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-lingvisticheskikh-sposialnostev> (дата обращения 07.05.2024).
6. Налиткина О. В. Современные подходы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в курсе формирования основ профессиональной идентичности в высшей школе. URL: <https://research-journal.org/archive/6-144-2024-june/10.60797/IRJ.2024.144.29> (дата обращения: 15.05.2024).
7. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел : Изд-во «Орловский государственный университет», 2005. 114 с.
8. Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе : Материалы Международной научно-практической конференции. 26–27 апреля 2018 года. Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина. Рязань : Концепция. 2018. 146 с.
9. Романова Е. А. Компетентный подход в современной системе образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya-1> (дата обращения: 11.05.2024).
10. Рубцова А. В., Алмазова Н. И. Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 2. С. 107–114.
11. Трофименко М. П. Проблемы в преподавании иностранного языка в современном вузе // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN616.pdf?ysclid=lzzy8ulowq427735998> (дата обращения: 10.05.2024).
12. Файзиева Г. В. Основные вызовы для модернизации современной высшей школы // Школа-ВУЗ: опыт и перспективы сотрудничества : Материалы научно-практической конференции. Астрахань : Изд-во «Астраханский государственный университет», 2014. С. 36–39.
13. Файзиев Р. М., Файзиева Г. В. Компетентный подход к практико-ориентированному обучению как стратегическая цель в профессиональной подготовке будущих специалистов // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. № 4. С. 421–427.
14. Brown J., Green T. Integrating Language for Specific Purposes into University Curricula: Case Studies and Outcomes // European Journal of Language Education. 2023. 12(1). P. 22–38.
15. Dudley-Evans T., St. John M. J. Developments in English for Specific Purposes (a multi-disciplinary approach). Cambridge: Cambridge University Press. 2011. P. 85–88.
16. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1987. 182 p.
17. Schmidt H. The Competence-Based Approach in Professional Language Education: A Case Study from Switzerland // International Journal of Applied Linguistics. 2022. 15(3). P. 88–102.

**References**

1. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme [Competency model: from idea to educational program]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2003, no. 10, pp. 8-14. (In Russ.).
2. Volkova S. A. O professional'no-orientirovannom podkhode pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov agrarnykh vuzov [On a professionally oriented approach to teaching foreign languages to students of agricultural universities]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-professionalno-orientirovannom-podhode-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-agrarnykh-vuzov?ysclid=lzzy7jwrsw275629838> (accessed: 03.05.2024).
3. Gataullina A. M., Kondrat'eva I. G. Problemy professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovykh vuzakh [Problems of professionally oriented teaching of foreign languages in non-linguistic universities]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problems-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovykh-vuzakh?ysclid=lzzya5kflk800290967> (accessed: 07.05.2024).
4. Kuznetsova T. I., Kuznetsov I. A. Razvitie sistemy professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v tekhnicheskoy vuz na osnove predmetno-yazykovoy integratsii [Development of a system of professionally-oriented teaching of foreign languages in a technical university based on subject-language integration]. *Vestnik AGU* [ASU Bulletin]. 2016, iss. 1 (173), pp. 67-74. (In Russ.).

5. Matukhin D. L. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh spetsial'nostey [Professionally oriented teaching of foreign languages to students of non-linguistic specialties]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskikh-spetsialnostey> (accessed 07.05.2024).
6. Nalitkina O. V. Sovremennyye podkhody v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku v rakhse formirovaniya osnov professional'noy identichnosti v vysshey shkole [Modern approaches to professionally-oriented teaching of a foreign language in the context of forming the foundations of professional identity in higher education]. (In Russ.). Available at: <https://research-journal.org/archive/6-144-2024-june/10.60797/IRJ.2024.144.29> (accessed: 15.05.2024).
7. Obratsov P. I., Ivanova O. Yu. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov [Professionally oriented teaching of foreign languages in non-linguistic departments of universities]. Orel, Izd-vo «Orlovskiy gosudarstvennyy universitet», 2005, 114 p. (In Russ.).
8. Problemy prepodavaniya professional'no-orientirovannogo inostrannogo yazyka v vuze [Problems of teaching a professionally oriented foreign language at a university]. Ryazanskiy gosudarstvennyy universitet im. S. A. Esenina, Ryazan, Kontseptsiya. 2018, 146 p. (In Russ.).
9. Romanova E. A. Kompetentnostnyy podkhod v sovremennoy sisteme obrazovaniya [Competency-based approach in the modern education system]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podkhod-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya-1> (accessed: 11.05.2024).
10. Rubtsova A. V., Almazova N. I. Strategiya razvitiya professional'no orientirovannogo inoyazychnogo obrazovaniya v vysshey shkole [Strategy for the development of professionally oriented foreign language education in higher education]. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Scientific and technical bulletins of SPbSPU. Humanities and social sciences]. 2017, vol. 8, no. 2, pp. 107-114. (In Russ.).
11. Trofimenko M. P. Problemy v prepodavanii inostrannogo yazyka v sovremennoy vuze [Problems in teaching foreign languages in a modern university]. *Internet-zhurnal «Mir nauki»* [Internet magazine "World of Science"]. 2016, vol. 4, no. 6. (In Russ.). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN616.pdf?ysclid=lzzy8ulowq427735998> (accessed: 10.05.2024).
12. Fayzieva G. V. Osnovnye vyzovy dlya modernizatsii sovremennoy vysshey shkoly [The main challenges for the modernization of modern higher education]. *Shkola-VUZ: opyt i perspektivy sotrudnichestva* [School-University: Experience and Prospects of Cooperation]. Astrakhan, Izd-vo «Astrakhanskiy gosudarstvennyy universitet», 2014, pp. 36-39. (In Russ.).
13. Fayziev R. M., Fayzieva G. V. Kompetentnostnyy podkhod k praktiko-orientirovannomu obucheniyu kak strategicheskaya tsel' v professional'noy podgotovke budushchikh spetsialistov [Competency-based approach to practice-oriented learning as a strategic goal in the professional training of future specialists]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* [Educational Technologies and Society]. 2018, vol. 21, no. 4, pp. 421-427. (In Russ.).
14. Brown J., Green T. Integrating Language for Specific Purposes into University Curricula: Case Studies and Outcomes // *European Journal of Language Education*. 2023. 12(1). P. 22–38.
15. Dudley-Evans T., St. John M. J. Developments in English for Specific Purposes (a multi-disciplinary approach). Cambridge: Cambridge University Press. 2011. P. 85–88.
16. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1987. 182 p.
17. Schmidt H. The Competence-Based Approach in Professional Language Education: A Case Study from Switzerland // *International Journal of Applied Linguistics*. 2022. 15(3). P. 88–102.

### **Информация об авторе**

**Г. В. Файзиева** – доктор филологических наук, профессор,  
кафедра английского языка и профессиональных коммуникаций,  
Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева.

### **Information about the author**

**G. V. Fayzieva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor,  
Department of the English Language and Professional Communications,  
Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev.

Статья поступила в редакцию 15.01.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2024; принята к публикации 15.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 15.01.2024; approved after review on 20.02.2024; accepted for publication on 15.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 69–81.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 69-81.

Научная статья

УДК 159.923

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-69-81

## РАЗВИТИЕ И ОБОГАЩЕНИЕ ТЕОРИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

**Леонид Яковлевич Дорфман**

Пермский государственный институт культуры, Пермь, Россия, dorfman07@yandex.ru

**Аннотация.** В 2024 году отмечается 65 лет со дня основания Пермской научной психологической школы, функционирующей при Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Ее научным фундаментом стала теория интегральной индивидуальности человека, предложенная В. С. Мерлиным. После Мерлина школу возглавил Б. А. Вяткин, а учение об интегральной индивидуальности (ИИ) продолжило развиваться на основе интеграции науки, образования и практики. В данной статье рассматриваются вопросы развития и обогащения теории ИИ на современном этапе. В частности, перспективным выглядит исследование не только «вертикальных» (разные уровни ИИ), но и «горизонтальных» связей ИИ с другими системами. Подразумевается выход ИИ во внешний мир, а также ее связь с конструктами, которые это взаимодействие обеспечивают, например, интеллект и креативное мышление. Таким образом, у ИИ, взятой по «горизонтали», обнаруживается не одна, а несколько систем. Они являются дополнительными, в совокупности образуя полисистему, в простейшем варианте – двойную систему. Двойными считаются системы, которые совместно действуют, но имеют разные основания. Таким системам в статье уделяется особое внимание, т.к. это возможность операционализации полисистемного подхода к ИИ. Интеграция Систем 1 и 2 может проходить несколькими путями: 1) системы сосуществуют по отдельности; 2) функционируют совместно; 3) взаимодействуют; 4) в определенном диапазоне характеризуются общностью. В статье представлены некоторые эмпирические свидетельства интеграции ИИ с другими системами.

**Ключевые слова:** интегральная индивидуальность, двойные системы, интеллект, креативное мышление, полисистемный подход.

**Для цитирования:** Дорфман Л. Я. Развитие и обогащение теории интегральной индивидуальности // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 69–81. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-69-81>

Original article

## DEVELOPMENT AND ENRICHMENT OF THE THEORY OF INTEGRAL INDIVIDUALITY

**Leonid Ya. Dorfman**

Perm State Institute of Culture, Perm, Russia, dorfman07@yandex.ru

**Abstract.** The year 2024 marks the 65th anniversary of the founding of the Perm Scientific Psychological School, functioning at the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Its scientific foundation was the theory of integral individuality of a person proposed by V. S. Merlin. After Merlin, the school was headed by B. A. Vyatkin, and the doctrine of integral individuality (II) continued to develop on the basis of the integration of science, education, and practice. This article discusses the issues of development and enrichment of the II theory at the present stage. In particular, it looks promising to study not only “vertical” (different levels of II) but also “horizontal” connections of II with other systems. This implies the exit of II to the outside world, as well as its connection with the constructs that provide this interaction, for example, intelligence and creative thinking. Thus, II, taken “horizontally,” occurs not one but several systems. They are additional, collectively forming a polysystem, in the simplest version – a dual system. Dual systems are systems that act together but have different bases. Such systems are given special attention in the article, as it is an opportunity to operationalize the polysystem approach to II. The integration of Systems 1 and 2 can proceed in several ways: 1) the systems coexist separately; 2) they function together; 3) they interact; and 4) within a certain range, they are characterized by commonality. The article presents some empirical evidence for the integration of AI with other systems.

**Keywords:** integral individuality, dual systems, intelligence, creative thinking, polysystem approach.

**For citation:** Dorfman L. Ya. Development and enrichment of the theory of integral individuality. Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024;19:69-81. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-69-81>

### **Введение**

Не всякий факультет психологии в нашей стране может похвастаться наличием научной школы. Факультет психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета получил всеобщее признание и известность в России и за рубежом благодаря, в частности, научной школе, которую создал Вольф Соломонович Мерлин. Ее основой является теория интегральной индивидуальности человека (ИИ). Теория интегральной индивидуальности [Мерлин 1986] признана научной общественностью и получила широкое распространение, включена в ряд образовательных программ подготовки профессиональных психологов, на нее опираются в своей деятельности практические психологи. Теория Мерлина известна и за рубежом [Dorfman 1995]. Цитируемость работ В. С. Мерлина среди российских психологов (по данным РИНЦ на 5 января 2023 г.) составляет 7493, а показатель Хирша – 18. А ведь он ушел из жизни более 40 лет назад. После Мерлина (с 1982 г.) Пермскую научную психологическую школу возглавил Бронислав Александрович Вяткин. Он организовал дальнейшее развитие учения об интегральной индивидуальности человека на основе интеграции науки, образования и практики [Вяткин 2022]. Ежегодно проводятся Мерлинские чтения. Под научным руководством Б. А. Вяткина выполнено и защищено 8 докторских, около 60 кандидатских диссертаций. По инициативе и под редакцией Б. А. Вяткина опубликовано в печати несколько десятков монографий и сборников научных трудов [Вяткин, Дорфман, Калугин 2023]. В основу данной статьи положена лекция, которую я прочитал 19 сентября 2023 г. в рамках профессорских встреч, которые инициировал Б. А. Вяткин. Он показал, что В. С. Мерлин является основателем Пермской научной психологической школы, а также обозначил основные направления научных исследований в школе В. С. Мерлина [Вяткин 2022]. Я продолжу это направление, сосредоточившись на вопросах развития и обогащения теории ИИ на современном этапе.

### **Проблема расширения теории ИИ**

Любая психологическая теория, в принципе, является неполной, а период жизни теорий является конечным. На смену одним идеям приходят другие идеи, основания текущих теорий сменяют основания теорий, приходящих им на смену, возникают акценты, которые ранее оставались в тени. Но есть такие теории, потенциал которых не исчерпывается со временем. К ним следует отнести теорию В. С. Мерлина. Правда, этот потенциал не всегда очевиден. Его нужно вывести на свет, обозначить перспективы и новые горизонты исследований. В таком контексте и возникает научная задача показать возможности дальнейшего развития теории ИИ, обеспечивая ее обогащение на новом витке ее истории и существования. Мерлин отмечал, что специализация наук привела к тому, что исследования индивидуальных свойств, относящихся к разным наукам о природе и обществе, чрезмерно обособились. Внимание же к исследованиям индивидуальных свойств в их взаимосвязях недооценивалось. Теория Мерлина восполнила образовавшийся здесь пробел на основе целостного, интегрального, междисциплинарного исследования человеческой индивидуальности.

Целостное видение психики человека относится к классу актуальных научных задач, которые поставлены [Ананьев 2010; Мерлин 1986], но решены недостаточно. В значительной степени сложившаяся ситуация существует потому, что современное психологическое знание характеризуется эмпирической многоаспектностью [Пономарев 1983], является «фасеточным», а его отдельные модели слабо взаимосвязаны [Ушаков 2020]. Как складывается целое и при каких условиях, до сих пор недостаточно понятно. Идею целостности человека развивают в разных направлениях, применяя разные подходы. Отметим такие подходы, как комплексный, таксономический, голономный, структурно-функциональный, системный, синергетический, сетевой [Дорфман, Калугин 2021]. Фундаментальное развитие представлений о целостности человека получило в значительной степени в форме системного познания. Под системой понимается определенная целостность, которую образует единство множества многокачественных элементов, находящихся в отношениях и взаимосвязях. Происходит парадигмальный «сдвиг» к комплексному человекознанию, к объединяющей, синтезирующей, интегративной методологии, включая междисциплинарные исследования. Наступает этап развития психологии, направленный на разработку целостного познания человека и знания о нем [Вяткин, Дорфман, Калугин 2023]).

У Мерлина целостный взгляд на индивидуальность рассматривается как интеграция. Интегративные исследования способствуют производству нового психологического знания (например, на стыках его разных областей), получение которого невозможно при аналитическом подходе. В результате обнаруживается общее за границами отдельного, целое, ускользаемое из поля зрения при узком взгляде на суть вещей. По Мерлину, в частности, акцент интеграции делается по критерию иерархии. Идея уровневого устройства зиждилась на том, что ИИ состоит из индивидуальных свойств, которые возникли на разных ступенях филогенеза и онтогенеза, начиная от биохимических свойств и кончая социальным статусом человека в группе и обществе [Мерлин 1986]. Образно говоря, это «вертикальный» взгляд на устройство ИИ. Обогащение теории Мерлина на нынешнем этапе можно рассматривать, в частности, как ее расширение. Имеется в виду развитие теории ИИ не только по «вертикали», но и по «горизонтали». Подразумевается выход ИИ во внешний мир, а также ее связь с конструктами, которые эту связь обеспечивают, например, интеллект и креативное мышление [Вяткин, Dorfman 2018; Dorfman 2016; Dorfman, Kalugin 2021].

ИИ, взятая по вертикали и по горизонтали – это две, относительно самостоятельные линии исследования. Они не противостоят друг другу, а скорее наоборот, являются вспомогательными. Линию развития ИИ по горизонтали наметил В. С. Мерлин [1986]. Он предложил ввести понятия интраиндивидуальности и метаиндивидуальности. Под интраиндивидуальностью подразумевался статус свойств, который характеризует способ существования ИИ как таковой (например, свойства темперамента, черты личности, ее положение в группе). Под метаиндивидуальностью подразумевались особенности ИИ в том виде, в котором ее воспринимают и оценивают другие люди. Именно эта вторая линия исследования (по горизонтали) оказалась наименее осмысленной и изученной. Обогащение исследований ИИ может заключаться как раз в том, чтобы продолжить их развитие по горизонтальной линии, отталкиваясь от понятий интраиндивидуальности и метаиндивидуальности, поставив их в более широкий контекст, рассматривая как дополнительные.

Одним из направлений таких исследований могут стать представления о двойных системах, первая система – ИИ, вторая система – интеллект с креативным мышлением (одна ее разновидность) и внешний мир (другая ее разновидность). Заметим, по определению, в состав ИИ как системы ни интеллект с креативным мышлением, ни внешний мир не входят. Их различие имеет под собой определенные основания. Отвлекаясь от огромного многообразия теорий интеллекта и понимания его в целом как общей познавательной способности, отметим, что структурно-динамическая теория интеллекта Д. В. Ушакова [2003] предполагает, что индивидуальные различия могут быть продуктивными в соотношении, в частности, с процессами функционирования мышления. С другой стороны, отношения индивидуальности и интеллекта нуждаются в теоретическом переосмыслении и применении современных методов статистики. Что касается выхода в мир, подразумевается, что индивидуальность как бы выходит за собственные пределы, представлена за границами своего тела в ближнем социальном окружении. В него включается все, что является значимым для индивидуальности: родственники, друзья, субъективно ценные идеи, личные проблемы, задачи и планы, предметы быта, карьера и предпочитаемые занятия на досуге, фантазии, литературные и художественные произведения, которые открывают новые значения и смыслы в жизни индивидуальности. Я обозначил эту новую для теории ИИ область понятием «метаиндивидуальный мир» (МИМ).

Проблема заключается в том, как понимать интеллект с креативным мышлением и МИМ в их отношении к ИИ. Системный подход распространяется на интеллект с креативным мышлением и МИМ, но у них свои причины, они организуют целостности иного порядка, чем целостность ИИ. Так у ИИ, взятой по «горизонтали», обнаруживается не одна, а несколько систем. Они являются дополнительными, в совокупности образуя полисистему, в простейшем варианте – двойную систему.

### **Двойные системы**

Двойными считаются системы, которые совместно действуют, хотя имеют разные основания [Deutsch, Strack 2006]. Теории двойных систем развиваются в психологии личности, социальной и когнитивной психологии, других отраслях психологии и дают представление о том, как явление может возникать разными путями. Основы теории двойных систем заложил У. Джеймс [James 1909/1996]. Он считал, что существует два разных вида мышления: интуитивное понимание и логическое рассуждение. У. Джеймс утверждал, что интуитивное (ассоциативное) знание получается из прошлого опыта, описывая его как репродуктивное. Логическое рассуждение разрешает неопределенные ситуации и

является продуктивным. У. Джеймс проложил путь к современным интерпретациям двойных систем. К. Станович [Evans, Stanovich 2013a] ввел термины «Система 1 и Система 2». Д. Канеман [Kahneman 2011] популяризировал представления о двойных системах и показал их своеобразие.

Система 1 характеризует неосознаваемые процессы, является интуитивной, автоматической, произвольной, иррациональной. Система 1 обозначается также как имплицитная система, система, основанная на опыте, ассоциативная система, эволюционно древняя система, холистическая, относительно автономная система, относительно нетребовательная к когнитивным способностям, контролирует инстинктивное поведение, в котором сознательны только конечный продукт, связана с общим интеллектом [Evans 2012], эвристическая система [Tsuji, Watanabe 2009]. Система 1 имеет дело с опытом и эмоциями. Она представляет собой набор подсистем, которые в определенной степени оперируют автономно, и не связана с рабочей памятью [Stanovich, West 2000]. Система 2 характеризует сознательные и контролируемые процессы. Они являются рациональными, требуют больших усилий, связаны с рабочей памятью [Tsuji, Watanabe 2009]. Система 2 допускает абстрактное гипотетическое мышление, которое не имеет места в Системе 1 [Evans 2012]. Система 2 является рациональной, потому что она следует логическим стандартам, основана на фактах и свидетельствах [Tsuji, Watanabe 2009]. Некоторые другие особенности Системы 2 заключаются в том, что она является аналитической, контролирующей и требует когнитивных способностей. Система 2 активируется также, когда Система 1 не в состоянии сформулировать логическое заключение.

Двойные системы установлены в различных областях психологии, несколько различаются применительно к разным конструктам. Согласно Д. Канеману [Kahneman 2011], две разные системы существуют и работают совместно в процессе принятия решения. Р. Дейч и Ф. Страк [Deutsch, Strack 2006] предложили рефлексивно-импульсивную модель двойной системы. В ней две системы выполняют разные функции и имеют разные условия для оптимального функционирования. Импульсивная система связывает перцептивную стимуляцию с поведенческими схемами, основанными на ранее усвоенных ассоциациях. Импульсивная система ориентирована на поиск удовольствия и избегание боли. Она служит концептуальной и процедурной основой долговременной памяти на основе ассоциаций. Те ассоциации, у которых самая сильная активация, преобразуются в реальное поведение. Рефлексивная система обладает функциями, дополняющими импульсивную систему, но служит другим целям регулирования. Она способствует порождению суждений, решений и намерений, которые приводят к вербальному или невербальному поведению. Рефлексивная система влияет на поведение посредством оценочных процессов, которые приводят к принятию решения о конкретном действии. Она направляет внимание на стимулы поведения. Преимущественно двойные системы рассматриваются применительно к интеллектуальной сфере, принятию решений человеком. Однако идея двойных систем может быть применена к ИИ, интеллекту и индивидуальности, т. е. к представлениям об индивидуально-интеллектуальных двойных системах. То же справедливо об ИИ и ближайшем окружении как двойных системах.

Так как теория ИИ изначально строилась на основе системного подхода, то его расширение на индивидуально-интеллектуальные двойные системы и на индивидуально-социальные двойные системы представляется возможным. Система 1 и Система 2 могут сосуществовать отдельно, независимо, параллельно и одновременно, а также действовать совместно, быть дополнительными и взаимодействовать [Вяткин, Дорфман 2018; Дорфман 2016; Barbey, Sloman 2007; Dhar, Gorlin 2013]. Так, имеются эмпирические свидетельства о том, что ассоциативная система и система, основанная на правилах, существуют одновременно и совместно в ходе рассуждений [Barbey, Sloman 2007]. Показано, что поиск награды и саморегуляция представляют собой системы, которые независимы, аддитивны и обеспечивают склонность к риску [Dhar, Gorlin 2013].

Значительно чаще психологи обращают внимание на то, что двойные системы взаимодействуют. Простой вариант взаимодействия заключается в том, что Система 1 и Система 2 взаимно влияют друг на друга. Например, эмоции могут приводить к произвольным ответам, а произвольные ответы сопровождаться эмоциями [Peters 2006]. В импульсивно-рефлексивной модели взаимодействия систем выражаются в том, что рефлексивная система влияет на импульсивную систему, например, активируя ассоциации при интерпретации представлений и направляя активацию на поведение после принятия решений. С другой стороны, импульсивная система влияет на рефлексивную, на то, как она генерирует суждения и решения. Чувства входят в рефлексивную в качестве эвристических сигналов, а высокое эмоциональное возбуждение нарушает рефлексивную [Deutsch, Strack 2006].

В модели креативного познания вместо того, чтобы описывать каждую систему обработки информации по отдельности, внимание сосредоточивается на их взаимодействиях [Barr 2018]. Отмечается необходимость в дуальном решении проблем, которые объединяют аналитические и неаналитические процессы [Wiley, Jarosz 2012]. Предполагается динамический обмен автономных и контролирующих процессов, когда совершаются смещения между порождающим и оценочным креативным процессом [Lopata et al. 2022]. Эта модель креативного мышления эффективно синтезирует многочисленные дихотомические характеристики Системы 1 и Системы 2, например, ассоциативных и основанных на правилах, интуитивных и аналитических, спонтанных и произвольных. Тем самым наводится концептуальный мост между двухфазной моделью креативного процесса и дуальной процессуальной моделью когнитивной обработки информации [Ibid.].

Более сложный вариант взаимодействия двойных систем предлагает концепция МИМ [Вяткин, Дорфман 2018; Дорфман 2016]. Показано, что Система 1 и Система 2 направлены навстречу и проникают друг в друга. Это приводит к тому, что Система 1 создает свою подсистему в Системе 2, а Система 2 создает свою подсистему в Системе 1. Тем самым Система 1 и Система 2 перекрещиваются. Их взаимодействия в том и состоят, что одна система оставляет след в другой системе в виде своих подсистем [Дорфман, Калугин 2021; Dorfman, Kalugin 2022].

Описанные выше модели указывают на перспективу исследования индивидуально-интеллектуальных двойных систем и индивидуально-социальных двойных систем. Их организующие особенности выражаются в том, во-первых, что они сосуществуют раздельно, во-вторых, функционируют совместно, в-третьих, взаимодействуют, в-четвертых, в определенном диапазоне характеризуются общностью.

Главной проблемой является поиск интеграций двойных систем. Эта проблема изучалась нами совместно с А. Ю. Калугиным (Дорфман, Калугин 2024) на моделях – интегративной, медиаторной, лонгитюдной, академических достижений. Было установлено, что интегративная модель возникает на основе общих для обеих систем переменных. Медиаторная модель строилась и тестировалась по критерию опосредования. Лонгитюдная модель строилась и тестировалась по критерию изменений двойных систем во времени. Модель академических достижений строилась и тестировалась по критерию совместных вкладов двойных систем в академические достижения. Указанные критерии и модели, построенные на их основе, взятые вместе, образуют единый комплекс условий интеграций двойных систем. Таким образом, Система 1 и Система 2 расходятся, они выполняют неодинаковые функции.

Далее проведем анализ взаимодействий систем в МИМ. Согласно Я. А. Пономареву [1983], взаимодействие – это процессы непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождая их взаимные влияния, обусловленность, связи и изменения. Опираясь на эти представления, будем исходить из того, что взаимодействие есть обмен влияниями. Система 1 и Система 2 в МИМ существуют не только раздельно, а также могут обмениваться влияниями. Как понимать обмен влияниями систем? В первом приближении, речь может идти о том, что совместно системы обеспечивают регуляцию и уравнивают действия внутренних и внешних источников детерминации. В таком контексте обмен влияниями между Системой 1 и Системой 2 перекрещивается, имеет дополнительный характер и является компенсаторным. Механизмом обмена влияниями между Системой 1 и Системой 2 может быть также особый класс психических явлений, который обозначается термином «двойные психические явления» [Дорфман 2016]. Их одно качество производно от Системы 1, а другое качество производно от Системы 2. Поэтому их можно выделить в особый класс психических явлений, которые характеризуются гетерогенностью. Они не только разделяются по признаку принадлежности к Системе 1 и Системе 2, а также взаимодействуют в форме обмена влияниями.

Возьмем, к примеру, понятие мотива. Обычно он понимается как побуждение [Мерлин 1971] или предмет [Леонтьев 1971], но взятый по отдельности. Вместе с тем мотив можно трактовать как двойное психическое явление. Его одно качество относится к побуждению и производно от Системы 1. Его другое качество характеризует предмет и производно от Системы 2. Тогда мотив как побуждение и предмет могут взаимодействовать в форме обмена влияниями [Дорфман 2016]. Системы 1 и 2 взаимодействуют и обмениваются влияниями через двойные психические явления. Обмен влияниями можно понимать как перекрещивание: мотив как побуждение влияет на мотив как предмет, в свою очередь мотив как предмет производит воздействия на мотив как побуждение. Обмен влияниями может быть прямым, а также иметь опосредованный характер. Скажем, обмен влияниями между мотивом как побуждением и мотивом как предметом может совершаться через потребности.

Еще одним уровнем анализа двойных систем является оценка общего у переменных Системы 1 и Системы 2. Если эти системы существуют отдельно, значит, они не могут иметь общее. Если же эти системы взаимодействуют и обмениваются влияниями, значит, общее у них все же может быть. Казалось бы, возникает парадокс. Но это мнимый парадокс, положения же о раздельном существовании систем и их взаимодействиях сосуществуют, а не сталкиваются. Дело в том, что системы 1 и 2 перекрещиваются. Если они перекрещиваются, значит, могут возникать их пересечения. Системы 1 и 2 пересекаются частично, а не полностью совпадают. На пересечениях и может возникать область общего. Оно опирается частично на Систему 1 (а не на всю Систему 1) и частично на Систему 2 (а не на всю Систему 2). Общее объединяет Систему 1 с Системой 2, но есть нечто большее, чем их фрагменты. Фрагменты систем обобщаются, и в форме общего они выводятся на более высокий уровень абстракции, чем в исходном виде. Так возникает генерализованное общее [Дорфман, Калугин 2021].

Проиллюстрируем результаты измерений области общего у Системы 1 и Системы 2 на материале Я-концепции, в которой выделяются 4 субмодальности Я: Авторская, Воплощенная, Превращенная и Вторящая [Дорфман, Калугин 2020]. Упрощая, можно сказать, что Авторское Я выражает позицию автора, инициатора, деятеля, Воплощенное Я – реформатора, покорителя, обладателя, Превращенное Я – человека, который понимает и принимает людей так, как они сами воспринимают себя. Вторящее Я выражает позицию последователя, подражателя, исполнителя [Дорфман 2016]. В Я-концепции ментально отображаются системы МИМ: от личности к миру (Система 1) – в отношениях от Авторского Я к Воплощенному Я, от мира к личности (Система 2) – в отношениях от Превращенного Я к Вторящему Я.

Была установлена функциональная неэквивалентность субмодальностей Я. Они разделились на общие и дискриминантные по критерию вариативности. Было показано, что функцию общих переменных выполняют Авторское Я и Вторящее Я. Авторское Я служит ядром Системы 1, а Вторящее Я – периферией Системы 2. Поскольку роли Авторского Я и Вторящего Я в своих системах противоположны, можно предположить, что отношения ядра Системы 1 и периферии Системы 2 носят характер дополнительности. Например, склонность к обособлению от одних людей (Авторское Я) может компенсироваться склонностью присоединяться к другим людям (Вторящее Я). Значит, Авторское Я (Система 1) и Вторящее Я (Система 2) перекрещиваются и обмениваются влияниями, т. е. взаимодействуют [Дорфман, Калугин 2016].

Таким образом, ИИ представляет собой двойную систему. Двойными полагаются Система 1 и Система 2, потому что они имеют собственные причины и основания, обусловлены разными принципами. По происхождению причины в разных системах расходятся, хотя могут переплетаться в следствиях. Локус каузальности у этих систем разный – интернальный и экстернальный. В то же время эти системы взаимодействуют и имеют нечто общее. Показано, что в рамках полисистемного подхода общности могут быть тройного рода. 1) Система 1 указывает на переменные, которые входят в ее состав как общность. Аналогично, 2) Система 2 имеет «свою» общность и указывает на переменные, которые входят в ее состав. Кроме того, 3) Система 1 и Система 2 действуют совместно и частично пересекаются, образуя в части пересечения взаимодействия и генерализованное общее на повышенном уровне абстрактности.

### **Психологическая характеристика систем 1 и 2 в пространстве**

#### **ИИ – ближнее окружение**

Дадим краткую характеристику системам 1 и 2 в ИИ в ее отношениях с ближним окружением.

#### *Система 1*

В упрощенном виде система 1 объединяет индивидуальность и ее ближнее окружение таким образом, что ядром системы 1 является индивидуальность (системообразующий фактор), а периферию этой системы образует ближнее окружение (подсистема). Индивидуальность (ее свойства или набор свойств) обладает некоторыми признаками психологической причины, а ближнее окружение (те или иные его члены) – некоторыми признаками психологического следствия данной причины. Ключевой особенностью системы 1 является квазикаузальный процесс с признаками транзитивности: переходом от индивидуальности (психологической причины) к ее ближнему окружению (психологическому следствию) и переносом содержания психологической причины на ее психологическое следствие. Это может приводить к тому, что второе становится «похожим» на первое, то есть следствие уподобляется своей причине в тех или иных аспектах. Так совершается квазикаузальное «размножение».

Возьмем, к примеру, автономную личность. Она самостоятельно выбирает и направляет собственную активность на мир [Леонтьев 2006]. Автономию личности можно толковать как систему, в которой системообразующим фактором выступает внутренний локус каузальности [Deci, Ryan 2012], или самость («Я стараюсь сам (сама) найти выход из сложной ситуации» – один из пунктов опросника полимодального Я, см.: [Дорфман и др. 2000]). Ее подсистемой будет самореализация (самоосуществление) изменения (или стремление изменить) личностью отдельных членов своего ближнего окружения («Вы говорите с другом или подругой о политике и обнаруживаете значительные разногласия. Скорее всего, вы будете настаивать на своей точке зрения и стараться сделать так, чтобы он (она) принял (приняла) ее» – один из слегка измененных пунктов каузальной шкалы, см.: [Дергачева, Дорфман, Леонтьев 2008]). Личность как бы переходит за пределы своего тела, включается в ближнее окружение, трансформирует его или совершает выборы отдельных членов в нем по лекалам своей самости. Личность, так сказать, уподобляет их себе. Это значит, что в статусе автономной личность самореализуется (самоосуществляется) в членах ближнего окружения.

Конечно, члены ближнего окружения могут сопротивляться давлению автономной личности, отвергать его. Тогда система 1 не возникнет. Это свидетельствует о том, что система 1 локализуется, но не приобретает всеобщего характера.

Выделим несколько важных критериев, по которым ИИ может быть приписана роль системы 1.

1. Одно и то же психическое явление может быть следствием прежних причин и причиной новых следствий. Например, психическое состояние агрессии может быть следствием агрессивности как черты личности и в то же время причиной агрессивного поведения [Дорфман 2014б]. В Систему 1 включается участок каузальной цепи (в целом она состоит из множества звеньев), в котором происхождение индивидуальности «вырезается» из поля анализа (ее роль следствия к прежним причинам). Но сама она трактуется как исходный пункт квазикаузального процесса, психологическая причина, причиняющая изменения в подсистеме своей системы.

2. Анализ ИИ как системы 1 опирается прежде всего на изучение ближних (проксимальных) причин, а не отдаленных (дистальных) и предельных (как в метафизике). Ближней является причина, которая темпорально близка к произведенному ею результату, в отличие от дальних филогенетических причин, онтогенетических причин, причин, коренящихся в обществе и культуре [Дорфман 2014а, б; Alessi 1992].

3. Действие индивидуальности как психологической причины начинается до наступления изменений, которые она же производит в своем ближнем окружении, т. е. соблюдается каузальный принцип темпоральной асимметрии. Через какое-то время характер темпоральных отношений причины и следствия может измениться. Изменения состоят в том, что с наступлением следствия действие причины не прекращается, а продолжается. В этом общем интервале времени у них складываются отношения темпоральной симметрии [Дорфман 2014б; Nausman 1998; Salmon 1998]. Причина не остается в прошлом, ее действие продолжается в настоящем. Следствия не отрываются от причины и не убегают в будущее. Временная дистанция отсутствует, они действуют одновременно. Причина существует континуально, а ее следствия могут быть дискретными, повторяться или на смену одним следствиям могут приходиться другие.

Таким образом, психологические причины и их следствия вначале действуют последовательно, асимметрично, а затем могут действовать одновременно, симметрично.

Склонность к поиску ощущений [Zuckerman 2007] может быть следствием прежних причин оптимального уровня активности катехоламинной системы, включающей допамин и норадреналин, ретикулярной активирующей системы, оптимального уровня кортикального бодрствования. Вместе с тем склонность к поиску ощущений, закрепленную в черте личности, можно рассматривать и, с другой стороны, как ближнюю причину поведения, которое характеризуется вариативностью, направлено на поиск новизны, выражает готовность к физическим, социальным, правовым и финансовым рискам. Это поиски впечатлений и приключений, переживаний и нового опыта, растормаживания и избегания скуки. Очевидно, что такого рода поиски могут влиять на широту круга общения в ближнем окружении, провоцировать относительное снижение продолжительности межличностных отношений с партнером, частую смену партнеров. Склонность к поиску ощущений (ближняя причина) существует как черта личности латентно, стабильно и надситуативно, предшествует наступлению изменений, которые личность производит в своем ближнем окружении (темпоральная асимметрия). Но эта склонность не исчезает, сохраняется и продолжается, когда поиски впечатлений и приключений, переживаний и нового опыта,

растормаживания и избегания скуки переходят на уровень поступков. В эти периоды времени и склонность к поиску ощущений как черта личности, и склонность к поиску ощущений как поведение проявляются одновременно (темпоральная симметрия).

Главный смысл таких изменений в ближнем окружении мы находим в уподоблении. ИИ стремится оставлять психологические следы своего Я в членах ближнего окружения, уподобляя их (в тех или иных аспектах) себе. Если же члены ближнего окружения не отвечают «задаче» уподобления, они подвергаются трансформации или, по меньшей мере, ИИ стремится их изменять, все же уподобляя себе. Так, в системе 1 ближнее окружение в каких-то аспектах становится производным от индивидуальности. Иначе говоря, в системе 1 ИИ занимает первичную позицию (неизменность ее стремлений), а ближнее окружение – вторичную (его изменчивость и податливость устремлениям ИИ).

#### *Система 2*

Система 2 тоже объединяет индивидуальность и ее ближнее окружение, но их отношения оборачиваются в сравнении с отношениями в системе 1. В упрощенном виде система 2 объединяет индивидуальность и ее ближнее окружение таким образом, что ядром системы 2 является ближнее окружение (системообразующий фактор), а на периферию этой системы попадает индивидуальность (подсистема). Теперь у ближнего окружения (тех или иных его членов) обнаруживаются некоторые признаки психологической причины, а у индивидуальности (ее свойств или набора свойств) некоторые признаки изменений в силу воздействия на нее данной причины. Опять-таки ключевым признаком системы 2 является квазикаузальный процесс с признаками транзитивности перехода от ближнего окружения (психологической причины) к индивидуальности (психологическому следствию) и переноса содержания психологической причины на ее психологическое следствие. И вновь это может приводить к тому, что второе становится «похожим» на первое, т. е. следствие уподобляется своей причине в тех или иных аспектах. Так совершается квазикаузальное «размножение» в системе 2, но в другом, противоположном направлении, чем в системе 1.

Перевод квазикаузального анализа в разряд собственно психологического позволяет раскрывать отношения внутри системы 2.

Рассмотрим локус каузальности. Если поведение индивидуальности основывается на внешних требованиях или ожидаемой награде, это внешняя каузальная ориентация, тип мотивации с соответствующими когнитивными, аффективными и другими характеристиками индивидуальности [Deci, Ryan 2012]. В каузальной шкале [Дергачева, Дорфман, Леонтьев 2008] есть такой пункт (слегка изменен): «Вы выбираете подарок другу на день рождения. Тогда вы постараетесь косвенным путем узнать, чего бы ему хотелось получить». Системообразующим фактором здесь выступает внешний локус каузальности. Его подсистемой может быть зависимая позиция, которую принимает личность по отношению к внешним воздействиям. Скажем, «Порой друзья используют меня в своих целях» – один из пунктов опросника полимодального Я, иллюстрирующего зависимость [Дорфман и др. 2000].

Конечно, индивидуальность может сопротивляться внешнему воздействию, отвергать его или избегать. Тогда система 2 не возникнет, а квазикаузальный процесс будет прерван. В систему 2 также не войдут те особенности индивидуальности, на которые не будет направляться транзитивность причинения ближним окружением. Значит, система 2 и квазикаузальный процесс в ней локализируются, но не приобретают всеобщего характера. Ближнему окружению отводится роль системообразующего фактора и психологической причины в системе 2 по тем же критериям, по которым определяются системообразующий фактор и психологическая причина в системе 1. Во-первых, поведение членов внешнего окружения может быть следствием действия прежних причин и причиной новых следствий. Однако поведение членов внешнего окружения рассматривается как исходная причина изменений индивидуальности. Во-вторых, воздействия внешнего окружения на индивидуальность ограничиваются ближними (проксимальными) причинами, отвлекаясь от действия отдаленных и предельных причин. В-третьих, действия ближнего окружения на индивидуальность изучаются в формате темпоральной асимметрии и симметрии. Чтобы избежать противоречий, нужно уточнить, как индивидуальность и ее ближнее окружение могут распределяться по системам 1 и 2. Эта загадка того же ряда, что и загадка о том, как одна и та же точка может относиться к двум прямым. У. Джеймс отмечал, что «такое возможно, если точка находится на их пересечении» [James 1904/1976: 8]. Точка на пересечении двух прямых – это метафорическое выражение индивидуальности, распределенной по системам 1 и 2, т. е. в разных «местах», «здесь» и «там». Точка на пересечении двух прямых – это также метафорическое выражение ближнего окружения, распределенного по системам 1 и 2.

Действительно, индивидуальность и ее ближнее окружение объединяются в каждой системе своеобразно и выполняют при этом разные функции. В системе 1 индивидуальность управляет ближним окружением, а в системе 2, наоборот, ближнее окружение управляет индивидуальностью. Каузально, системы 1 и 2 разворачиваются в противоположных направлениях. В структурном же плане, индивидуальность и ее ближнее окружение включаются в системы 1 и 2 своими разными сторонами. Поэтому структурно они также разводятся. Значит, индивидуальность и ее ближнее окружение своими разными сторонами расходятся по системам 1 и 2 и не смешиваются.

Обычно психологи изучают какие-либо явления в рамках либо системы 1, либо системы 2. Благодаря этому логические столкновения между ними затушевываются, уходят в тень. Но если в поле исследовательского внимания удерживать обе системы одновременно, легко заметить, что они могут как «мирно» сосуществовать, так и сталкиваться. Скажем, одна и та же индивидуальность может быть и неизменной (в системе 1), и изменчивой (в системе 2). В этом можно усмотреть внутреннее столкновение, вызванное включением индивидуальности в системы 1 и 2 своими разными сторонами. С другой стороны, системы 1 и 2 могут соотноситься по принципу дополнительности, разрешая возможное столкновение между системами.

Следующие примеры иллюстрируют сосуществование систем 1 и 2 как дополнительных. Представьте человека, выбирающего книгу для чтения. В этом случае читатель занимает первичную позицию, а отобранная книга – вторичную (система 1). Когда читатель усваивает содержание книги, он попадает под ее влияние. Значит, книга занимает первичную позицию, а ее читатель – вторичную (система 2). Эти отношения дополнительные, а не конфликтные. Более сложный пример возникает, если представить, что читатель и попадает под влияние содержания книги (система 2), и в то же время ментально изменяет, субъективно модифицирует и привносит дополнительные значения и смыслы в содержание книги (система 1). Такая ситуация даже более правдоподобна, если совместно рассматривается, как человек вовлекается в процесс научения писать стихи (система 2), а затем начинает сочинять их сам (система 1). Любой из этих примеров показывает роль не одной, а обеих систем, и они дополнительные. Конечно, эти иллюстрации носят весьма упрощенный характер, но они раскрывают суть полисистемного подхода. Он обеспечивает приращение нового знания об особенностях ИИ, поскольку во внимание принимается не какая-либо одна система (как при монистическом подходе), а обе системы одновременно. Это новое знание умножает наши представления о природе ИИ с позиций двойственности источников ее детерминации и двойных систем, из которых она складывается.

Положение о двойных системах подкрепляется не только здравыми рассуждениями. Оно получает также эмпирическую поддержку. Первая и ближайшая исследовательская задача состоит, в частности, в том, чтобы получить эмпирический ответ на следующий вопрос: можно ли системы 1 и 2 отделять друг от друга и в то же время устанавливать их отношения между собой? На уровне переменных ответ на этот вопрос подразумевает различие переменных в системах 1 и 2: либо по составу, либо по степени их выраженности. Конечно, этими ответами вопрос о двойственности ИИ эмпирически не исчерпывается. Вместе с тем это хорошее начало для разработки данного вопроса. Несколько эмпирических исследований было проведено, в них предлагалась оригинальная процедура определения двойственности.

В исследовании, которое выполнила Е. В. Старцева под моим руководством [Дорфман 2010], девушек в возрасте от 18 до 20 лет просили оценить своих матерей, отцов, младших сиблингов и себя по ряду переменных. Предполагалось, что девушки в роли дочерей (система 2) и те же девушки в роли старших сестер (система 1) оценивают себя по-разному по одним и тем же переменным. Результаты исследования свидетельствовали о значимых различиях между этими ролями девушек по переменным Я-концепции, поиска новизны, доминантности. Значимыми дискриминаторами также были переменные контроля над другими людьми, зависимости от награды, избегания неприятности, упорства, готовности к приспособлению и сотрудничеству. Значит, эти переменные характеризовались подвижностью и способностью к смещениям в зависимости от тех ролей, которые исполняли девушки. В более широком плане полученные данные свидетельствуют о том, что указанные переменные изменяются в зависимости от включения их в систему 1 или 2, т. е. феномен двойственности является глубоким и может проникать на уровень переменных.

Как соотносятся системы 1 и 2 в ИИ? Их отношения можно рассматривать в двух режимах: параллельном и пересечения. В параллельном режиме возникает тот случай, когда системы 1 и 2 не пересекаются и лежат в разных плоскостях. Непересечение – это раздельное существование систем 1 и 2 по внутренним источникам детерминации системы 1 и внешним источникам детерминации системы 2. Разные источники детерминации локализируются в

разных «местах» и имеют разную природу. Соответственно внутренние (в системе 1) и внешние (в системе 2) психологические причины тоже расходятся, а квазикаузальные процессы имеют противоположные направления.

С этих позиций психические явления внутри каждой системы можно трактовать как гомогенные, или однокачественные. Скажем, понятие мотива как побуждения является гомогенным в смысле его принадлежности одной системе – системе 1. Понятие мотива как предмета тоже является гомогенным, но в смысле его принадлежности системе 2.

С. Л. Рубинштейн [2003] исходил из того, что существует некое общее пространство, в котором разные причины перекрещиваются. Вспомним вновь геометрическую метафору У. Джеймса [James 1904/1976]: две прямые исходно независимы, но точка их пересечения относится как к одной, так и к другой прямой. Теперь метафора У. Джеймса иллюстрирует не столько расхождения психических явлений по системам 1 и 2, сколько возможность их пересечения. Системы 1 и 2 (и психические явления в них) могут пересекаться, но остаются независимыми. Пересекаясь, они не сливаются, но в каких-то аспектах перекрывают друг друга. Тогда появляется зона взаимного покрытия, и она может иметь особенности, общие для систем 1 и 2. Базовое предположение состоит в том, что в зоне взаимного покрытия системы 1 и 2 имеют некоторую область общего. В связи с этим встает также вопрос об особом классе психических явлений, находящихся на пересечении обеих систем и испытывающих на себе их совместные воздействия. Такого рода явления можно обозначить как гетерогенные, или с двойными качествами. Понимание мотива, взятого в рамках системы 1 (побуждение) и системы 2 (предмет) совместно, приводит к его толкованию как психического явления с двойными качествами. Более того, не исключено, что разные стороны мотива (побуждение и предмет) в какой-то степени стыкуются, и в зоне их взаимного покрытия открываются особенности, общие для понимания мотива и как побуждения, и как предмета. Это «третье» значение мотива. Оно является более общим (в сравнении с его отдельными сторонами) и интегральным. «Третье» значение мотива обнаруживается при условии, что он берется одновременно как побуждение и как предмет.

Тема пересечения Систем 1 и 2 неизбежно приводит к постановке вопроса об интеграции двойных качеств психических явлений в нечто «третье» – в область, общую для обоих качеств психических явлений, или более широко – в область, общую для систем 1 и 2. Следуя И. Канту [2006], можно сказать, что общее – это то, что сходно у систем 1 и 2, при этом они остаются разными и продолжают существовать по отдельности.

### **Заключение**

Дальнейшее развитие и обогащение теории ИИ В. С. Мерлина возможно путем ее расширения. Для этого применяется критерий дополненности и представления о двойных системах, восполняющий критерий иерархии индивидуальных свойств. Потенциал развития теории Мерлина рассматривался в двух планах. Во-первых, анализу подвергались ИИ (Система 1) и интеллект с креативным мышлением (Система 2 в одном варианте). Во-вторых, излагались некоторые вопросы ИИ, взятые к ее социальному ближнему окружению (Система 2 в другом варианте). Центральным, объединяющим оба плана анализа, является положение о двойных системах. Они изучаются под углом зрения целостности и интеграции с позиций полисистемного подхода. При этом системный подход распространяется на интеллект с креативным мышлением и ближнее окружение. У них и ИИ свои причины, они организуют целостности разного порядка. В совокупности они образуют полисистему, в простейшем варианте – двойную систему. Двойными считаются системы, которые совместно действуют, но имеют разные основания.

Система 1 и Система 2 могут сосуществовать раздельно, независимо, параллельно, а также действовать совместно, быть дополнительными и взаимодействовать. Показано, что Система 1 и Система 2 направлены навстречу и проникают друг в друга. Это приводит к тому, что Система 1 создает свою подсистему в Системе 2, а Система 2 создает свою подсистему в Системе 1. Тем самым Система 1 и Система 2 перекрещиваются. Их взаимодействия в том и состоят, что одна система оставляет след в другой системе в виде своих подсистем. Интеграция Системы 1 и Системы 2 в ИИ является многоаспектной. ИИ и ее ближнее социальное окружение, во-первых, сосуществуют по отдельности, во-вторых, функционируют совместно, в-третьих, взаимодействуют, в-четвертых, в определенном диапазоне характеризуются общностью. Главной проблемой является установление интеграций двойных систем. Она решается на моделях – интегративной, медиаторной, лонгитюдной, академических достижений.

Механизмом обмена влияниями между Системой 1 и Системой 2 может быть особый класс психических явлений, который обозначается термином «двойные психические явления». Их одно качество производно от Системы 1, а другое качество производно от Системы 2. Поэтому они обладают гетерогенностью. Они не только разделяются по признаку принадлежности к Системе 1 и Системе 2, а также взаимодействуют в форме обмена влияниями.

### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2010. 288 с.
2. Вяткин Б. А. Пермская психологическая школа в научно-образовательном пространстве России : историческая хроника. Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2022. 16 с.
3. Вяткин Б. А., Dorfman L. Ya. Системная интеграция индивидуальности человека. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 176 с.
4. Вяткин Б. А., Dorfman L. Ya., Калугин А. Ю. Жизнь и научное творчество В. С. Мерлина // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 1. С. 91–100.
5. Дергачева О. Е., Dorfman L. Ya., Леонтьев Д. А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентации // Вестник Московского педагогического университета. Сер. 14. Психология. 2008. № 3. С. 91–106.
6. Dorfman L. Ya. Каузальный плюрализм и психология // Мир психологии. 2014а. № 3(79). С. 220–236.
7. Dorfman L. Ya. Каузальный плюрализм и психология (окончание) // Мир психологии. 2014б. № 4(80). С. 230–246.
8. Dorfman L. Ya. Каузальный плюрализм и холизм в концепции метаиндивидуального мира // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 1. С. 98–136.
9. Dorfman L. Ya. Метаиндивидуальный мир: концепция, приложения, эмпирические свидетельства // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Сер. 1. Психология. 2010. № 1-2. С. 30–51.
10. Dorfman L. Ya., Калугин А. Ю. Индивидуально-интеллектуальные интеграции человека. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 279 с.
11. Dorfman L. Ya., Калугин А. Ю. Общие и дискриминантные переменные Я-концепции // Интегративная перспектива в гуманитарных науках. 2016. № 1. С. 51–68.
12. Dorfman L. Ya., Калугин А. Ю. Четырехфакторный опросник Я: его концептуальный и психометрический анализ // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 53–74. <https://doi.org/10.17223/17267080/75/4>
13. Dorfman L. Ya., Калугин А. Ю. Эмпирическая психология индивидуально-интеллектуальных интеграций. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2024. 290 с.
14. Dorfman L. Ya., Рябикова М. В., Гольдберг И. М., Быков А. Н., Ведров А. А. Новая версия Пермского вопросника Я // Творчество в образовании, культуре, искусстве / под ред. Е. А. Малянов, Л. А. Шипицына, Л. Я. Dorfman, С. И. Корниенко, К. Мартиндейл. Пермь : Изд-во «Пермский государственный институт искусства и культуры», 2000. С. 179–183.
15. Кант И. Критика чистого разума. М. : Эксмо, 2006. 736 с.
16. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. : МГУ, 1971. 38 с.
17. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ / под ред. Б. С. Братусь, Е. Е. Соколова. М. : Смысл, 2006. Вып. 2. С. 85–105.
18. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь : Изд-во «Пермский государственный педагогический университет», 1971. 120 с.
19. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
20. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М. : Наука, 1983. 204 с.
21. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 508 с.
22. Ушаков Д. В. Интеллект. Структурно динамическая теория. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 262 с.
23. Ушаков Д. В. На пути к целостному видению человека // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2020. Т. 17. № 4. С. 617–629. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-4-617-629>
24. Alessi G. Models of proximate and ultimate causation in psychology // American Psychologist. 1992. V. 247(11). P. 1359-1370. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.11.1359>
25. Barbey A. K., Sloman S. A. Base-rate respect: From ecological rationality to dual processes // Behavioral and Brain Sciences. 2007. V. 30(3). P. 241-297. <https://doi.org/10.1017/s0140525x07001653>
26. Barr N. Intuition, reason, and creativity: An integrative dual-process perspective // The new reflectionism in cognitive psychology: why reason matters. Current Issues in Thinking and Reasoning Series / Ed. by G. Pennycook. Routledge, 2018. P. 99-124.
27. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory // Handbook of theories of social psychology / Eds. P. A. M. V. Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins. Thousand Oaks, CA : Sage, 2012. V. 1. P. 416-437. <https://doi.org/10.4135/9781446201022>
28. Deutsch R., Strack F. Duality models in social psychology: From dual processes to interacting systems // Psychological Inquiry. 2006. V. 17(3). P. 166–172. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1703\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1703_2)
29. Dhar R, Gorlin M. A dual-system framework to understand preference construction processes in choice // Journal of Consumer Psychology. 2013. V. 23(4). P. 528-542. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2013.02.002>
30. Dorfman L. Ya. Volf Merlin's theory of integral individuality // Trends and issues in theoretical psychology / Eds. I. Lubek, R. van Hezewijk, G. Pheterson, Ch. Tolman. N.Y. : Springer, 1995. P. 158-163.
31. Dorfman L., Kalugin A. Individual intellectual integration in Russian students. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2022. 230 p.

32. Evans J. S. B. T., Stanovich K. E. Dual-Process Theories of higher cognition : Advancing the debate // *Perspectives on psychological science*. 2013a. V. 8(3). P. 223-241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
33. Evans J. S. Dual process theories of deductive reasoning : facts and fallacies. *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*, 2012. P. 115-133.
34. Hausman D. M. *Causal asymmetries*. New York : Cambridge University Press, 1998. 320 p.
35. James W. *A pluralistic universe*. Hibbert Lectures. University of Nebraska Press, 1909/1996. 422 p.
36. James W. *Does consciousness exist? Essays in radical empiricism*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1904/1976. 318 p.
37. Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. New York : Farrar Straus and Giroux, 2011. 512 p.
38. Lopata J. A., Barr N., Slayton M., Seli P. Dual-modes of creative thought in the classroom: Implications of network neuroscience for creativity education // *Translational Issues in Psychological Science*. 2022. V. 8(1). P. 79-89. <https://doi.org/10.1037/tps0000317>
39. Peters E. The functions of affect in the construction of preferences // *The construction of preference* / Eds. S. Lichtenstein, P. Slovic. New York, NY : Cambridge University Press, 2006. P. 454-463.
40. Salmon W. *Causality and explanation*. New York : Oxford University Press, 1998. 448 p.
41. Stanovich W., West R. Individual difference in reason implications for the rationality debate? // *Behavioural and Brain Sciences*. 2000. V. 23. P. 645-726.
42. Tsujii T., Watanabe S. Neural correlates of dual-task effect on belief-bias syllogistic reasoning: a near-infrared spectroscopy study // *Brain Research*. 2009. V. 1287. P. 118-125. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.06.08>
43. Wiley J., Jarosz A. F. Working memory capacity, attentional focus, and problem solving // *Current Directions in Psychological Science*. 2012. V. 21(4). P. 258-262. <https://doi.org/10.1177/0963721412447622>
44. Zuckerman M. *Sensation seeking* // *Sensation seeking and risky behavior* / Ed. by M. Zuckerman. Washington, DC : American Psychological Association, 2007. P. 3-49.

### References

1. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniia* [Man as an object of knowledge]. Saint Petersburg, Piter, 2010, 288 p. (In Russ.).
2. Viatkin B. A. Permskaia psikhologicheskaia shkola v nauchno-obrazovatel'nom prostranstve Rossii : istoricheskaja khronika [Perm psychological school in the scientific and educational space of Russia: historical chronicle]. Perm, PGGPU, 2022, 16 p. (In Russ.).
3. Viatkin B. A., Dorfman L. Ia. Sistemnaia integratsiia individualnosti cheloveka [System integration of human individuality]. Moscow, "Institut psikhologii RAN", 2018, 176 p. (In Russ.).
4. Viatkin B. A., Dorfman L. Ia., Kalugin A. Iu. Zhizn i nauchnoe tvorchestvo V. S. Merlina [Life and scientific work of V. S. Merlin]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. 2023, vol. 44, no. 1, pp. 91-100. (In Russ.).
5. Dergacheva O. E., Dorfman L. Ia., Leontev D. A. Russkoiazycznaia adaptatsiia oprosnika kauzalnykh orientatsii [Russian-language adaptation of the causal orientation questionnaire]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology]. Ser. 14. *Psikhologiya*. 2008, no. 3, pp. 91-106. (In Russ.).
6. Dorfman L. Ia. Kauzalnyi pliuralizm i psikhologiya [Causal pluralism and psychology]. *Mir psikhologii* [The world of psychology]. 2014a, no. 3(79), pp. 220-236. (In Russ.).
7. Dorfman L. Ia. Kauzalnyi pliuralizm i psikhologiya (okonchanie) [Causal pluralism and psychology (end)]. *Mir psikhologii* [The world of psychology]. 2014b, no. 4(80), pp. 230-246. (In Russ.).
8. Dorfman L. Ia. Kauzalnyi pliuralizm i kholizm v kontseptsii metaindividualnogo mira [Causal pluralism and holism in the concept of the meta-individual world]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2016, vol. 13, no. 1, pp. 98-136. (In Russ.).
9. Dorfman L. Ia. Metaindividualnyi mir: kontseptsii, prilozheniia, empiricheskie svidetelstva [Meta-individual world: concept, applications, empirical evidence]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. 1. Psikhologiya* [Bulletin of Perm State Pedagogical University. Series 1. Psychology]. 2010, no. 1-2, pp. 30-51. (In Russ.).
10. Dorfman L. Ia., Kalugin A. Iu. Individualno-intellektualnye integratsii cheloveka [Individual-intellectual integration of a person]. Moscow, "Institut psikhologii RAN", 2021, 279 p. (In Russ.).
11. Dorfman L. Ia., Kalugin A. Iu. Obshchie i diskriminantnye peremennye Ia-kontseptsii [General and discriminant variables of self-concept]. *Integrativnaia perspektiva v gumanitarnykh naukakh* [Integrative Perspective in the Humanities]. 2016, no. 1, pp. 51-68. (In Russ.).
12. Dorfman L. Ia., Kalugin A. Iu. Chetyrehfaktornyi oprosnik Ia: ego kontseptualnyi i psichometricheskii analiz [Four-factor questionnaire Self: its conceptual and psychometric analysis]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2020, no. 75, pp. 53-74. (In Russ.). Available at: <https://doi.org/10.17223/17267080/75/4>
13. Dorfman L. Ia., Kalugin A. Iu. Empiricheskaia psikhologiya individualno-intellektualnykh integratsii [Empirical psychology of individual-intellectual integrations]. Moscow, "Institut psikhologii RAN" Publ., 2024, 290 p. (In Russ.).
14. Dorfman L. Ia., Riabikova M. V., Goldberg I. M., Bykov A. N., Vedrov A. A. Novaja versiiia Permskogo voprosnika Ia [New version of the Perm Questionnaire I]. *Tvorchestvo v obrazovanii, kulture, iskusstve* / Ed. by E. A. Malianov, L. A. Shipitsyna, L. Ia. Dorfman, S. I. Kornienko, K. Martindeil. Perm, Permskii gosudarstvennyi institut iskusstva i kultury, 2000, pp. 179-183. (In Russ.).
15. Kant I. *Kritika chistogo razuma* [Critique of Pure Reason]. Moscow, Eksmo, 2006, 736 p. (In Russ.).
16. Leontev A. N. *Potrebnosti, motivy i emotsii* [Needs, motives and emotions]. Moscow, MGU, 1971, 38 p. (In Russ.).
17. Leontev D. A. Lichnostnyi potentsial kak potentsial samoregulatsii [Personal potential as the potential of self-regulation]. *Uchenye zapiski kafedry obshchei psikhologii MGU* / Ed. by B. S. Bratus, E. E. Sokolova. Moscow, Smysl, 2006, no. 2, pp. 85-105. (In Russ.).

18. Merlin V. S. Lektii po psikhologii motivov cheloveka [Lectures on the psychology of human motives]. Perm, PGPI, 1971, 120 p. (In Russ.).
19. Merlin V. S. Oчерk integralnogo issledovaniia individualnosti [Essay on an integral study of individuality]. Moscow, Pedagogika, 1986, 256 p. (In Russ.).
20. Ponomarev Ia. A. Metodologicheskoe vvedenie v psikhologiu [Methodological introduction to psychology]. Moscow, Nauka, 1983, 204 p. (In Russ.).
21. Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]. Saint Petersburg, Piter, 2003, 508 p. (In Russ.).
22. Ushakov D. V. Intellekt. Strukturno dinamicheskaiia teoriia [Intelligence. Structural dynamic theory]. Moscow, "Institut psikhologii RAN", 2003, 262 p. (In Russ.).
23. Ushakov D. V. Na puti k tselostnomu videniiu cheloveka [On the way to a holistic vision of man]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2020, vol. 17, no. 4, pp. 617-629. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-4-617-629>.
24. Alessi G. Models of proximate and ultimate causation in psychology. *American Psychologist*. 1992, vol. 247(11), pp. 1359-1370. (In Russ.). Available at: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.11.1359>
25. Barbey A. K., Sloman S. A. Base-rate respect: From ecological rationality to dual processes // *Behavioral and Brain Sciences*. 2007. V. 30(3). P. 241-297. <https://doi.org/10.1017/s0140525x07001653>
26. Barr N. Intuition, reason, and creativity: An integrative dual-process perspective // *The new reflectionism in cognitive psychology: why reason matters*. Current Issues in Thinking and Reasoning Series / Ed. by G. Pennycook. Routledge, 2018. P. 99-124.
27. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory // *Handbook of theories of social psychology* / Eds. P. A. M. V. Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins. Thousand Oaks, CA : Sage, 2012. V. 1. P. 416-437. <https://doi.org/10.4135/9781446201022>
28. Deutsch R., Strack F. Duality models in social psychology: From dual processes to interacting systems // *Psychological Inquiry*. 2006. V. 17(3). P. 166–172. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1703\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1703_2)
29. Dhar R, Gorlin M. A dual-system framework to understand preference construction processes in choice // *Journal of Consumer Psychology*. 2013. V. 23(4). P. 528-542. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2013.02.002>
30. Dorfman L. Y. Volf Merlin's theory of integral individuality // *Trends and issues in theoretical psychology* / Eds. I. Lubek, R. van Hezewijk, G. Pheterson, Ch. Tolman. N.Y. : Springer, 1995. P. 158-163.
31. Dorfman L., Kalugin A. Individual intellectual integration in Russian students. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2022. 230 p.
32. Evans J. S. B. T., Stanovich K. E. Dual-Process Theories of higher cognition : Advancing the debate // *Perspectives on psychological science*. 2013a. V. 8(3). P. 223-241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
33. Evans J. S. Dual process theories of deductive reasoning : facts and fallacies. *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*, 2012. P. 115-133.
34. Hausman D. M. Causal asymmetries. New York : Cambridge University Press, 1998. 320 p.
35. James W. A pluralistic universe. Hibbert Lectures. University of Nebraska Press, 1909/1996. 422 p.
36. James W. Does consciousness exist? *Essays in radical empiricism*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1904/1976. 318 p.
37. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York : Farrar Straus and Giroux, 2011. 512 p.
38. Lopata J. A., Barr N., Slayton M., Seli P. Dual-modes of creative thought in the classroom: Implications of network neuroscience for creativity education // *Translational Issues in Psychological Science*. 2022. V. 8(1). P. 79-89. <https://doi.org/10.1037/tps0000317>
39. Peters E. The functions of affect in the construction of preferences // *The construction of preference* / Eds. S. Lichtenstein, P. Slovic. New York, NY : Cambridge University Press, 2006. P. 454-463.
40. Salmon W. Causality and explanation. New York : Oxford University Press, 1998. 448 p.
41. Stanovich W., West R. Individual difference in reason implications for the rationality debate? // *Behavioural and Brain Sciences*. 2000. V. 23. P. 645-726.
42. Tsujii T., Watanabe S. Neural correlates of dual-task effect on belief-bias syllogistic reasoning: a near-infrared spectroscopy study // *Brain Research*. 2009. V. 1287. P. 118-125. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.06.08>
43. Wiley J., Jarosz A. F. Working memory capacity, attentional focus, and problem solving // *Current Directions in Psychological Science*. 2012. V. 21(4). P. 258-262. <https://doi.org/10.1177/0963721412447622>
44. Zuckerman M. Sensation seeking // *Sensation seeking and risky behavior* / Ed. by M. Zuckerman. Washington, DC : American Psychological Association, 2007. P. 3-49.

### **Информация об авторе**

*Л. Я. Dorfman – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, Пермский государственный институт культуры.*

### **Information about the author**

*L. Ia. Dorfman – Grand Ph. D. (Psychology), Professor, Head of the Department of Humanities, Perm State Institute of Culture.*

Статья поступила в редакцию 20.03.2024; одобрена после рецензирования 20.04.2024; принята к публикации 20.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 20.03.2024; approved after review on 20.04.2024; accepted for publication on 20.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 82–92.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 82-92.

Научная статья

УДК 159.923

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-82-92

## КРАТКИЙ ОПРОСНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА: КОНСТРУКТИВНАЯ ВАЛИДНОСТЬ И НАДЕЖНОСТЬ

**Бронислав Александрович Вяткин<sup>1</sup>, Алексей Юрьевич Калугин<sup>2</sup>,**

**Ольга Юрьевна Каракулова<sup>3</sup>**

<sup>1,2,3</sup> Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup> bronislav.vyatkin@gmail.com

<sup>2</sup> kaluginau@yandex.ru

<sup>3</sup> arina\_tk2000@mail.ru

**Аннотация.** В статье приведены психометрические характеристики краткого опросника педагогического познания жизненных проявлений индивидуальности школьника. Опросник измеряет свойства нервной системы (сила процесса возбуждения, сила процесса торможения, подвижность нервных процессов), темперамента (пластичность, активность, темп, эмоциональная возбудимость, экстраверсия-интроверсия, импульсивность), личности (отношение к себе, отношение к учебе, отношение к другим, отношение к вещам, отношение к природе, отношение к жизни), социально-психологические свойства индивидуальности (положительный социометрический статус в группе, отрицательный социометрический статус в группе). Данный опросник входит в психодиагностический комплекс, который позволяет получить интегрированный образ индивидуальности школьника: со стороны самого учащегося, с позиции учителя и с позиции родителя. В исследовании приняли участие 34 педагога, которые совокупно оценили 117 учащихся по различным жизненным проявлениям свойств индивидуальности. Была подтверждена конструктивная валидность, одномоментная надежность и дискриминативность. Таким образом, опросник может быть использован для быстрого изучения разноуровневых свойств интегральной индивидуальности школьника.

**Ключевые слова:** познание, интегральная индивидуальность, жизненные проявления, школьник, учитель, валидность, надежность, опросник.

**Для цитирования:** Вяткин Б. А., Калугин А. Ю., Каракулова О. Ю. Краткий опросник педагогического познания жизненных проявлений индивидуальности школьника: конструктивная валидность и надежность // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С.82–92. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-82-92>

Original article

## BRIEF QUESTIONNAIRE ON PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF THE LIFE MANIFESTATIONS OF A STUDENT'S INDIVIDUALITY: CONSTRUCT VALIDITY AND RELIABILITY

**Bronislav A. Vyatkin<sup>1</sup>, Alexey Yu. Kalugin<sup>2</sup>, Olga Yu. Karakulova<sup>3</sup>**

<sup>1,2,3</sup> Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

<sup>1</sup> bronislav.vyatkin@gmail.com

<sup>2</sup> kaluginau@yandex.ru

<sup>3</sup> arina\_tk2000@mail.ru

**Abstract.** The article presents psychometric characteristics of a brief questionnaire on pedagogical knowledge of the life manifestations of a student's individuality. The questionnaire measures the properties of the nervous system (strength of the excitation process, strength of the inhibition process, mobility of nervous processes), temperament (plasticity, activity, tempo, emotional excitability, extroversion-introversion, impulsivity), personality (attitude to oneself, attitude to study, attitude to others, attitude to things, attitude to nature, attitude to life), and socio-psychological properties of individuality (positive sociometric status in a group, negative sociometric status in a group). This questionnaire is part of a psychodiagnostic complex that allows for an integrated picture of a student's individuality to be obtained:

from the student's point of view, from the teacher's point of view and from the parents' point of view. The study involved 34 teachers who collectively assessed 117 students on various life manifestations of individuality properties. Construct validity, concurrent reliability, and discriminativeness were confirmed. Thus, the questionnaire can be used for a quick assessment of the multi-level properties of a student's integral individuality.

**Keywords:** knowledge, integral individuality, life manifestations, student, teacher, validity, reliability, questionnaire.

**For citation:** Vyatkin B. A., Kalugin A. Yu., Karakulova O. Yu. Brief questionnaire on pedagogical knowledge of the life manifestations of a student's individuality: construct validity and reliability. Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024;19:82-92. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-82-92>

## Введение

В последние годы в Пермской научной психологической школе разрабатывается системно-интегративный подход [Вяткин, Дорфман 2018] применительно к целостной характеристике индивидуальных свойств школьника – его интегральной индивидуальности, в основе которого соединяются три взаимосвязанные психологические теории: субъекта, интегральной индивидуальности, педагогического познания учителем учащихся [Вяткин, Щукин 2016]. Целостное представление об индивидуальности субъекта среднего общего образования возможно только тогда, когда его интегральная индивидуальность становится объектом разностороннего познания: во-первых, со стороны учителя (с позиции классного руководителя и/или преподавателя учебного предмета), во-вторых, со стороны родителя (отца или матери, бабушки или дедушки), в-третьих, со стороны самого ученика (субъекта познания). Такой подход к познанию индивидуальности школьника развивает как саму теорию интегральной индивидуальности, так и системный подход к практике психолого-педагогических исследований в системе современного образования. В качестве инструмента целостного познания индивидуальности в Пермской научной психологической школе разработан диагностический комплекс интегрального познания индивидуальности школьника, включающий опросники для школьника, педагога и родителя. Краткий опросник познания жизненных проявлений индивидуальности школьника для педагогов представлен в данной статье.

Актуальность и теоретическая значимость данной работы определяется тем, что ее тема включается в востребованное направление психологических исследований в педагогической практике – психодиагностику. Практическое значение заключается в том, что она расширяет диапазон инструментария и технологий исследования человеческой индивидуальности в образовательной среде. В основе понимания индивидуальности человека в Пермской научной психологической школе лежит теория интегрального исследования индивидуальности В. С. Мерлина [1986]. Свойства интегральной индивидуальности организованы в подсистемы индивидуальных свойств и структурированы по иерархическому принципу: нейродинамический уровень (свойства нервной системы), психодинамический уровень (свойства темперамента), психический уровень (внимание, память, мышление), личностный уровень (отношения личности), социально-психологический уровень (социальные статусы в группе и коллективе). В свете этой теории индивидуальность школьника рассматривается как живая саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система, состоящая из относительно автономных подсистем или уровней индивидуальных свойств, начиная от биохимических особенностей и кончая социальным статусом личности в обществе. Жизненные проявления их внешне очевидны и, следовательно, доступны для наблюдения другими людьми (учителями, родителями, практическими психологами образования и т. д.).

Педагогическое познание этой самоорганизующейся и саморазвивающейся системы происходит также в живой системе взаимоотношений диады «учитель-ученик». Учитель наблюдает и интерпретирует индивидуальные проявления психологических свойств ученика и одновременно сам включается во взаимодействие с его индивидуальностью, преломляя ее через призму собственного опыта и индивидуальных свойств. Стремление к целостности в познании способствует интеграции научного объективного психологического знания педагога о свойствах индивидуальности школьника и одновременно интересующего педагогического участия в образовательно-воспитательной деятельности. Задачей познания индивидуальности как объекта является установление объективных закономерностей, объясняющих субъективную природу познаваемого, в результате которого приобретает новое научное знание учителя об ученике. В этом случае педагог находится в позиции исследователя, а процесс познания задан научно-обоснованной структурой и предметом

исследовательской программы. Познание индивидуальности как субъекта деятельности включает выявление педагогом индивидуальной системы внешних проявлений свойств в действиях, поступках, речевых актах, эмоциональных реакциях ученика (жизненных проявлений свойств индивидуальности), которое происходит в непосредственном субъект-субъектном контакте. В таком подходе интегративная модель познания педагогом индивидуальности школьника представляет собой научно-практическое исследование индивидуальности ученика как объекта познания и как субъекта деятельности, основанное на научно-теоретических психологических знаниях о свойствах интегральной индивидуальности ученика в единстве с практическими педагогическими знаниями о проявлении этих свойств в его жизни [Каракулова 2022]. На такое исследование влияют структуры индивидуальности самого педагога, рефлексия педагога о своем и родительском взаимодействии с учеником в триаде «учитель – ученик – родитель». В результате во внутреннем мире учителя интегрируются части в единый непротиворечивый комплекс и создается многоаспектное знание о своем ученике.

Краткий опросник педагогического познания жизненных проявлений индивидуальности школьника разработан в рамках предлагаемой интегративной модели педагогического познания [Вяткин, Калугин, Каракулова 2023б]. Он обеспечивает специально организованное исследование такого многоаспектного педагогического знания о жизненных проявлениях свойств интегральной индивидуальности школьника. Непосредственное и включенное наблюдение за жизненными проявлениями свойств интегральной индивидуальности школьника позволяет педагогу обнаружить различные факты вербального и невербального поведения ученика, а последующий рефлексивный анализ – выявить индивидуальное своеобразие его стиля деятельности. Опросник предполагается универсальным: его могут использовать учителя начальных классов, классные руководители, учителя по предмету для разных возрастных групп школьников, что позволяет увидеть динамику развития индивидуальных свойств ученика от начальной школы до старших классов.

*Структура опросника.* Опросник позволяет выявить следующие разноуровневые свойства интегральной индивидуальности, как они видятся с позиции учителя: свойства нервной системы (сила процесса возбуждения, сила процесса торможения, подвижность нервных процессов); свойства темперамента (пластичность, активность, темп, эмоциональная возбудимость, экстраверсия-интроверсия, импульсивность); свойства личности (отношение к себе, отношение к учебе, отношение к другим, отношение к вещам, отношение к природе, отношение к жизни); социально-психологические свойства (положительный социометрический статус в группе, отрицательный социометрический статус в группе).

Краткое описание шкал:

Сила процесса возбуждения (СПВ) – свойство нервной системы, проявляющееся в функциональной выносливости и связанное со способностью школьника выдерживать длительные нагрузки, сохранять высокую работоспособность в течение учебного процесса.

Сила процесса торможения (СПТ) – свойство нервной системы, проявляющаяся в функциональной работоспособности к тормозным условным реакциям и связанное со способностью школьника при необходимости воздержаться от определенных действий и отсрочить реакцию, выдерживать нормы и правила в ходе учебного процесса.

Подвижность нервных процессов (ПНП) – свойство нервной системы, проявляющееся в скорости переключения между процессами возбуждения и торможения, на поведенческом уровне проявляющееся в быстроте изменения поведения в соответствии с условиями и требованиями жизни и связанное со способностью школьника включаться в учебную деятельность и, приспосабливаясь к изменениям, не снижать темпа работы.

Пластичность (П) – свойство темперамента, характеризующее способность к адаптации к внешним воздействиям и связанное со способностью школьника легко и гибко приспосабливаться к изменяющимся условиям деятельности, устанавливать контакты с новыми людьми.

Активность (А) – свойство темперамента, характеризующее силу энергии, с которой человек воздействует на внешний мир, и связанное со способностью школьника преодолевать препятствия при достижении целей.

Темп (Т) – свойство темперамента, характеризующее скорость протекания различных психических реакций и процессов, проявляющееся в движениях, темпе речи, подвижности школьника.

Эмоциональность (ЭМ) – свойство темперамента, характеризующее силу и скорость возникновения эмоциональной реакции на стимул, и связанное с уровнем эмоциональных переживаний школьника на замечания, критику, оскорбления.

Экстраверсия/интроверсия (ЭИ) – свойство темперамента, которое характеризует зависимость реакции и деятельности человека от внешней (окружающий мир) и внутренней (субъективный мир собственных представлений) ориентированности. При высоких значениях, выраженной экстраверсии, школьник проявляет высокую общительность с окружающими людьми, имеет широкий круг социальных контактов, при низких, выраженной интроверсии, наоборот.

Импульсивность (И) – свойство темперамента, которое характеризуется силой непроизвольной реакции на внешние или внутренние воздействия и низкой способностью школьника удерживать эмоциональные реакции, соблюдать нормы и правила учебного процесса.

Отношение к себе (ОС) – свойство личности, характеризующее уровень самоуважения и отношения к себе, и связанное с высоким уровнем притязаний у школьника, чувством уверенности в различных ситуациях.

Отношение к учебе (ОУ) – свойство личности, характеризующее отношение к учебе, высокий уровень ответственности школьника, готовности проявлять усердие, трудолюбие и старание в учебной деятельности.

Отношение к другим людям (ОД) – свойство личности, характеризующее отношение к другим людям, способность школьника прийти на помощь, проявить заботу и внимание к нуждам другим людей.

Отношение к вещам (ОВ) – свойство личности, характеризующее отношение школьника к вещам, степень бережливости и аккуратности по отношению к материальным ценностям.

Отношение к природе (ОП) – свойство личности, характеризующее отношение школьника к природе, бережливость к окружающим объектам природы, заинтересованность и готовность к активным действиям для сохранения естественной природной среды.

Отношение к жизни (ОЖ) – свойство личности, характеризующее отношение школьника к жизни и готовность к наполнению ее интересными событиями и оптимистичным настроением.

Положительный статус в группе (ПСТ) – социально-психологическое свойство, характеризующее благоприятное социальное положение школьника в контактной социальной группе (классе), когда он ощущает свою принадлежность к группе, чувствует, что находится в социальной сети дружеских поддерживающих взаимоотношений со сверстниками.

Отрицательный статус в группе (ОСТ) – социально-психологическое свойство, характеризующее неблагоприятное положение школьника в контактной социальной группе (классе), когда он ощущает свою изолированность и отверженность со стороны сверстников.

## **Метод**

### *Участники исследования*

Выборку исследования составили 34 педагога (15 учителей начальных классов, 9 классных руководителей, 10 учителей по предмету) МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 42» города Перми, которые совокупно оценили 117 учащихся данной школы (62 девочки, 55 мальчиков). По полу педагоги распределились следующим образом: 33 педагога были женского пола, 1 – мужского. Возраст учителей варьировал от 22 до 60 лет ( $M = 42.79$ ,  $SD = 12.83$ ). Наличие категории: без категории – 13 человек, первая категория – 9 человек, высшая категория – 12 человек. Педагогический стаж варьировал от 1 до 41 года ( $M = 18.06$ ,  $SD = 13.93$ ).

### *Процедура исследования*

Учителям была предложена анкета «Жизненные проявления свойств интегральной индивидуальности у школьников», разработанная Б. А. Вяткин ым, А. Ю. Калугиным и О. Ю. Каракуловой [2023а]. При заполнении анкеты учителя отвечали на вопросы, касающиеся свойств общего типа нервной системы, темперамента, психических процессов, личности и социально-психологических свойств индивидуальности школьника.

На основе данной анкеты был разработан настоящий краткий опросник жизненных проявлений индивидуальности школьника. Было принято решение отказаться от уровня психических свойств, чтобы иметь возможность сопоставить в дальнейшем результаты опросника для учителей с результатами опросника для учащихся.

*Анализ данных*

Проблема пропущенных значений решалась путем удаления наблюдений. Нормальность распределения шкал определялась на основе критерия Шапиро-Уилка, а также путем оценки асимметрии и эксцесса. Многомерная нормальность изучалась с помощью теста Мардиа (Mardia's test). Конструктивная валидность изучалась с помощью конфирматорного факторного анализа. Для оценки соответствия теоретической модели эмпирическим данным использовались следующие индексы пригодности: статистика  $\chi^2$ , сравнительный индекс соответствия (CFI), корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации (RMSEA), стандартизованный корень среднеквадратического остатка (SRMR). Были приняты следующие пороговые значения индексов: CFI > 0.90 – приемлемое соответствие, CFI > 0.95 – хорошее соответствие [Awang 2012]; RMSEA < 0.08 – приемлемое соответствие, RMSEA < 0.05 – хорошее соответствие [Brown 2015]; SRMR < 0.08 – хорошее соответствие [Hu, Bentler 1999]. Согласно К. Формелл и Д. Ф. Ларкер [Fornell, Larcker 1981] была рассчитана усредненная извлеченная дисперсия (average variance extracted, AVE). Если значения AVE > 0.5 [Hair et al. 2019], то переменные фактора достаточно однородны и внутренняя конвергентная валидность подтверждается. Внутренняя дискриминантная валидность определялась на основе корня квадратного из AVE (square root of AVE, srAVE), который сравнивался с корреляцией целевой переменной с другими переменными методики. Данный критерий должен быть выше коэффициентов корреляции [Ibid.]. Надежность по внутренней согласованности опросника проверялась с помощью Альфы Кронбаха и Омegi МакДональда. Значения выше 0.7 говорят об удовлетворительной надежности, выше 0.8 – хорошей, выше 0.9 – отличной. Дискриминативность шкал, то есть их способность различать респондентов по выраженности рассматриваемого признака, изучалась с помощью коэффициента  $\Delta$  Фергюсона, модифицированного для политомических шкал [Hankins 2007]. Значения дельты Фергюсона варьируют от 0 до 1, показатель выше 0,9 свидетельствует о хорошей дискриминативности шкалы [Kline 2015], чем ближе значение к нулю, тем хуже дискриминация. Анализ данных проводился в среде языка программирования R.

**Результаты***Описательные статистики*

В табл. 1 приведены описательные статистики для каждого пункта разработанной методики.

Таблица 1. Описательные статистики

Пункты	Среднее	Ст.откл.	Минимум	Максимум	Асимметрия (ст. ош.)	Эксцесс	Критерий Шапиро- Уилка
СПВ 1	3.42	1.18	1	5	-0.32(0.22)	-0.69(0.44)	0.90***
СПВ 2	2.91	0.95	1	5	0.05(0.22)	-0.35(0.44)	0.90***
СПТ 1	3.62	1.27	1	5	-0.46(0.22)	-0.85(0.44)	0.87***
СПТ 2	3.61	1.18	1	5	-0.47(0.22)	-0.69(0.44)	0.88***
ПНП 1	3.15	1.16	1	5	-0.27(0.22)	-0.72(0.44)	0.91***
ПНП 2	3.26	1.09	1	5	-0.20(0.22)	-0.61(0.44)	0.91***
П 1	3.11	0.88	1	5	-0.69(0.22)	0.03(0.44)	0.84***
П 2	3.18	0.95	1	5	-0.06(0.22)	-0.07(0.44)	0.90***
А 1	2.98	0.95	1	5	-0.15(0.22)	-0.15(0.44)	0.90***
А 2	3	1.07	1	5	-0.26(0.22)	-0.64(0.44)	0.90***
Т 1	2.81	0.95	1	5	-0.11(0.22)	-0.02(0.44)	0.89***
Т 2	3.05	0.96	1	5	0.07(0.22)	-0.08(0.44)	0.90***
ЭМ 1	2.99	1.05	1	5	-0.21(0.22)	-0.47(0.44)	0.91***
ЭМ 2	2.74	1.04	1	5	0.06(0.22)	-0.28(0.44)	0.90***
ЭИ 1	3.6	1.09	1	5	-0.52(0.22)	-0.21(0.44)	0.89***
ЭИ 2	3.22	1.18	1	5	-0.09(0.22)	-0.73(0.44)	0.91***
И 1	2.69	1.07	1	5	0.34(0.22)	-0.30(0.44)	0.90***
И 2	2.74	0.9	1	5	0.69(0.22)	0.57(0.44)	0.85***
ОС 1	3.32	0.95	1	5	-0.25(0.22)	-0.17(0.44)	0.90***
ОС 2	3.15	1.03	1	5	-0.05(0.22)	-0.30(0.44)	0.91***
ОУ 1	3.28	1.13	1	5	-0.32(0.22)	-0.45(0.44)	0.91***
ОУ 2	3.23	1.08	1	5	-0.47(0.22)	-0.39(0.44)	0.89***
ОД 1	3.37	0.92	1	5	-0.47(0.22)	0.33(0.44)	0.88***
ОД 2	3.81	1.01	1	5	-0.64(0.22)	0.02(0.44)	0.87***

Пункты	Среднее	Ст.откл.	Минимум	Максимум	Асимметрия (ст. оп.)	Экссесс	Критерий Шапиро- Уилка
ОВ 1	3.55	1.06	1	5	-0.45(0.22)	-0.29(0.44)	0.90***
ОВ 2	3.32	0.98	1	5	-0.42(0.22)	< 0.001(0.44)	0.89***
ОП 1	3.26	1.04	1	5	-0.13(0.22)	-0.34(0.44)	0.91***
ОП 2	3.11	1.02	1	5	-0.28(0.22)	-0.13(0.44)	0.90***
ОЖ 1	3.37	0.91	1	5	-0.66(0.22)	0.72(0.44)	0.86***
ОЖ 2	3.52	0.82	1	5	-0.17(0.22)	0.04(0.44)	0.87***
ПСТ 1	3.18	0.95	1	5	-0.13(0.22)	-0.15(0.44)	0.90***
ПСТ 2	3.18	1.06	1	5	-0.05(0.22)	-0.58(0.44)	0.91***
ОСТ 1	2.05	1.14	1	5	0.85(0.22)	-0.09(0.44)	0.82***
ОСТ 2	1.98	1.12	1	5	0.82(0.22)	-0.33(0.44)	0.80***

*Примечание:* СПВ – Сила процесса возбуждения, СПТ – Сила процесса торможения, ППП – Подвижность нервных процессов, П – Пластичность, А – Активность, Т – Темп, ЭМ – Эмоциональность, ЭИ – Экстраверсия-интроверсия, И – Импульсивность, ОС – Отношение к себе, ОУ – Отношение к учебе, ОД – Отношение к другим, ОВ – Отношение к вещам, ОП – Отношение к природе, ОЖ – Отношение к жизни, ПСТ – Положительный статус в группе, ОСТ – Отрицательный статус в группе

\*\*\* –  $p < 0,001$ .

Согласно критерию Шапиро-Уилка одномерная нормальность нарушалась ( $p < 0,001$ ). Критерий многомерной нормальности Мардиа также указывал на нарушение нормальности (асимметрия Мардиа = 6742.5,  $p < 0,001$ ; эксцесс Мардиа = 12.1,  $p < 0,001$ ).

#### *Конструктивная валидность*

Была построена модель КФА, включающая 17 коррелирующих латентных факторов, отражающих шкалы методики, по две манифестные переменные в каждом. Формулировки пунктов и их факторные нагрузки приведены в табл. 2.

Таблица 2. Формулировки пунктов и факторные нагрузки

Индекс	Формулировка пункта	Факторная нагрузка
СПВ 1	До конца урока и учебного дня сохраняет высокую работоспособность.	0.982
СПВ 2	Не испытывает потребности в отдыхе при длительной работе.	0.676
СПТ 1	Не допускает нарушения дисциплины во время урока.	0.907
СПТ 2	Терпеливо слушает объяснения учителя и ответы одноклассников.	0.931
ППП 1	На уроке работает в высоком темпе.	0.925
ППП 2	Легко и быстро втягивается в работу.	0.917
П 1	Способен легко и быстро перестроиться, если это необходимо (например, к новым условиям жизни, условиям учебной деятельности).	0.628
П 2	Легко и быстро сходится с новыми или малознакомыми людьми.	0.848
А 1	Легко преодолевает трудности на пути к достижению цели.	0.784
А 2	В учении рвется вперед.	0.816
Т 1	Быстрота походки, речи, мышления, реакции на раздражители.	0.714
Т 2	Склонен к быстрым и ловким действиям и движениям.	0.849
ЭМ 1	Болезненно реагирует на критические замечания, ругань, оскорбление.	0.963
ЭМ 2	Долго помнит и переживает обиду, несправедливость, унижения.	0.720
ЭИ 1	Проявляет общительность с одноклассниками, взрослыми, учителями.	0.837
ЭИ 2	Имеет широкий круг друзей, приятелей, знакомых.	0.817
И 1	Не способен сдерживать излишние эмоции, недисциплинирован.	0.849
И 2	Несклонен обдумывать предварительно свои высказывания и действия.	0.803
ОС 1	Высоко оценивает свои возможности, достижения, результаты деятельности (уровень притязаний).	0.927
ОС 2	Уверен в себе в различных обстоятельствах.	0.803
ОУ 1	Проявляет ответственность и добросовестность к учебе в школе.	0.908
ОУ 2	Системен и аккуратен в выполнении домашних заданий.	0.877
ОД 1	Стремится к оказанию помощи слабым, младшим, старым, больным.	0.846
ОД 2	Проявляет уважительное отношение к старшим, учителям, обслуживающему персоналу, родителям.	0.853
ОВ 1	Бережлив и аккуратен по отношению к собственным вещам, одежде, учебникам, записям.	0.849
ОВ 2	Осуждает поступки, ведущие к порче вещей, мебели, интерьера и т. д.	0.752

Индекс	Формулировка пункта	Факторная нагрузка
ОП_1	Заботится о сохранении природы, участвует в мероприятиях по ее сохранению.	0.956
ОП_2	Проявляет активную заботу о природе.	0.837
ОЖ_1	Стремится наполнить жизнь интересными и увлекательными делами.	0.813
ОЖ_2	Воспринимает события своей жизни как приятные и интересные.	0.812
ПСТ_1	Одноклассники его приглашают на свой день рождения.	0.898
ПСТ_2	Одноклассники его приглашают на все групповые игры и мероприятия.	0.957
ОСТ_1	Одноклассники не приглашают его к участию в личных мероприятиях (например, день рождения), но и не демонстрируют явного отвержения.	0.836
ОСТ_2	Одноклассники могут его игнорировать и/или критиковать.	0.885

*Примечание:* см. к табл. 1.

Модель имела приемлемые индексы пригодности:  $\chi^2(391) = 666.4$ ,  $p < 0.001$ ; CFI = 0.913; RMSEA[CI 90 %] = 0.078[0.068, 0.088]; SRMR = 0.071.

*Внутренние дискриминантная и конвергентная валидности*

Для проверки внутренней конвергентной валидности использовался критерий AVE. Все значения критерия были выше 0.5 (см. табл. 3), что говорит о хорошей согласованности шкал методики. Для проверки внутренней дискриминантной валидности корень квадратный из AVE соотносился с максимальной корреляцией шкалы с другими шкалами. Все шкалы опросника, кроме Активности, имели более высокие значения  $srAVE$  в сравнении с корреляциями (см. табл. 3).

*Надежность и дискриминативность шкал*

Оценка надежности осуществлялась с использованием двух критериев: Альфы Кронбаха и Омеги Макдональда. Все шкалы превышали рекомендуемый порог равный 0.7, имели удовлетворительную (Активность, Темп, Отношение к вещам), хорошую (Сила процесса возбуждения, Пластичность, Эмоциональность, Экстраверсия, Импульсивность, Отношение к себе, Отношение к учебе, Отношение к другим, Отношение к природе, Отношение к Жизни) и отличную (Сила процесса торможения, Подвижность нервных процессов) надежность. Подробнее см. табл. 3. Дискриминативность шкал изучалась с помощью критерия Дельта Фергюсона, модифицированного для шкал Ликерта. Дискриминативность по всем шкалам была хорошей ( $\Delta > 0.9$ ) кроме шкал Пластичность, Отношение к жизни и Отрицательный статус в группе, которые приближались к хорошей дискриминативности ( $\Delta = 0.88$ ,  $\Delta = 0.87$  и  $\Delta = 0.85$  соответственно). Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3. Характеристики валидности, надежности и дискриминативности шкал методики

Шкалы	AVE	Square root of AVE	Максимальная абсолютная корреляция	Альфа	Омега	$\Delta$ Фергюсона [CI 95]
Сила процесса возбуждения (СПВ)	0.76	0.87	0.78	0.79	0.86	0.95 [0.92; 0.97]
Сила процесса торможения (СПТ)	0.84	0.92	0.72	0.91	0.91	0.94 [0.90; 0.97]
Подвижность нервных процессов (ПНП)	0.85	0.92	0.88	0.92	0.92	0.96 [0.92; 0.98]
Пластичность (П)	0.57	0.75	0.77	0.69	0.72	0.88 [0.83; 0.92]
Активность (А)	0.64	0.80	0.88	0.78	0.78	0.93 [0.90; 0.96]
Темп (Т)	0.62	0.79	0.49	0.75	0.76	0.90 [0.84; 0.94]
Эмоциональность (ЭМ)	0.73	0.85	0.25	0.82	0.84	0.94 [0.90; 0.96]
Экстраверсия (ЭИ)	0.68	0.83	0.77	0.81	0.81	0.96 [0.94; 0.98]
Импульсивность (И)	0.69	0.83	0.72	0.80	0.81	0.93 [0.90; 0.96]
Отношение к себе (ОС)	0.74	0.86	0.58	0.85	0.85	0.92 [0.88; 0.96]
Отношение к учебе (ОУ)	0.80	0.89	0.71	0.89	0.89	0.94 [0.91; 0.97]
Отношение к другим (ОД)	0.72	0.85	0.68	0.84	0.84	0.91

Шкалы	AVE	Square root of AVE	Максимальная абсолютная корреляция	Альфа	Омега	Δ Фергюсона [CI 95]
						[0.86; 0.94]
Отношение к вещам (ОВ)	0.65	0.81	0.73	0.78	0.79	0.92 [0.88; 0.95]
Отношение к природе (ОП)	0.81	0.90	0.73	0.89	0.89	0.90 [0.85; 0.94]
Отношение к жизни (ОЖ)	0.66	0.81	0.59	0.79	0.79	0.87 [0.81; 0.91]
Положительный статус в группе (ПСТ)	0.87	0.93	0.59	0.92	0.93	0.91 [0.86; 0.95]
Отрицательный статус в группе (ОСТ)	0.74	0.86	0.52	0.85	0.85	0.85 [0.79; 0.91]

### Обсуждение

Проверка многомерной и одномерной нормальности показала, что пункты методики распределены ненормально, поэтому в дальнейшем были использованы робастные методы статистики: в КФА использовался метод оценки MLR, коэффициенты корреляции вычислялись на основе критерия Спирмена. Конструктивная валидность изучалась с помощью конфирматорного факторного анализа, было выявлено приемлемое соответствие теоретической модели эмпирическим данным. Все факторные нагрузки были выше 0.5, что говорит о хорошей манифестации пунктами латентных факторов. Согласно теоретической модели, 17 латентных факторов отражают 17 разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, при этом факторы-свойства коррелируют между собой.

Разработанный опросник имеет внутреннюю конвергентную валидность ( $AVE > 0.5$ ), а также характеризуется дискриминантной валидностью: каждый латентный фактор объясняет собственную часть дисперсии переменных, не объясняемую другими факторами ( $srAVE$  больше максимальной абсолютной корреляции). Из этого ряда выбивается Активность, имеющая более высокую корреляцию с Подвижностью нервных процессов ( $r = 0.88$ ,  $p < 0.001$ ). Вероятно, это связано с особенностями структуры интегральной индивидуальности, где нижележащие уровни имплицитно входят в вышележащие: психодинамическая характеристика Активность может опираться на нейродинамическую характеристику Подвижность нервных процессов. Альтернативной интерпретацией может быть следующая: учителя, которые оценивали школьников, наблюдают проявления Активности и Подвижности нервных процессов в комплексе и им трудно развести эти феномены при ответах на вопросы. Надежность по внутренней согласованности (Альфа Кронбаха и Омега Макдональда) для разных шкал была удовлетворительной, хорошей и отличной. Дискриминативная способность шкал разделять респондентов по выраженности измеряемого признака была хорошей. Таким образом, разработанный краткий опросник жизненных проявлений интегральной индивидуальности школьника обладает конструктивной валидностью и надежностью по внутренней согласованности и может быть использован при проведении скрининговых замеров разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

### Заключение

70-летняя история разработки проблем психологии индивидуальности, начатая основателем Пермской научной психологической школы В. С. Мерлиным и его учениками, позволяет сегодня реально осуществить комплексное исследование целостной индивидуальности современного школьника. Знания об индивидуальности каждого ученика, полученные в результате использования системно-интегративного подхода к познанию учащихся, позволяют обеспечить оптимальный выбор средств и технологий, направленных на повышение эффективности педагогических воздействий в учебно-воспитательном пространстве семьи и школы.

В соответствии с теорией интегральной индивидуальности [Мерлин 1986] был разработан опросник для школьников и комплементарный ему краткий опросник жизненных проявлений интегральной индивидуальности школьника, предназначенный для опроса учителей. Вместе они позволяют получить более интегрированное понимание индивидуальности школьника: со стороны самого учащегося и со стороны учителя. Третьей составляющей интегрированного познания индивидуальности школьника является взгляд на нее со стороны родителя. Это перспективы ближайших исследований.

Проверка психометрических качеств методики подтвердила ее конструктивную валидность, одномоментную надежность и дискриминативность. Таким образом, опросник может быть использован в научных исследованиях для изучения свойств интегральной индивидуальности школьника. Представленное исследование имеет некоторые ограничения и связанные с этим перспективы. Выборка состояла преимущественно из учителей женского пола (97 %), что не позволяет в полной мере экстраполировать полученные результаты на учителей-мужчин. В дальнейшем следует увеличить объем выборки и включить в нее представителей мужского пола. Необходимо проверить связь шкал методики с близкими феноменами (конвергентная валидность), а также проверить надежность по устойчивости во времени (ретестовая надежность).

Приложение

### Краткий опросник педагогического познания жизненных проявлений индивидуальности школьника

#### Инструкция

Оцените, пожалуйста, по пятибалльной шкале, в какой степени обычно выражены у каждого конкретного Вашего ученика показатели отдельных свойств, особенностей поведения и деятельности.

Каждое из проявлений какого-либо свойства оценивается следующим образом:

- «5» – свойство сильно выражено;
- «4» – значительно выражено;
- «3» – выражено в средней степени;
- «2» – незначительно выражено;
- «1» – слабо выражено.

Степень выраженности каждого свойства интегральной индивидуальности у данного ученика оценивается суммой баллов по всем показателям его проявления.

№ п/п	Формулировка пункта	Оценка свойства
1	До конца урока и учебного дня сохраняет высокую работоспособность.	
2	Не испытывает потребности в отдыхе при длительной работе.	
3	Не допускает нарушения дисциплины во время урока.	
4	Терпеливо слушает объяснения учителя и ответы одноклассников.	
5	На уроке работает в высоком темпе.	
6	Легко и быстро втягивается в работу.	
7	Способен легко и быстро перестроиться, если это необходимо (например, к новым условиям жизни, условиям учебной деятельности).	
8	Легко и быстро сходитесь с новыми или малознакомыми людьми.	
9	Легко преодолевает трудности на пути к достижению цели.	
10	В учении рвется вперед.	
11	Быстрота походки, речи, мышления, реакции на раздражители.	
12	Склонен к быстрым и ловким действиям и движениям.	
13	Болезненно реагирует на критические замечания, ругань, оскорбление.	
14	Долго помнит и переживает обиду, несправедливость, унижения.	
15	Проявляет общительность с одноклассниками, взрослыми, учителями.	
16	Имеет широкий круг друзей, приятелей, знакомых.	
17	Не способен сдерживать излишние эмоции, недисциплинирован.	
18	Несклонен обдумывать предварительно свои высказывания и действия.	
19	Высоко оценивает свои возможности, достижения, результаты деятельности (уровень притязаний).	
20	Уверен в себе в различных обстоятельствах.	
21	Проявляет ответственность и добросовестность к учебе в школе.	
22	Системен и аккуратен в выполнении домашних заданий.	
23	Стремится к оказанию помощи слабым, младшим, старым, больным.	
24	Проявляет уважительное отношение к старшим, учителям, обслуживающему персоналу, родителям.	
25	Бережлив и аккуратен по отношению к собственным вещам, одежде, учебникам, записям.	
26	Осуждает поступки, ведущие к порче вещей, мебели, интерьера и т. д.	
27	Заботится о сохранении природы, участвует в мероприятиях по ее сохранению.	
28	Проявляет активную заботу о природе.	
29	Стремится наполнить жизнь интересными и увлекательными делами.	
30	Воспринимает события своей жизни как приятные и интересные.	
31	Одноклассники его приглашают на свой день рождения.	

№ п/п	Формулировка пункта	Оценка свойства
32	Одноклассники его приглашают на все групповые игры и мероприятия.	
33	Одноклассники не приглашают его к участию в личных мероприятиях (например, день рождения), но и не демонстрируют явного отвержения.	
34	Одноклассники могут его игнорировать и/или критиковать.	

### Ключ

Свойства	Пункты	Среднее	Стандартное отклонение
<i>Нейродинамический уровень интегральной индивидуальности</i>			
Сила процесса возбуждения (СПВ)	1, 2	6,33	1,94
Сила процесса торможения (СПТ)	3, 4	7,22	2,35
Подвижность нервных процессов (ПНП)	5, 6	6,41	2,16
<i>Психодинамический уровень интегральной индивидуальности</i>			
Пластичность (П)	7, 8	6,29	1,6
Активность (А)	9, 10	5,98	1,82
Темп (Т)	11, 12	5,86	1,71
Эмоциональность (ЭМ)	13, 14	5,74	1,92
Экстраверсия-интроверсия (ЭИ)	15, 16	6,82	2,09
Импульсивность (И)	17, 18	5,43	1,81
<i>Личностный уровень интегральной индивидуальности</i>			
Отношение к себе (ОС)	19, 20	6,46	1,85
Отношение к учебе (ОУ)	21, 22	6,51	2,09
Отношение к другим (ОД)	23, 24	7,18	1,79
Отношение к вещам (ОВ)	25, 26	6,87	1,85
Отношение к природе (ОП)	27, 28	6,38	1,96
Отношение к жизни (ОЖ)	29, 30	6,89	1,57
<i>Социально-психологический уровень интегральной индивидуальности</i>			
Положительный статус в группе (ПСТ)	31, 32	6,36	1,94
Отрицательный статус в группе (ОСТ)	33, 34	4,03	2,11

### Список литературы

1. Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я. Системная интеграция индивидуальности человека. М. : Институт психологии РАН, 2018. 176 с.
2. Вяткин Б. А., Калугин А. Ю., Каракулова О.Ю. Жизненные проявления свойств интегральной индивидуальности у школьников : методическое пособие. Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2023а. 38 с.
3. Вяткин Б. А., Калугин А. Ю., Каракулова О. Ю. Системно-интегративный подход к целостному познанию индивидуальности растущего человека как субъекта образования // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2023б. № 2. С. 219–228.
4. Вяткин Б. А., Щукин М. Р. Об интеграции теорий и подходов целостного познания человека // Вестник Удмуртского Университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26. № 2. С. 47–57.
5. Каракулова О. Ю. Интегративная модель целостного познания индивидуальности школьника учителем. Сообщение 1. Теоретическое обоснование и задачи исследования // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 32. № 4. С. 405–412.
6. Awang Z. Structural equation modeling using Amos Graphic. Malaysia : University Technology MARA Press, 2012. 167 p.
7. Brown T. Confirmatory factor analysis for applied research. New York, London : The Guilford Press, 2015. 462 p.
8. Fornell C., Larcker D. F. Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error // Journal of Marketing Research. 1981. V. 18(1). P. 39–50. DOI: 10.2307/3151312
9. Hair J. F., Black W. C., Babin B. J., Anderson R. E. Multivariate data analysis (8th ed.). England : Pearson Prentice, 2019. 834 p.
10. Hankins M. Questionnaire discrimination:(re)-introducing coefficient  $\delta$  // BMC Medical Research Methodology. 2007. V. 7(1). P. 19. DOI: 10.1186/1471-2288-7-19
11. Hu L., Bentler P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. 1999. V. 6(1). P. 1–55. DOI: 10.1080/10705519909540118
12. Kline P. A Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design. New York, London : Routledge, 2015. 260 p.

### References

1. Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya. Sistemnaya integratsiya individual'nosti cheloveka [Systemic integration of human individuality]. Moscow, Institut psikhologii RAN, 2018, 176 p. (In Russ.).

2. Vyatkin B. A., Kalugin A. Yu., Karakulova O.Yu. Zhiznennye proyavleniya svoystv integral'noy individual'nosti u shkol'nikov [Life manifestations of the properties of integral individuality in schoolchildren]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet», 2023a, 38 p. (In Russ.).

3. Vyatkin B. A., Kalugin A. Yu., Karakulova O. Yu. Sistemno-integrativnyy podkhod k tselostnomu poznaniyu individual'nosti rastushchego cheloveka kak sub"ekta obrazovaniya [A systemic-integrative approach to the holistic knowledge of the individuality of a growing person as a subject of education]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology]. 2023b, no. 2, pp. 219-228. (In Russ.).

4. Vyatkin B. A., Shchukin M. R. Ob integratsii teorii i podkhodov tselostnogo poznaniya cheloveka [On the integration of theories and approaches to holistic human cognition]. *Vestnik Udmurtskogo Universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2016, vol. 26, no. 2, pp. 47-57. (In Russ.).

5. Karakulova O. Yu. Integrativnaya model' tselostnogo poznaniya individual'nosti shkol'nika uchitelem. Soobshchenie 1. Teoreticheskoe obosnovanie i zadachi issledovaniya [Integrative model of holistic knowledge of a schoolchild's individuality by a teacher. Message 1. Theoretical basis and objectives of the study]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2022, vol. 32, no. 4, pp. 405-412. (In Russ.).

6. Awang Z. Structural equation modeling using Amos Graphic. Malaysia : University Technology MARA Press, 2012. 167 p.

7. Brown T. Confirmatory factor analysis for applied research. New York, London : The Guilford Press, 2015. 462 p.

8. Fornell C., Larcker D. F. Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error // *Journal of Marketing Research*. 1981. V. 18(1). P. 39–50. DOI: 10.2307/3151312

9. Hair J. F., Black W. C., Babin B. J., Anderson R. E. Multivariate data analysis (8th ed.). England : Pearson Prentice, 2019. 834 p.

10. Hankins M. Questionnaire discrimination:(re)-introducing coefficient  $\delta$  // *BMC Medical Research Methodology*. 2007. V. 7(1). P. 19. DOI: 10.1186/1471-2288-7-19

11. Hu L., Bentler P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 1999. V. 6(1). P. 1–55. DOI: 10.1080/10705519909540118

12. Kline P. A Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design. New York, London : Routledge, 2015. 260 p.

### **Информация об авторах**

**Б. А. Вяткин** – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор,  
кафедра теоретической и прикладной психологии,

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;*

**А. Ю. Калугин** – кандидат психологических наук, доцент,

*заведующий кафедрой теоретической и прикладной психологии,*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;*

**О. Ю. Каракулова** – аспирант, кафедра теоретической и прикладной психологии,

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.*

### **Information about the authors**

**B. A. Vyatkin** – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Grand Ph. D. (Psychology), Professor, Department of Theoretical and Applied Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University;

**A. Yu. Kalugin** – Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Theoretical and Applied Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University;

**O. Yu. Karakulova** – Postgraduate Student, Department of Theoretical and Applied Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 19.01.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2024; принята к публикации 15.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 19.01.2024; approved after review on 20.02.2024; accepted for publication on 15.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 93–105.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 93-105.

Научная статья

УДК 159.9.019

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-93-105

## ПЕРМСКОЙ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ В. С. МЕРЛИНА И Б. А. ВЯТКИНА – 65

Елена Юрьевна Воронова<sup>1</sup>, Светлана Александровна Васюра<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Пермский гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,  
elenavoronova\_12@mail.ru

<sup>2</sup> Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия, vasyura@inbox.ru

**Аннотация.** Статья посвящена 65-летию Пермской научной психологической школы, основанной Вольфом Соломоновичем Мерлиным. Отмечается, что к концу 1950-х гг. XX в. в Пермском педагогическом институте имелись организационные условия для создания научной школы – наличие сильной кафедры, открытие аспирантуры для воспроизводства научных и педагогических кадров. Становление школы осуществлялось благодаря длительной целенаправленной работе лидера – В. С. Мерлина. В статье обсуждаются вопросы становления, истории развития и современного состояния Пермской психологической школы. Лидер научной школы внес значительный вклад в развитие отечественной психологии, в организацию вузовской науки, подготовку высококвалифицированных кадров. Уделяется внимание мерлинскому и постмерлинскому этапам Пермской психологической школы, ее персональному составу. Под руководством лидера-организатора В. С. Мерлина были защищены 33 кандидатских диссертации, три ученика – Е. А. Климов, Б. А. Вяткин, и В. В. Белоус получили докторские степени. Оценивая научное творчество В. С. Мерлина, можно отметить пять исследовательских программ, с каждой из которых научное сообщество соотносит достижения его школы: исследования темперамента, личности, способностей, индивидуального стиля деятельности и интегральной индивидуальности. С середины 1980-х гг. XX в. Пермскую научную школу возглавил Б. А. Вяткин. Он продолжил разработку концепции интегральной индивидуальности, поднял деятельность школы на новый организационный уровень, ежегодно стали проводиться научно-практические конференции «Мерлинские чтения». Б. А. Вяткин систематизировал и обобщил огромный массив эмпирических данных, собранных непосредственно им, его учениками и сотрудниками в постмерлинский период. Фактически создан новый «гештальт» интегральной индивидуальности как иерархически организованной полисистемы, характеризующейся индивидуальными стилями активности, деятельности и общения и обладающей метаиндивидуальными качествами. В статье представлена обзорная характеристика научных исследований представителей Пермской психологической школы, разработки проблем индивидуальности, личности, способностей, темперамента, индивидуальных стилей деятельности, общения, активности, а также психодиагностических методик.

**Ключевые слова:** научная школа, психология, интегральный подход, концепция, интегральная индивидуальность человека.

**Для цитирования:** Воронова Е. Ю., Васюра С. А. Пермской научной психологической школе В. С. Мерлина и Б. А. Вяткина – 65 // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 93–105. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-93-105>

Original article

## THE PERM SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL W. S. MERLIN AND B. A. VYATKIN'S SCHOOL: 65 YEARS OF DEVELOPMENT

Elena Yu. Voronova<sup>1</sup>, Svetlana A. Vasyura<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, elenavoronova\_12@mail.ru

<sup>2</sup> Udmurt State University, Perm, Russia, vasyura@inbox.ru

**Abstract.** The article is dedicated to the 65th anniversary of the Perm Scientific Psychological School founded by Wolf Solomonovich Merlin. It is noted that by the end of the 1950s, the Perm Pedagogical Institute had the organizational conditions for establishing a scientific school, including a strong department

and the opening of a graduate program to reproduce scientific and pedagogical personnel. The formation of the school was carried out through the long-term purposeful work of its leader, W. S. Merlin. The article discusses the issues of the formation, history of development, and the current state of the Perm Psychological School. The leader of the scientific school made a significant contribution to the development of Russian psychology, the organization of university science, and the training of highly qualified professionals. Attention is paid to the Merlin and post-Merlin stages of the Perm Psychological School and its personnel. Under the leadership of the organizing leader W. S. Merlin, 33 candidate dissertations were defended, and three students – E. A. Klimov, B. A. Vvatkin, and V. V. Belous obtained doctoral degrees. Evaluating the scientific creativity of W. S. Merlin, five research programs can be identified, each associated with achievements of his school: studies on temperament, personality, abilities, individual styles of activity, and integral individuality. Since the mid-1980s, the Perm scientific school has been headed by B. A. Vvatkin. He continued the development of the concept of integral individuality, raised the school's activities to a new organizational level, and initiated annual scientific-practical conferences called "Merlin Readings." B. A. Vvatkin systematized and generalized a vast array of empirical data collected directly by him, his students, and colleagues during the post-Merlin period. Effectively, a new "gestalt" of integral individuality emerged as a hierarchically organized polysystem characterized by individual styles of activity, behavior, and communication, possessing meta-individual qualities. The article provides a general overview of the scientific research conducted by representatives of the Perm Psychological School, covering the development of issues related to individuality, personality, abilities, temperament, individual styles of activity, communication, and overall psychodiagnostic methods.

**Keywords:** scientific school, psychology, integrative approach, concept, integral individuality of a person.

**For citation:** Voronova E. Yu., Vasvura S. A. The perm scientific psychological W. S. Merlin and B. A. Vvatkin's school: 65 years of development. Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024;19:93-105. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-93-105>

### Введение

Пермская научная психологическая школа (в дальнейшем ПНПШ) является классическим примером сообщества «ученых разных статусов, компетенции и специализации, координирующих под руководством лидера свою исследовательскую деятельность, внесших вклад в реализацию и развитие исследовательской программы и способных активно представлять и защищать цели и результаты программы» [Гасилов 1977: 127]. Н. А. Логинова полагает, что «научную школу можно рассматривать как «соборную личность» или «коллективную индивидуальность» с определенным методологическим профилем, приоритетными проблемами, стилем мышления и стилем научного поведения в профессиональном сообществе [Логинова 2008: 47].

### Основная часть

Каждой научной школе присущ свой личностно-неповторимый стиль, отпечаток которого лежит на интеллектуальном и нравственном облике группы. Пермская научная психологическая школа имеет свой уникальный предмет исследования – интегральную индивидуальность человека (далее – ИИЧ), дизайн исследования – изучение межуровневых связей свойств ИИЧ. Результатом исследований стала стройная, продолжающая свое развитие концепция интегральной индивидуальности человека. Для возникновения Пермской научной школы в середине XX в. в Пермском педагогическом институте сложились все необходимые предпосылки:

1. Социально-историческая предпосылка – дифференциальная психология находилась на «такой стадии развития, когда индивидуальные формы научного труда уже не удовлетворяют требованиям этой области науки, а коллективные формы еще не существуют; «дисциплинарной» – в достижении наукой такой степени развития, когда научные работники организованы в научные коллективы по дисциплинарному принципу, а данному научному направлению не соответствует никакая формальная или неформальная организация ученых» [Хайтун 1973: 190].

2. Предметно-логическая предпосылка возникновения Пермской психологической научной школы во главе с Вольфом Соломоновичем Мерлиным состояла в перспективности направления его исследований, а также в потенциале развития новых категорий и подхода к изучению предметной области психологической науки, предлагаемой В. С. Мерлиным.

3. Личностно-психологическая предпосылка создания лидером научной школы состояла в наличии у В. С. Мерлина специфических организационных и педагогических способностей. Он накопил значительный опыт работы в разных вузах нашей страны. Становлению Пермской школы предшествовал период успешной организаторской работы в Саратове, где В. С. Мерлиным был создан за короткое время факультет педологии в

Саратовском педагогическом институте, кафедра и сеть педологических лабораторий в городе (1932–1938 г.). В период работы доцентом кафедры педагогики и психологии Казанского государственного университета с 1948 по 1953 г. В. С. Мерлиным был создан студенческий «психологический кружок», в рамках которого была организована серьезная исследовательская работа в разных направлениях.

«Первым и основным признаком научной школы, по мнению И. А. Аршавского (1971), является, прежде всего, создание руководителем, ставшим во главе собранного им коллектива, неких оригинальных идей или теорий, в связи с которыми организуется совершенно новое исследовательское направление, ранее в науке не представленное» [Аршавский 1971: 21]. В этот период в сознании В. С. Мерлина выстраивается система отношений нейрофизиологического, психодинамического и собственно психологического уровней. Это период «формирования соответствующей категории» (по А. В. Юревичу) и «этап проблематизации» (по Е. В. Левченко) [Воронова 2008: 30–33], в процессе которого В. С. Мерлин пришел к выводу, что «связь между нервно-физиологическими и психическими процессами имеет многозначный характер» [Мерлин 1967: 58]. Вольф Соломонович переосмысливает учения А. Ф. Лазурского и М. Я. Басова, результаты собственных исследований. Можно утверждать, что в «Казанский период» научного творчества В. С. Мерлина оформляется его исследовательская программа индивидуальных различий людей. Результатом этой работы стала теория индивидуального стиля деятельности (ИСД), развиваемая и одним из его учеников – Е. А. Климовым [Васюра 2017].

Формирование Пермской психологической научной школы началось после переезда В. С. Мерлина в Пермь в 1954 г. Пермский пединститут стал для пятидесятишестилетнего В. С. Мерлина постоянным местом работы, вся его дальнейшая научная и организаторская деятельность связана с этим вузом [Леонов, Васюра 2018]. В 1956–1957 у В. С. Мерлина появляются первые аспиранты (Е. А. Климов и И. М. Палей), в последствии это явление было обозначено как «межпоколенная трансмиссия метаиндивидуальности ученого» [Вяткин 2022: 6]. Появление у Вольфа Соломоновича собственных учеников, которые после окончания аспирантуры стали сотрудниками возглавляемой им кафедры (Г. В. Быстрова, Н. С. Уткина, Б. А. Вяткин), было благоприятным условием формирования научного коллектива, работающего по единой исследовательской программе. В. С. Мерлин как генератор программы, претендующей на категориальный сдвиг, организовывал новое сообщество ученых и «обучал» его новой системе представлений, тем самым, создавая научную школу. «Совместно с этими последователями генератор программы, став, таким образом, лидером школы, детализирует программу и создает исследовательский аппарат, обеспечивающий достоверность продуцируемого знания по всем критериям достоверности» [Гасилов 1977: 132]. Можно констатировать, что к концу 1950-х гг. XX в. в Пермском пединституте имелись организационные условия для создания научной школы – наличие сильной кафедры, открытие аспирантуры для воспроизводства научных и педагогических кадров. Становление школы осуществлялось благодаря длительной целенаправленной работе лидера – Вольфа Соломоновича Мерлина.

В «ядро» научной школы на разных этапах ее существования входили разные ученые. На первом этапе создания школы (1954–1960) в «ядро» мерлинской школы входил И. М. Палей, выпускник Ленинградского государственного университета (далее – ЛГУ), работавший в Перми с 1949 г. Он обучался в годичной аспирантуре под руководством В. С. Мерлина с 1956 по 1957 гг. Предмет и тематика дальнейших исследований И. М. Палея была близка к концепции интегральной индивидуальности (далее – ИИ). Кандидатская диссертация И. М. Палея была логичным развитием тематики докторской диссертации В. С. Мерлина. Его дальнейшие самостоятельные исследования в ЛГУ были созвучны или дополняли исследования как мерлинской, так и ананьевской научных школ.

В 1956 г. В. С. Мерлин приступил к исследованиям личности. Новым членом «ядра» мерлинской школы становится еще одна выпускница ЛГУ – А. И. Ильина. Она работала на кафедре психологии Пермского педагогического института (далее ПГПИ) с 1949 по 1955 годы, с 1956 по 1957 гг. обучалась в аспирантуре под руководством В. С. Мерлина, с 1964 г. продолжила сотрудничество в качестве почасовика. На протяжении всей профессиональной деятельности А. И. Ильина активно участвовала в научной деятельности Пермской школы, опубликовано немало ее статей в русле мерлинской концепции. Она участвовала в проверке гипотезы В. С. Мерлина о характере связей между индивидуальными (свойствами нервной системы) и личностными качествами человека, в то же время, плодотворно сотрудничала с И. М. Палеем в разработке методов исследования индивидуальных свойств.

Третьим членом формирующейся Пермской научной психологической школы, была Г. В. Быстрова, выпускница отделения логики и психологии Казанского государственного университета, в 1959 г. она была зачислена в аспирантуру при кафедре педагогики и психологии ПГПИ. С 1961 по 1979 гг. она работала на кафедре психологии. Предметом исследований Г. В. Быстровой была зависимость способностей восприятия и понимания художественного текста от свойств общего и специального типов нервной деятельности и индивидуальных особенностей во взаимодействии сигнальных систем.

Во второй период (1961–1982) начался расцвет научной школы, интенсивный рост ее сторонников и превращения в «незримый колледж». С середины 1960-х гг. популярность Пермской научной психологической школы растет, в аспирантуру В. С. Мерлина стремятся попасть выпускники вузов из других областей и республик СССР (Копытова Л. А., Басырова Э. Ш., Байметов А. А., Оконешникова А. П., Казанцева Г. Н., Аллагулов Р. И. и др.) [Вяткин 2015], продолжается приток молодых и энергичных сотрудников кафедры психологии. Одним из наиболее преданных последователей В. С. Мерлина – Бронислав Александрович Вяткин стал аспирантом в 1961 г., а после окончания аспирантуры – сотрудником кафедры психологии ПГПИ. В 1970-е гг. в период расцвета школы и интенсивного роста ее сторонников Б. А. Вяткин организовал собственную исследовательскую группу, изучавшую проблему психического стресса в спорте и проявления индивидуальности в условиях спортивной деятельности. С 1979 по 1985 гг. Б. А. Вяткин работал в Пермском институте культуры, где был инициатором создания, а позже и заведующим кафедры психологии и педагогики, а также лабораторией экспериментальной психологии. В 1981 г. он защитил докторскую диссертацию в НИИ ОПШ АПН СССР [Васюра, Иоголевич 2021]. В 1985 г. по приглашению ректора ПГПИ, профессора И. С. Капцуговича, он вернулся в ПГПИ и возглавил кафедру психологии. Э. И. Маствилискер пришла на кафедру В. С. Мерлина сложившимся специалистом в 1962 г. и ее отношения с руководителем были напряженными вследствие особенностей их характеров. «Лидер школы должен обладать развитым критическим талантом, который, будучи соединен с терпимостью, предоставлял бы любому ученику возможность самостоятельно пересматривать его собственную концепцию» [Штейнер 1977: 112]. Этими качествами обладал В. С. Мерлин, поэтому Эсфирь Исааковна приняла концепцию В. С. Мерлина и внесла свой вклад в ее развитие. Она активно работала в СНО, под ее руководством студенты неоднократно были призерами Всесоюзных конкурсов по психологии, некоторые из ее студентов стали в дальнейшем членами кафедры психологии, аспирантами В. С. Мерлина.

К членам Пермской школы психологов относится Л. Д. Василенко, трудившаяся на кафедре с 1962 по 1988 гг., прошедшая обучение в аспирантуре и защитившая под его руководством диссертацию на тему «Психологический симптомокомплекс, обусловленный инертностью нервных процессов» (1970). Творческий путь еще одного представителя «ядра» мерлинской школы Марата Родионовича Щукина начался в лаборатории профессиональной педагогики при Казанском государственном университете в 1960 г. под руководством Е. А. Климова (ученика В. С. Мерлина). М. Р. Щукин защитил в 1966 г. кандидатскую диссертацию под руководством Е. А. Климова. Многолетние исследования М. Р. Щукина и его учеников расширяют, существующие в то время, представления об индивидуальном стиле деятельности в отечественной психологии [Вяткин 2022; Жданова 2005; Щукин 2005]. С 1964 по 2021 гг. он возглавлял исследования индивидуального стиля деятельности в ПНПШ, был «душой» и эмоциональным лидером коллектива. Еще одним представителем мерлинской школы, частью ее «ядра», является В. В. Белоус. Досрочно окончивший аспирантуру под руководством В. С. Мерлина, он был принят в 1967 г. на кафедру в должности старшего преподавателя, активно включился в ее научно-исследовательскую работу. В. В. Белоус тесно сотрудничал с Вольфом Соломоновичем на протяжении 15 лет. Позже В. В. Белоус создал собственный исследовательский коллектив в Пятигорском педагогическом институте иностранных языков, развивающий функциональные аспекты ИИ [Воронова 2008а: 76].

В начале 1970-х гг. «ядро» школы пополняет еще один выпускник МГУ А. А. Коротаев. После окончания аспирантуры под руководством В. С. Мерлина, он успешно защитил кандидатскую диссертацию, с 1968 до 2001 гг. работал на кафедре психологии. Он принимал активное участие в исследованиях онтогенеза ИИЧ, в начале 1970-х гг. изучал особенности структуры темперамента младших школьников, а во второй половине 1970-х гг. провел лонгитюдное исследование трех уровней индивидуальности студентов. «Характерная черта руководителя научной школы – умение найти для своих учеников то или иное занятие в

соответствии с общественными и научными нуждами, а также в соответствии с их различными талантами, способностями и склонностями» [Штейнер 1977: 112]. А. А. Коротаев был партгрупоргом кафедры психологии ПГПУ, членом президиума Уральского отделения Общества психологов СССР. Аналогично складывалась профессиональная карьера В. В. Маркелова. Закончив аспирантуру под руководством Б. А. Вяткина, он трудился в ПГПИ до 1988 г. и участвовал в исследованиях, организуемых Б. А. Вяткиным. Его последующие исследования и докторская диссертация основаны на мерлинской концепции ИИ [Воронова 2008: 30].

Членом «ядра» мерлинской школы, является Елена Алексеевна Силина. В 1974 г. после окончания аспирантуры под руководством В. С. Мерлина она становится ассистентом кафедры. Е. А. Силина продолжит традиционное для научной школы Мерлина направление исследований темперамента и других индивидуальных свойств человека. В 1995 г. в связи с организацией факультета психологии и созданием двух новых кафедр (теоретической и прикладной, практической) психологии, Е. А. Силина возглавила общеуниверситетскую кафедру психологии в ПГПИ. В 2001 г. под ее руководством была открыта научно-практическая психологическая лаборатория, работа которой направлена на оказание психологической помощи студентам и населению. Е. А. Силина взяла на себя руководство научными исследованиями в следующих направлениях: психофизиологические характеристики ИИ студентов в стрессогенной ситуации экзамена и механизмы развития межполушарного взаимодействия, психологические особенности детей из многодетных семей и дошкольников с ЗПР, эмпатия в структуре ИИЧ [Воронова 2008а: 77].

В середине 70-х гг. XX в. концепция интегрального исследования индивидуальности приняла более четкие контуры: были разработаны определенные «структурные единицы» категориального строя, терминологический каркас концепции. Вольф Соломонович представил свое видение интегральной индивидуальности научной обществу [Мерлин 1975; Мерлин 1976]. Работа над концепцией потребовала новых методов исследования свойств нервной системы (ЭКГ) (Б. Б. Пысин), применения лонгитюдного метода (Е. А. Силина), нового математического аппарата обработки данных – математические модели инварианта, дискриминанта, таксона для описания функциональных отношений свойств темперамента в типе (В. П. Бояринцев, А. К. Карпова, Е. А. Силина) [Воронова 2008а: 87]. Работа Б. Б. Пысина на кафедре психологии начиналась с должности старшего лаборанта и обучения в заочной аспирантуре в 1973 году и продолжилась в качестве преподавателя до конца его жизни. Им было реализовано стремление В. С. Мерлина к использованию наиболее объективных методов диагностики свойств нервной системы (ЭКГ). Л. П. Демидова (Скрыльникова) была избрана на должность ассистента кафедры психологии ПГПИ, одновременно принята в заочную аспирантуру к В. С. Мерлину в 1975 г. после окончания обучения на факультете дошкольной педагогики и психологии. На протяжении всей жизни (до 2004) она совмещала преподавательскую деятельность на кафедре психологии ПГПИ с практической психологией и по праву считалась лучшим детским психологом Перми. В исследованиях по мерлинской программе принимала участие Т. С. Тамбовцева, работавшая на кафедре психологии в должности доцента с 1975 по 1990 годы. Приверженцем мерлинской концепции стал А. И. Щебетенко, который начал работу на кафедре в 1979 г. в качестве ассистента. Кандидатская диссертация А. И. Щебетенко была выполнена под руководством В. В. Белоуса. В своей докторской диссертации он исследовал функционально-генетические структуры ИИ.

Описание персонального состава Мерлинской школы было бы неполным без выпускницы отделения психологии Львовского университета З. И. Рабинович, которая с 1958 по 1996 год проработала на кафедре психологии ПГПИ в должности методиста. Она являлась надежной помощницей Вольфа Соломоновича и хранителем доброжелательной атмосферы на кафедре. Долгие годы Зоя Исаковна была мягким буфером между строгим и порой эмоциональным руководителем и молодыми сотрудниками, аспирантами. Благодаря ее душевной щедрости и постоянной заботе кафедра психологии для многих учеников В. С. Мерлина, а затем Б. А. Вяткина, стала «родным домом».

Под руководством лидера-организатора В. С. Мерлина были защищены 33 кандидатских диссертаций, три ученика (Е. А. Климов, Б. А. Вяткин, и В. В. Белоус) получили докторские степени [Вяткин 2015]. Таким образом, состав научного коллектива, работающего по исследовательским программам В. С. Мерлина, был относительно стабилен и ограничен штатным расписанием кафедры (количеством штатных единиц кафедры), с другой стороны он постоянно обновлялся и расширялся за счет новых аспирантов.

Оценивая научное творчество В. С. Мерлина в целом с уверенностью можно сказать о наличии пяти исследовательских программ, с каждой из которых научное сообщество соотносит достижения его школы: исследования темперамента, личности, способностей, индивидуального стиля деятельности и интегрального исследования индивидуальности [Мерлин 1967; Мерлин 1986].

III этап в развитии научной школы В. С. Мерлина – стабилизация «незримого колледжа», начался после смерти Вольфа Соломоновича Мерлина (1982). С 1982 по 1984 гг. исполняющим обязанности заведующего кафедрой психологии ПППИ был его ученик – кандидат психологических наук, доцент В. В. Белоус, автор инвариантной теории темперамента. С 1984 г. (после переезда В. В. Белоуса в г. Пятигорск) по 1985 год руководила кафедрой психологии кандидат психологических наук, доцент Т. С. Тамбовцева. В 1985 г. заведующим кафедрой психологии стал Б. А. Вяткин. Он возглавил научную школу В. С. Мерлина, продолжил разработку концепции ИИ, поднял деятельность школы на новый организационный уровень (с 1986 ежегодно стали проводиться научно-практических конференции «Мерлинские чтения», в 1991 г. был создан региональный специализированный совет по защите кандидатских, а потом и докторских диссертаций по специальности «Общая психология, история психологии», в 1994 г. – открытие психологического факультета). «Мерлинские чтения» были и остаются представительными научными конференциями, в которых принимали участие ведущие психологи нашей страны. Смена руководителя, естественно ведет к формированию нового коллектива, по сути – к формированию новой научной школы, но в русле прежней концепции ИИЧ. Сохранение «ядра» мерлинской школы в качестве ключевых фигур (заведующих кафедрами) обеспечило преемственность традиций между научными школами, а приток «новых сил» придал новой школе необходимую динамичность в разработке новых идей. В «ядро» школы, руководимой Б. А. Вяткиным вошли: д-р психол. наук М. Р. Щукин; доцент, канд. психол. наук Е. А. Силина; д-р психол. наук А. Г. Исмагилова; д-р психол. наук Л. Я. Дорфман; д-р психол. наук Т. М. Хрусталева; д-р психол. наук А. А. Волочков; д-р психол. наук В. Ю. Хотинец. Поскольку «ядро» современной Пермской школы составили ученики В. С. Мерлина (Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин, Е. А. Силина) и ученики Б. А. Вяткина (Л. Я. Дорфман, А. Г. Исмагилова, Т. М. Хрусталева, В. Ю. Хотинец, А. А. Волочков), ее структура соответствует «типу научной школы, лишенной центра, но обладающей контактной коммуникацией. Такие научные школы реализуются в кооперации ученых, равных по рангу, причем каждый из них в отдельности, разрабатывает основополагающую идею и реализует ее в исследовании» [Лайтко 1977: 235]. Харизматичность Б. А. Вяткина в плане организации работы и демократичность в научном, теоретическом диалоге позволили ему не только сохранить пермскую психологическую школу, но и существенно укрепить ее позиции. Такая модель школы позволяет развиваться мерлинской концепции ИИЧ одновременно в разных направлениях. Это подтверждается разнонаправленностью самостоятельных исследований членами «ядра» школы в рамках концепции ИИЧ. Кроме этого, вокруг каждого члена «ядра» образуется собственная группа исследователей, реализующая их идеи дальнейшего развития концепции ИИЧ [Воронова 2008: 78].

С 1985 г. Б. А. Вяткин сосредоточился на сохранении и дальнейшем развитии теоретического наследия В. С. Мерлина. Под научной редакцией Б. А. Вяткина переизданы работы В. С. Мерлина в форме учебных пособий к спецкурсу «Основы психологии личности», публиковались статьи в журналах «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Мир психологии», «Вестнике Пермского государственного педагогического университета (ранее – ПППИ), регулярно издаются материалы научно-практической конференции «Мерлинские чтения» и других региональных изданиях. Б. А. Вяткин систематизировал и обобщил огромный массив эмпирических данных, собранных непосредственно им, его учениками и сотрудниками в послемемерлинский период [Интегральная инд. ...1999; Вяткин 2005; Вяткин, Дорфман 2017]. Теория ИИ осмыслена им на более высоком, чем прежде, уровне обобщения с опорой на новые факты, полученные в последние несколько десятков лет. Фактически создан новый «гештальт» ИИ как иерархически организованной полисистемы, характеризующейся индивидуальными стилями активности, деятельности и общения и обладающей метаиндивидуальными качествами. Кроме того, показано, что ИИ может служить важным ресурсом способностей человека [Вяткин, Таллибулина 2018; Вяткин 2022; Индивидуальность растущего человека ...2015].

Достаточно большой цикл работ под руководством Б. А. Вяткина выполнен в период с 1986 по 2015 гг. по изучению активности и стилей разных видов активности и их роли в структуре ИИ: эмоциональной активности – П. В. Токарев (1991); волевой – Ю. Я. Горбунов

(1992); моторной – И. В. Праведникова (1993); коммуникативной – В. И. Шмыков (1994), С. А. Васюра (1998), Д. С. Корниенко (2003) [Васюра 2012]; учебной – А. А. Волочков (1997); стилю поведения в конфликте – Н. И. Леонов (1996); стилю адаптации к новым условиям деятельности – Е. В. Иванова (2000). Выполнены исследования религиозной активности в структуре ИИ Д. О. Смирнов (2001); структуры и функций профессиональной активности в ИИ А. В. Краснов (2012). Его учениками изучены различные аспекты, факторы, структуры и особенности развития ИИ: общение – Р. П. Козлова (1994), новая профессиональная деятельность – Т. А. Попова (1997), этническое самосознание – В. Ю. Хотинец (1995), ценностные ориентации – Н. А. Кирилова (1997), профессиональное самосознание – А. В. Савчук (1999), память – Э. Г. Аминев (1996), профессиональное становление и успешность обучения – Н. И. Иоголевич (1998), гендерные особенности – Л. Д. Мошкина (2000); особенности ИИ человека в связи с различными группами крови Н. В. Ротманова (2004 г.) [Пол и гендер...2008].

Значительное число исследовательских работ выполнено в русле проблемы способностей: предметно-педагогических у учителей различных дисциплин – Т. М. Хрусталева (1993), специальных способностей учителя в интегральном исследовании индивидуальности – Т. М. Хрусталева (2004); Г. И. Руденко (1996), Е. Е. Доманова (1999), К. Ю. Бурлакова (2000); музыкально-педагогических – Т. И. Порошина (1997), хореографических – И. Г. Соснина (1997); способностей офицера ракетных войск – А. Е. Гордеев (1999); математическая одаренность: индивидуальные, гендерные и возрастные особенности Е. А. Крюкова (2001); музыкальная одаренность: структура, гендерные и возрастные особенности проявлений – М. Т. Таллибулина (2003); общие способности в структуре ИИ – Е. В. Щербакова (2005) Обобщение этих исследований сделано Т. М. Хрусталевой и М. Т. Таллибулиной [Вяткин, Таллибулина 2018, Хрусталева 2003].

В руководимом Б. А. Вяткиным научном психологическом коллективе выделяются следующие отдельные направления исследований:

1) Под руководством доктора психологических наук, профессора М. Р. Щукина изучался индивидуальный стиль деятельности, анализировалась его структура, внутренние условия формирования, различные аспекты его развития, выделен новый иерархический уровень – опыт. В 1994 г. М. Р. Щукин успешно защитил докторскую диссертацию по теме «Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования» в Новосибирском государственном педагогическом университете. Под его руководством защищены кандидатские диссертации по проблемам стиля деятельности и ИИ, открывающие новые аспекты развития стиля и структуры ИИ [Вяткин, Щукин 2018].

Проблемам стиля деятельности посвящен ряд диссертационных исследований: на материале исследования дошкольников – Л. Г. Сивак (1993), школьников – О. С. Самбикина (1998), студентов – О. М. Андрос (1994) (выполнены под руководством Б. А. Вяткина). Работы, выполненные под руководством М. Р. Щукина, связаны с изучением индивидуального стиля усвоения математических знаний (Е. И. Сибирякова, 1996); стиля учебной деятельности и его развития у студентов (С. Ю. Жданова, 1997); особенностями профессионального становления студентов (Н. И. Иоголевич, 1998), динамики развития стиля деятельности профессионалов – инспекторов ПППН (Е. Г. Кузнецова, 2000); особенностей ИИ при разных уровнях самоактуализации (Е. Н. Городилова, 2002); стиля деятельности учителя начальных классов (И. В. Долгополова, 2004); учебной активности в структуре ИИ студентов в связи со специализацией и этапом обучения (М. К. Дуванская, 2005). Стиль педагогического общения воспитателей с позиций полисистемного подхода изучала А. Г. Исмагилова (2003) [Исмагилова 2003]. Следует отметить, что в работах С. Ю. Ждановой, Н. И. Иоголевич и Е. Г. Кузнецовой получены данные, позволяющие выделить в качестве особых уровней ИИ опыт и особенности интеллекта. В исследовании И. В. Долгополовой выявлен метаэффект стиля деятельности учителей младших классов. В исследовании М. И. Баженовой (2007), выполненном под руководством М. Р. Щукина выявлены особенности ИИ хронических соматических больных и их связь с отношением к болезни. А. А. Вихман (2011) под руководством М. Р. Щукина изучал лживость в структуре ИИ [Вихман, Щукин 2011].

2) В плане дальнейшего развития учения об ИИ в исследованиях Е. А. Силиной (1990) получены новые данные о генетической обусловленности свойств психодинамического уровня ИИ, а также внутриуровневых и межуровневых связей. Под ее совместным с Б. А. Вяткиным руководством проводились исследования особенностей ИИ детей и взрослых из многодетных семей Л. Л. Баландиной (2003); индивидуальных различий при межполушарной асимметрии Т. В. Евтух (2003, 2005), генетической и онтогенетической

обусловленности психодинамического и личностного уровней ИИ – Д. С. Корниенко (2005), исследования экзаменационного стресса студентов в связи с разноуровневыми характеристиками ИИ – Э. Г. Сорокиковой (2005).

3) Под руководством доктора психологических наук, профессора Л. Я. Дорфмана изучается метаиндивидуальность в плане её структуры, функций. В 1994 г. в Психологическом институте РАО (Москва) Л. Я. Дорфман защитил докторскую диссертацию на тему «Эмоциональные стили (на материале художественно-творческой деятельности)». Его монографии «Метаиндивидуальный мир» (1993), «Эмоции в искусстве» (1997) вызвали живой интерес в нашей стране и за рубежом. Он создал и возглавил собственное оригинальное научное направление – психологию метаиндивидуального мира [Дорфман 1993, Метаиндивидуальный мир ... 2004].

В русле проблемы метаиндивидуальности под руководством Б. А. Вяткина проведены исследования устойчивости к психическому стрессу (С. В. Субботин, 1992) и конфликтности (Т. И. Марголина, 1996) как метаиндивидуальных характеристик учителя; метаиндивидуального проявления агрессивности у военнослужащих (А. Г. Денисенко, 2004); устойчивости к психическому стрессу как метаиндивидуальной характеристики руководителя тушения пожаров (Н. В. Суворова, 2006). Под руководством Л. Я. Дорфмана выполнены исследования взаимосвязей самосознания с креативностью мышления (Г. В. Ковалева, 2000); этнического и кросскультурного аспектов полимодального «Я» (М. В. Балева, 2004); Я-концепции, эмпатии и психологической близости читателя к литературным персонажам (С. А. Щebetенко, 2004); когнитивные, личностно-мотивационные и продуктивные аспекты интеллекта в области культуры (Е. В. Дудорова, 2005); взаимосвязи Я-концепции и двигательной памяти на танцевальные движения (О. В. Усова, 2006); личностно-мотивационных факторов и пола как детерминант креативности (А. В. Челнокова, 2009); агрессивности в структуре личности (Е. Г. Шестакова, 2011); когнитивных аспектов креативности на материале исследования старшеклассников (В. А. Гасимова, 2012).

4) Доктор психологических наук, профессор В. Ю. Хотинец возглавляет исследования этнической индивидуальности [Хотинец 2000]. Под ее руководством исследовалась психологическая адаптация удмуртов и коми-пермяков к иной социокультурной среде (Е. Е. Будалина, 2004); согласованность социальных и культурных ценностей в регуляции поведения личности на материале исследования удмуртского этноса (Я. С. Сунцова, 2005); этнопсихологические проявления интегральной индивидуальности в связи с выраженностью учебно-познавательной активности на материале исследования учащихся старших классов (Е. Ф. Сайфутдиярова, 2006) профессиональная рефлексия личности в этнокультурных условиях на примере работников образования удмуртской и русской этнических групп (А. И. Троянская, 2010); психологические особенности учебно-познавательной активности студентов удмуртской и русской этнических групп (С. А. Мышкина, 2013) [Хотинец, Мышкина 2012]; психологические факторы изменения образа «своих», опосредующего отношение к другим (Е. А. Молчанова, 2015).

Новая область исследования – психология познания индивидуальности человека осуществляется под руководством С. Ю. Ждановой [Жданова 2005, Жданова 2016]. Особенности познания индивидуальности у лиц социэкономических профессий исследовались Л. З. Зариповой (2013); познание матерью индивидуальности ребенка в зависимости от характеристик семейной среды – Е. Л. Аликина (2015); восприятие индивидуальности политика в связи с полом – Л. О. Пузырева (2019).

Проблемы личности и индивидуальности в 2000–2010-х годах в Пермской психологической школе исследуются на новом уровне, представители школы анализируют проблему стилей на основе методологии открытых систем, нелинейности развития открытых сложных систем, синергетичности, появления точек бифуркации, а также направлены на выявление закономерностей прогрессирующей интегративности [Психология интегральной инд. ... 2011, Васюра, Никитина 2020]. Разрабатывается новый инструментарий – четырехфакторный опросник Я (более ранняя версия методики – «Пермский вопросник Я») (Л. Я. Дорфман) [Дорфман, Калугин 2020]; вопросники учебной активности школьников и студентов (А. А. Волочков) [Волочков 2002]; вопросник профессиональной активности учителя (ТАQ), разработанный на основе концепции активности субъекта жизни (Волочков, 2007) [Волочков 2007, Волочков 2017]; методика диагностики активности студентов (ДАС-1, ДАС-2) А. Ю. Попов, А. А. Волочков, методика диагностики приемлемости способов введения в заблуждение (ИМА-3) А. А. Вихман.

Под руководством Бронислава Александровича Вяткина защищено 8 докторских и более 50 кандидатских диссертаций. Растет количество учеников и у других представителей пермской психологической школы, так 9 кандидатских диссертаций выполнено под руководством М. Р. Щукина, 9 работ под руководством – Л. Я. Дорфмана, 8 – под руководством В. Ю. Хотинец, 2 – под руководством А. Г. Исмагиловой, 4 – под руководством А. А. Волочкова, 3 – под руководством С. Ю. Ждановой, 3 – под руководством Б. А. Вяткина и Е. А. Силиной, 3 – под руководством Б. А. Вяткина и Т. М. Хрусталевой.

### Заключение

В. С. Мерлин создал и организовал ПНППШ, придал ей научное направление – психология индивидуальности. Б. А. Вяткин сохранил ПНППШ, развил и углубил, расширил арсенал исследований индивидуальности человека. Примечательно, что с 1998 года среди премий администрации Пермского края учреждена премия Вольфа Соломоновича Мерлина. Она присуждалась Б. А. Вяткину за цикл научных работ по системному исследованию индивидуальности человека; О. С. Самбикиной за цикл работ, посвященных индивидуальному стилю учебной деятельности школьников; Л. Я. Дорфману за серию работ по теме «Личность, креативность, искусство».

В состав Пермской психологической школы в 20-е годы XXI в. входят сотрудники Института психологии Пермского гуманитарно-педагогического университета, аспиранты Б. А. Вяткина, Л. Я. Дорфмана, С. Ю. Ждановой. Развитие научной методологии пермской психологической школы осуществляется не только в Пермском гуманитарно-педагогическом университете, но и в других вузах – Пермском государственном национально-исследовательском университете, Пермском институте культуры, Удмуртском государственном университете. Исследования целостного педагогического познания индивидуальности, которые в настоящее время проводит Б. А. Вяткин, сохраняют связь с идеями об интегральной индивидуальности В. С. Мерлина [Вяткин 2011]. Выполненные в последние годы исследования психологов Пермской школы направлены на изучение личностных феноменов и механизмов развития личности, индивидуальности в сложном, постоянно меняющемся мире [Вяткин, Щукин 2018; Вяткин, Дорфман, Калугин 2023].

Сегодня в условиях новых сложнейших вызовов, стоящих перед обществом, представители нескольких поколений Пермской научной школы успешно решают научно-практические задачи, в центре которых – человек, его активность, жизнестойкость, способность противостоять витальным угрозам современного мира, сохранять и развивать свою индивидуальность.

### Список литературы

1. Аршавский И. А. Роль А. А. Ухтомского – ученого и личности в создании физиологической школы Ленинградского университета // XIII Международный конгресс по истории науки. 18–24 августа. М. : 1971. С. 18–25.
2. Васюра С. А. Метаиндивидуальный эффект коммуникативной активности учителя начальных классов // Образование и саморазвитие. 2012. № 4 (32). С. 137–142.
3. Васюра С. А. Научные школы отечественной психологии: краткий обзор. Ижевск : Издат. центр «Удмуртский университет», 2017. 180 с.
4. Васюра С. А., Иоголевич Н. И. Категории спортивного стресса и совладания в традициях Пермской психологической школы // Теория и практика физической культуры. 2021. № 4. С. 9–11.
5. Васюра С. А., Никитина О. В. История, методология и перспективы исследований стиля активности человека в Пермской психологической школе // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 30. № 1. С. 20–32.
6. Вихман А. А., Щукин М. Р. Особенности индивидуальности с учетом разных уровней информационно-манипулятивной активности (на примере юношеского возраста) // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2011, вып. 2. С. 88–98.
7. Волочков А. А. Вопросник учебной активности. Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2002. 46 с.
8. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: интегративный подход : монография. Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2007. 375 с.
9. Волочков А. А. Возрастная динамика профиля индивидуальности в зависимости от учебной активности (от школы до вуза) // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2017. № 1. С. 51–69.
10. Воронова, Е. Ю. Пермская научная психологическая школа: история и современность. Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2008. 140 с.
11. Воронова Е. Ю. Из истории психологических исследований на Урале // Образование и наука. 2008а. № 9 (57). С. 83–91.
12. Вяткин Б. А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. Пермь : Кн. мир, 2005. 390 с.

13. Вяткин Б. А. Научно-образовательная школа «Интегральная индивидуальность человека и психолого-педагогическое обеспечение ее развития в системе непрерывного образования» члена-корреспондента РАО Б. А. Вяткина // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2011. № 1 (80). С. 129–142.
14. Вяткин Б. А. Пермская психологическая диссериада. Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. 23 с.
15. Вяткин Б. А. Пермская психологическая школа в научно-образовательном пространстве России: историческая хроника // XXXVI Мерлинские чтения-2021 «Системное исследование растущего человека как субъекта образования». Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2022. 16 с.
16. Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина: теория и современность // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 2. С. 145–160.
17. Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я. Системная интеграция индивидуальности человека : монография. М. : Институт психологии РАН. 2018. 176 с.
18. Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю. Жизнь и научное творчество В. С. Мерлина // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 1. С. 91–100.
19. Вяткин Б. А., Таллибулина М. Т. История и методология системного исследования способностей и одаренности в школе В. С. Мерлина (к 120-летию со дня рождения ученого) // Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 64–75.
20. Вяткин Б. А., Швкин М. Р. История и методология стилей человека в школе В. С. Мерлина (к 120-летию со дня рождения ученого) // Методология и история психологии. 2018. № 2. С. 127–150.
21. Гасилов В. В. Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения // Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М. : Наука, 1977. С. 119–152.
22. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М. : Смысл, 1993. 456 с.
23. Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю. Четырехфакторный опросник Я: его концептуальный и психометрический анализ // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 53–74.
24. Жданова С. Ю. Психология познания индивидуальности. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2005. 190 с.
25. Жданова С. Ю. Психология познания индивидуальности человека // XXXI Мерлинские чтения: теория методология и практика интегрального исследования индивидуальности : Материалы всероссийской научно-практич. конф. Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2016. С. 27–33.
26. Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы : коллективная монография / под ред. Б. А. Вяткина. Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. 2015. 328 с.
27. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б. А. Вяткина. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. 328 с.
28. Исмагилова А. Г. Психология стиля педагогического общения: полисистемный подход : монография. Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2003. 271 с.
29. Лайтко Г. Научная школа – теоретические и практические аспекты // Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М. : Наука, 1977. С. 217–248.
30. Леонов Н. И., Васюра С. А. Научная и педагогическая деятельность Вольфа Соломоновича Мерлина (к 120-летию со дня рождения) // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28. № 4. С. 403–411.
31. Логинова Н. А. Б. Г. Ананьев – основатель Ленинградской психологической школы // Методологические проблемы психологии. 2008. Т. 3. Вып. 4. С. 47.
32. Маркелов В. В. Педагогическая система развития индивидуальности человека в физическом воспитании и спорте : дисс. ... докт. пед. наук. Пермь, 2006.
33. Мерлин В. С. Итоги и перспективы советских исследований темперамента на Урале // Итоги и перспективы советской психологии на Урале : Материалы к совещанию, посвященному 50-летию советской психологии на Урале. Пермь : Изд-во «Пермский государственный педагогический институт», 1967. С. 58–72.
34. Мерлин В. С. Взаимоотношение иерархических уровней в системе взаимосвязей «человек-общество» // Вопросы психологии. 1975. № 5. С. 3–12.
35. Мерлин В. С. Проблемы интегральной характеристики индивидуальности в дифференциальной психофизиологии // Вопросы дифференциальной психофизиологии в связи с генетикой : Материалы Всесоюзного симпозиума в г. Перми, 18–20 июня 1975 г. Пермь. 1976. С. 4–13.
36. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
37. Метаиндивидуальный мир и полимодальное Я: креативность, искусство, этнос : коллективная монография / Под ред. Дорфмана Л. Я., Малянова Е. А., Березиной Е. М. М. : Изд-во «Пермский государственный институт культуры». 2004. 138 с.
38. Пол и гендер в интегральном исследовании индивидуальности человека / Под ред. Б. А. Вяткина. Пермь : Книжный мир, 2008. 384 с.
39. Психология интегральной индивидуальности. Пермская школа / Сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин. М. : Смысл, 2011. 636 с.

40. Хайтун С. Д. О предпосылках возникновения научной школы // Социально-психологические проблемы науки. М. : Наука, 1973. С. 190–201.
41. Хотинцев В. Ю. Этническое самосознание. СПб. : Алетейя. 2000. 235 с.
42. Хотинцев В. Ю., Мышкина С. А. Психологические особенности учебно-познавательной активности студентов разных этнических групп // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 60–75.
43. Хрвсталева Т. М. Психология педагогической одаренности : монография. Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2003. 162 с.
44. Штейнер Г. Связь социального и познавательного факторов в творческой деятельности научных школ // Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М. : Наука, 1977. С. 97–118.
45. Шукин М. Р. Полисистемная характеристика структуры и развития стиля деятельности // Полисистемное исследование индивидуальности человека : коллективная монография / под ред. Б. А. Вяткина. М. : ПЕР СЭ, 2005. С. 17–49.

### References

1. Arshavskiy I. A. Rol' A. A. Ukhtomskogo - uchcnogo i lichnosti v sozdanii fiziologicheskoy shkoly Leningradskogo universiteta [The role of A. A. Ukhtomsky - a scientist and personality in the creation of the physiological school of Leningrad University]. *KhSh Mezhdunarodnyy kongress po istorii nauki* [XIII International Congress on the History of Science]. Moscow, 1971, pp. 18-25. (In Russ.).
2. Vasyura S. A. Metaindividual'nyy effekt kommunikativnoy aktivnosti uchitelya nachal'nykh klassov [Meta-individual effect of communicative activity of primary school teachers]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development]. 2012, no. 4 (32), pp. 137-142. (In Russ.).
3. Vasyura S. A. Nauchnye shkoly otechestvennoy psikhologii: kratkiy obzor [Scientific schools of Russian psychology: a brief overview]. Izhevsk, Izdat. tsentr «Udmurtskiy universitet», 2017, 180 p. (In Russ.).
4. Vasyura S. A., Iogolevich N. I. Kategorii sportivnogo stressa i sovladaniya v traditsiyakh Permskoy psikhologicheskoy shkoly // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2021, no. 4, pp. 9-11. (In Russ.).
5. Vasyura S. A., Nikitina O. V. Istoriya, metodologiya i perspektivy issledovaniy stilya aktivnosti cheloveka v Permskoy psikhologicheskoy shkole [History, methodology and prospects of research into the style of human activity in the Perm psychological school]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2020, vol. 30, no. 1, pp. 20-32. (In Russ.).
6. Vikhman A. A., Shchukin M. R. Osobennosti individual'nosti s uchedom raznykh urovney informatsionno-manipulyativnoy aktivnosti (na primere yunosheskogo vozrasta) [Individuality features taking into account different levels of information-manipulative activity (using adolescence as an example)]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2011, iss. 2, pp. 88-98. (In Russ.).
7. Volochkov A. A. Voprosnik uchebnoy aktivnosti [Learning Activity Questionnaire]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet», 2002, 46 p. (In Russ.).
8. Volochkov A. A. Aktivnost' sub"ekta bytiya: integrativnyy podkhod [Activity of the subject of being: an integrative approach]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet», 2007, 375 p. (In Russ.).
9. Volochkov A. A. Vozrastnaya dinamika profilya individual'nosti v zavisimosti ot uchebnoy aktivnosti (ot shkoly do vuza) [Age dynamics of personality profile depending on educational activity (from school to university)]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series 1. Psychological and Pedagogical Sciences]. 2017, no. 1, pp. 51-69. (In Russ.).
10. Voronova, E. Yu. Permskaya nauchnaya psikhologicheskaya shkola: istoriya i sovremennost' [Perm Scientific Psychological School: History and Modernity]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet», 2008, 140 p. (In Russ.).
11. Voronova E. Yu. Iz istorii psikhologicheskikh issledovaniy na Urale [From the history of psychological research in the Urals]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2008a, no. 9 (57), pp. 83-91. (In Russ.).
12. Vyatkin B. A. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya individual'nosti: teoriya, eksperiment, praktika [Selected Psychological Studies of Individuality: Theory, Experiment, Practice]. Perm, Kn. mir, 2005, 390 p. (In Russ.).
13. Vyatkin B. A. Nauchno-obrazovatel'naya shkola «Integral'naya individual'nost' cheloveka i psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie ee razvitiya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya» chlena-korrespondenta RAO B. A. Vyatkina [Scientific and educational school "Integral individuality of a person and psychological and pedagogical support for its development in the system of continuous education" of the corresponding member of the Russian Academy of Education B. A. Vyatkin]. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO* [Education and Science. News of Uro RAO]. 2011, no. 1 (80), pp. 129-142. (In Russ.).
14. Vyatkin B. A. Permskaya psikhologicheskaya dissertsiya [Perm Psychological Dissertation]. Perm, Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet, 2015, 23 p. (In Russ.).
15. Vyatkin B. A. Permskaya psikhologicheskaya shkola v nauchno-obrazovatel'nom prostranstve Rossii: istoricheskaya khronika [Perm Psychological School in the Scientific and Educational Space of Russia: Historical Chronicle]. *KhKhKhVI Merlinskii chteniya-2021 «Sistemnoe issledovanie rastushchego cheloveka kak sub"ekta obrazovaniya»* [XXXVI Merlin Readings-2021 "Systematic study of a growing person as a subject of education"]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet», 2022, 16 p. (In Russ.).
16. Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya. Teoriya integral'noy individual'nosti V. S. Merlina: teoriya i sovremennost' [The Theory of Integral Individuality by V. S. Merlin: Theory and Modernity]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2017, vol. 19, no. 2, pp. 145-160. (In Russ.).

17. Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya. Sistemnaya integratsiya individual'nosti cheloveka [Systemic integration of human individuality]. Moscow, Institut psikhologii RAN, 2018, 176 p. (In Russ.).
18. Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya., Kalugin A. Yu. Zhizn' i nauchnoe tvorchestvo V. S. Merlina [Life and scientific work of V. S. Merlin]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. 2023, vol. 44, no. 1, pp. 91-100. (In Russ.).
19. Vyatkin B. A., Tallibulina M. T. Istoriya i metodologiya sistemnogo issledovaniya sposobnostey i odarennosti v shkole V. S. Merlina (k 120-letiyu so dnya rozhdeniya uchenogo) [History and methodology of systemic research of abilities and giftedness in the school of V. S. Merlin (on the 120th anniversary of the scientist's birth)]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* [Systemic Psychology and Sociology]. 2018, no. 4 (28), pp. 64-75. (In Russ.).
20. Vyatkin B. A., Shchukin M. R. Istoriya i metodologiya stiley cheloveka v shkole V. S. Merlina (k 120-letiyu so dnya rozhdeniya uchenogo) [History and methodology of human styles in the school of V. S. Merlin (on the 120th anniversary of the scientist's birth)]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and history of psychology]. 2018, no. 2, pp. 127-150. (In Russ.).
21. Gasilov V. V. Nauchnaya shkola - fenomen i issledovatel'skaya programma naukovedeniya [Scientific school – a phenomenon and research program of science studies]. *Shkoly v nauke* [Schools in Science]. Moscow, Nauka, 1977, pp. 119-152. (In Russ.).
22. Dorfman L. Ya. Metaindividual'nyy mir: metodologicheskie i teoreticheskie problemy [Meta-individual world: methodological and theoretical problems]. Moscow, Smysl, 1993, 456 p. (In Russ.).
23. Dorfman L. Ya., Kalugin A. Yu. Chetyrekhfaktorny oprosnik Ya: ego kontseptual'nyy i psikhometricheskii analiz [Four-factor questionnaire of the self: its conceptual and psychometric analysis]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2020, no. 75, pp. 53-74. (In Russ.).
24. Zhdanova S. Yu. Psikhologiya poznaniya individual'nosti [Psychology of Cognition of Individuality]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy natsional'nyy issledovatel'skiy universitet», 2005, 190 p. (In Russ.).
25. Zhdanova S. Yu. Psikhologiya poznaniya individual'nosti cheloveka [Psychology of knowledge of human individuality]. *KhKhKhI Merlinskie chteniya: teoriya metodologiya i praktika integral'nogo issledovaniya individual'nosti* [XXXI Merlin Readings: Theory, Methodology and Practice of Integral Research of Individuality]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskii universitet», 2016, pp. 27-33. (In Russ.).
26. Individual'nost' rastushchego cheloveka v usloviyakh sovremennoy shkoly [Individuality of a growing person in the conditions of a modern school]. Ed. by B. A. Vyatkina. Perm, Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskii universitet. 2015, 328 p. (In Russ.).
27. Integral'naya individual'nost' cheloveka i ee razvitiye [Integral individuality of a person and its development]. Ed. by B. A. Vyatkina, Moscow, Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 1999, 328 p. (In Russ.).
28. Ismagilova A. G. Psikhologiya stilya pedagogicheskogo obshcheniya: polisistemnyy podkhod [Psychology of pedagogical communication style: a polysystemic approach]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskii universitet», 2003, 271 p. (In Russ.).
29. Laytko G. Nauchnaya shkola - teoreticheskie i prakticheskie aspekty [Scientific school - theoretical and practical aspects]. *Shkoly v nauke* [Schools in Science]. Ed. by S. R. Mikulinskogo, M. G. Yaroshevskogo, Moscow, Nauka, 1977, pp. 217-248. (In Russ.).
30. Leonov N. I., Vasyura S. A. Nauchnaya i pedagogicheskaya deyatel'nost' Vol'fa Solomonovicha Merlina (k 120-letiyu so dnya rozhdeniya) [Scientific and pedagogical activity of Wolf Solomonovich Merlin (on the 120th anniversary of his birth)]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2018, vol. 28, no. 4, pp. 403-411. (In Russ.).
31. Loginova N. A. B. G. Anan'ev - osnovatel' Leningradskoy psikhologicheskoy shkoly [Ananyev is the founder of the Leningrad School of Psychology]. *Metodologicheskie problemy psikhologii* [Methodological problems of psychology]. 2008, vol. 3, iss. 4, pp. 47. (In Russ.).
32. Markelev V. V. Pedagogicheskaya sistema razvitiya individual'nosti cheloveka v fizicheskom vospitanii i sporte [Pedagogical system of development of human individuality in physical education and sports]. Doctoral dissertation. Perm, 2006. (In Russ.).
33. Merlin V. S. Itogi i perspektivy sovetskikh issledovaniy temperamenta na Urale [Results and Prospects of Soviet Temperament Research in the Urals]. *Itogi i perspektivy sovetskoy psikhologii na Urale* [Results and Prospects of Soviet Psychology in the Urals]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii institut», 1967, pp. 58-72. (In Russ.).
34. Merlin V. S. Vzaimootnosheniye ierarkhicheskikh urovney v sisteme vzaimosvyazey «chelovek-obshchestvo» [The relationship of hierarchical levels in the system of relationships "man-society"]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1975, no. 5, pp. 3-12. (In Russ.).
35. Merlin V. S. Problemy integral'noy kharakteristiki individual'nosti v differentsial'noy psikhofiziologii [Problems of integral characteristics of individuality in differential psychophysiology]. *Voprosy differentsial'noy psikhofiziologii v svyazi s genetikoy* [Issues of differential psychophysiology in relation to genetics]. Perm, 1976, pp. 4-13. (In Russ.).
36. Merlin V. S. Oчерк integral'nogo issledovaniya individual'nosti [An Outline of an Integral Study of Individuality]. Moscow, Pedagogika, 1986, 256 p. (In Russ.).
37. Metaindividual'nyy mir i polimodal'noe Ya: kreativnost', iskusstvo, etnos [Meta-individual world and polymodal self: creativity, art, ethnos]. Ed. by Dorfmana L. Ya., Malyanova E. A., Berezinoy E. M., Moscow, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy institut kul'tury», 2004, 138 p. (In Russ.).
38. Pol i gender v integral'nom issledovanii individual'nosti cheloveka [Sex and Gender in the Integral Study of Human Individuality]. Ed. by B. A. Vyatkina. Perm, Knizhnyy mir, 2008, 384 p. (In Russ.).

39. Psikhologiya integral'noy individual'nosti. Permskaya shkola [Psychology of Integral Individuality. Perm School]. Compiled by B. A. Vyatkin, L. Ya. Dorfman, M. R. Shchukin, Moscow, Smysl, 2011, 636 p. (In Russ.).
40. Khaytun S. D. O predposylkakh vozniknoveniya nauchnoy shkoly [On the prerequisites for the emergence of a scientific school]. *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy nauki* [Social and psychological problems of science]. Moscow, Nauka, 1973, pp. 190-201. (In Russ.).
41. Khotinets V. Yu. Etnicheskoe sa(In Russ.).mosoznanie [Ethnic self-awareness]. Saint Petersburg, Aleteyya, 2000, 235 p.
42. Khotinets V. Yu., Myshkina S. A. Psikhologicheskie osobennosti uchebno-poznavatel'noy aktivnosti studentov raznykh etnicheskikh grupp [Psychological characteristics of educational and cognitive activity of students of different ethnic groups]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal]. 2012, vol. 33, no. 6, pp. 60-75. (In Russ.).
43. Khrustaleva T. M. Psikhologiya pedagogicheskoy odarennosti [Psychology of pedagogical giftedness]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet», 2003, 162 p. (In Russ.).
44. Shteyner G. Svyaz' sotsial'nogo i poznavatel'nogo faktorov v tvorcheskoy deyatelnosti nauchnykh shkol [The relationship between social and cognitive factors in the creative activities of scientific schools]. *Shkoly v nauke* [Schools in Science]. Ed. by S. R. Mikulinskogo, M. G. Yaroshevskogo, Moscow, Nauka, 1977, pp. 97-118. (In Russ.).
45. Shchukin M. R. Polisistemnaya kharakteristika struktury i razvitiya stilya deyatelnosti [Polysystemic characteristics of the structure and development of the activity style]. *Polisistemnoe issledovanie individual'nosti cheloveka* [Polysystemic study of human individuality]. / Ed. by B. A. Vyatkina, Moscow, PER SE, 2005, pp. 17-49. (In Russ.).

#### ***Информация об авторах***

***Е. Ю. Воронова*** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра практической психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;  
***С. А. Васюра*** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Удмуртский государственный университет.

#### ***Information about the authors***

***Voronova E. Yu.*** – Ph. D. (Psychology), Associate Professor,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University;  
***Vasyura S. A.*** – Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Udmurt State University.

Статья поступила в редакцию 20.03.2024; одобрена после рецензирования 25.04.2024; принята к публикации 15.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 20.03.2024; approved after review on 25.04.2024; accepted for publication on 15.08.2024.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 106–117.  
Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. No. 19. P. 106-117.

Научная статья

УДК 159.9.072

doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-106-117

## ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ВЗРОСЛОЙ ВЕРСИИ ТЕСТА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

**Александр Александрович Вихман**

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,  
vixmann@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлено психометрическое исследование взрослой версии теста критического мышления на основе экспертного «Дельфийского консенсуса» по критическому мышлению APA. Анализ валидности и надежности проверялся на выборке 163 учителей средних образовательных учреждений города Перми. Изначальная шести шкальная модель теста с 25 заданиями показала недостаточную согласованность и требовала модификации. Исключение 8 заданий с низкой стандартной оценкой позволило выявить согласованную версию теста критического мышления для взрослых респондентов (CFI 0.968; TLI 0.958; RMSEA = 0.015; доверительный интервал для RMSEA: 00.00 – 0.044). Надежность общего балла критического мышления для взрослых по критерию  $\omega$  Макдональда составила 0.618, что относится к нижнему порогу надежности теста. Общий балл теста критического мышления распределяется на границе нормальности (W Шапиро-Уилка 0,982;  $p=0,075$ ), а отдельные его шкалы не соответствуют нормам нормального распределения. Наиболее трудные задания для учителей обнаружены в шкалах исследования и обнаружения аргументов. Анализ корреляционных связей между шкалами теста критического мышления выявил 10 достоверных взаимосвязей из 15. Все корреляции положительные и в основном низкой степени значимости ( $p<0,05$ ). Наиболее нагружены корреляционными связями навыки анализа альтернатив и формулировки выводов, что говорит о их возможной системообразующей функции в конструкте критического мышления. Окончательный вариант теста включает 6 шкал: смысловое чтение (обнаружение фактов, гипотез и опровержений), обнаружение аргументов, исследование аргументов, анализ аргументов, анализ альтернатив и формулировка выводов.

**Ключевые слова:** критическое мышление, психометрика, согласованность модели, надежность, нормальность распределения.

**Для цитирования:** Вихман А. А. Психометрическая проверка взрослой версии теста критического мышления // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 106–117. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-106-117>

Original article

## PSYCHOMETRIC VALIDATION OF THE ADULT VERSION OF THE CRITICAL THINKING TEST

**Aleksander A. Vikhman**

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, vixmann@mail.ru

**Abstract.** The article presents a psychometric study of the adult version of the critical thinking test based on the expert “Delphi Consensus” on critical thinking APA. The analysis of validity and reliability was tested on a sample of 163 school teachers in the city of Perm. The original six scale model of the test with 25 items showed insufficient consistency and required modification. Exclusion of 8 items with low standardized scores revealed a consistent version of the critical thinking test for adult respondents (CFI 0.968; TLI 0.958; RMSEA = 0.015; confidence interval for RMSEA: 00.00 – 0.044). The reliability of the total critical thinking test score for adults by McDonald's  $\omega$  criterion was 0.618, which belongs to the lower threshold of test reliability. The total score of the critical thinking test is distributed on the borderline of normality (Shapiro-Wilk's  $W$  0.982;  $p=0.075$ ), and its individual scales do not meet the norms of normal distribution.

The most difficult tasks for teachers were found in the scales of research and argument detection. Analysis of correlations between the scales of the critical thinking test revealed 10 valid correlations out of 15. All correlations are positive and mostly of low significance ( $p < 0.05$ ). The skills of analyzing alternatives and drawing conclusions were the most loaded with correlations, suggesting their possible system-forming function in the critical thinking construct. The final version of the test includes 6 scales: semantic reading (discovering facts, hypotheses, and refutations), discovering arguments, exploring arguments, analyzing arguments, analyzing alternatives and drawing conclusions.

**Key words:** critical thinking, psychometrics, model consistency, reliability, normality of distribution.

**For citation:** Vikhman A. A. Psychometric validation of the adult version of the critical thinking test. Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024;19:106-117. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2024-19-106-117>

## Введение

В современном динамичном и неопределенном мире важно уметь принимать эффективные и рациональные решения и учить этому других людей. Важными предикторами эффективных решений считаются интеллект и критическое мышление. На данный момент в психологической науке сложилось понимание, что интеллект и критическое мышление хоть и близкие понятия, но все же не одно и то же и не обязательно являются неперемным условием друг для друга. О природе интеллекта и критического мышления в современной психологии существует множество мнений. Ушаков Д. В. определяет интеллект как способность к мышлению, а мышление – процесс, в котором реализуется интеллект [Ушаков 2003: 14]. Холодная М. А. определяет интеллект как форму организации ментального опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего [Холодная 2019: 301]. Критическое мышление можно определить как метакогнитивный процесс, состоящий из ряда вспомогательных когнитивных навыков (например, анализ, оценка), который посредством целенаправленного рефлексивного суждения увеличивает шансы создания завершённого логического умозаключения или решения проблемы [Dwyer, Hogan, Stewart 2014: 47]. Видно, что оба этих понятия демонстрируют многокомпонентную и многомерную структуру. Вместе с тем, как пишет К. Станович: «интеллект не является прививкой от многих источников иррационального мышления и поведения» [Stanovich, Stanovich 2010: 220]. А. Е. Коукли отмечает, что вопреки устоявшимся предположениям, эмпирические данные свидетельствуют о том, что качественное принятие решений не требует особых способностей к абстрактному мышлению и хорошей памяти [Cokely 2018].

Критическое мышление и интеллект относятся к разным уровням мышления. Теория трехуровневой модели разума К. Становича описывает три когнитивных уровня или процесса: автономный, алгоритмический и рефлексивный, которые вместе формируют процесс размышления. Алгоритмическое и рефлексивное мышление включают в себя медленные, совещательные и аналитические процессы мышления. Интеллект, рабочая память относятся к алгоритмическим процессам, а когнитивная рефлексия и критическое мышление к рефлексивным процессам. На этих уровнях обнаруживаются основные индивидуальные различия в мышлении. Между разными процессами обнаруживаются сложная система взаимосвязей [Stanovich 2012: 360]. Таким образом интеллект и критическое мышление относятся к разным уровням разума и выполняют несколько разные функции в задачи принятия эффективных и рациональных решений.

Вопрос о конструкторе критического мышления и входящих в него умений и навыков остается открытым до сих пор. Наиболее репрезентативно и системно к этому вопросу подошли авторы масштабного экспертного исследования АРА «Дельфийского консенсуса», описанного в статьях П. Фационе и его коллег [Facione 1990: 19]. В итоговом отчете экспертов критическое мышление определяется как целенаправленное саморегулирующееся суждение, результатом которого является интерпретация, анализ, оценка и вывод, а также объяснение эмпирических, концептуальных, методологических, критериальных и контекстуальных оснований самого этого суждения. В качестве центральных или ключевых компонентов эксперты определяют конкретные когнитивные навыки критического мышления: интерпретацию, анализ, оценку, формулирование выводов, объяснение, саморегуляцию. Уточнение навыков критического мышления описана в субнавыках критического мышления: распределение по категориям, определение важности, прояснение значения, проверка идей,

распознавание аргументов, анализ аргументов, оценка утверждений (заявлений), оценка аргументов, осмысление фактов (данных), анализ альтернатив, формулирование выводов, формулирование (изложение, преподнесение) результатов, обоснование процедур, подача (презентация) аргументов, самопроверка и самокоррекция [АРА 1990: 315–423].

Важнейшей проблемой, тормозящей формирование индустрии мониторинга и развития критического мышления для повышения качества принимаемых решений, является дефицит надежных психодиагностических инструментов критического мышления. Если тесты интеллекта широко распространены и интегрированы в практику отечественных практических психологов образования и управления, то диагностика критического мышления в практике психологов представлена значительно скромнее и остается скорее инновационной областью. Среди популярных тестов интеллекта можно вспомнить такие психодиагностические инструменты как прогрессивные матрицы Д. Равена, культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттела, краткий отборочный тест Э. Вандерлика, тесты интеллекта А. Айзенка, Р. Амтхауэра, Д. Векслера, Р. Стернберга и других. В свою очередь, диагностика критического мышления в отечественной психологии ограничивается тестами Е. Н. Волкова, Ю. В. Гуцина, Л. Старки, Г. А. Цукерман, О. В. Митиной, опросником показателей целостного оценивания критического мышления А. Фационе, а также недавним тестом критического мышления на основе методологии доказательной аргументации [Волков 2015: 5–23; Луценко 2014: 65–70; Садова 2022: 105–116]. Немалую роль в диагностике и мониторинге критического мышления выполняют метапредметные олимпиады и конкурсы, задания в которых психометрически не проверяются. Преимущество конструкта критического мышления над конструктом интеллекта видится в форме его диагностики.

Во-первых, тесты критического мышления несут очевидный развивающий характер, и они могут быть сформулированы не на основе абстрактных заданий, а на фактически любом предметном материале, приближенном к жизненным ситуациям. Тесты критического мышления интересно решать, они не связаны со способностью к счету и числовым интеллектом и потому не вызывают у респондентов математическую тревожность. Во-вторых, конструкт критического мышления универсален и актуален для всех возрастов, начиная с подросткового. В современном образовании сложилась парадоксальная ситуация: с развивающейся практикой создания контрольно-измерительных материалов метапредметных компетенций школьников и студентов, подобные психодиагностические инструментариумы у тех, кто должен формировать эти компетенции, у учителей практически отсутствуют. Получается мы много внимания уделяем диагностике метапредметных компетенций у учеников, но практически стороной обходим диагностику метапредметных компетенций у учителей. Благодаря методологии критического мышления возникает возможность тестировать уровень универсальных учебных действий как у школьников, так и у их учителей в единой методологии.

В связи с вышесказанным, актуальной задачей отечественной психологии способностей является создание комплекта тестов критического мышления, чтобы была возможность выстраивать систему мониторинга развития метапредметных результатов обучения в школе [Попов 2015: 428]. Учитывая справедливую критику тестов критического мышления в формате комплекта закрытых заданий с множественным выбором, все же не следует недооценивать их полезность для практики мониторинга метапредметных навыков в образовании. Фактически, тест критического мышления, представленный в данной статье, является лишь образцом для создания подобного рода заданий на материале разных областей деятельности и практики. Другими словами, актуально создание не единственного теста критического мышления, а самого механизма создания такого рода тестов.

## **Основная часть**

### **Организация исследования**

*Выборка.* Выборку исследования составили 163 учителя из 66 средних учебных заведений города Перми, случайно выбранные для исследования в рамках проекта по мониторингу функциональной грамотности педагогов в городе Перми. В рамках мониторинга из каждой школы случайным образом выбирались три педагога, которые впоследствии проходили онлайн тестирование с контролем времени. Гендерный состав выборки: 18 мужчин педагогов, 145 женщин педагогов. В итоговый психометрический анализ попали только те респонденты, которые выполнили все задания теста.

*Инструментарий.* Критическое мышление и его отдельные компоненты определялись с помощью специально сконструированного теста (банка заданий) для взрослых респондентов на основе модели экспертного «Дельфийского консенсуса» по критическому мышлению (Facione, 1990). Тест состоит из 25 заданий и 6 шкал: смысловое чтение (обнаружение фактов, гипотез и опровержений), анализ альтернатив, формулировка выводов, анализ аргументов, обнаружение аргументов, исследование аргументов, кроме того, подсчитывается общая шкала аргументации (сумма трех шкал про аргументацию) и общая шкала критического мышления.

*Обработка данных.* Анализировалась надежность заданий теста, структура и согласованность теоретической модели теста критического мышления для взрослых. Дескриптивная статистика, анализ надежности, конфирматорный факторный анализ (КФА) с оценкой максимального правдоподобия выполнялся с помощью программ Jamovi.Version 2.5 и JASP 0.18.3.0.

### Результаты и их обсуждение

В рамках изучения структурной валидности теста, для оценки степени (мер) соответствия теоретической модели эмпирическим данным были построены две альтернативные модели: одномерная модель теста критического мышления и изначальная шести шкальная модель теста критического мышления (25 заданий). Обе модели продемонстрировали недостаточную согласованность теоретической модели с эмпирическими данными (Таблица 1). Недостаточное соответствие теоретических моделей и эмпирических данных потребовало модернизации модели теста критического мышления. В рамках такой модернизации были определены задания с наименьшей стандартной оценкой в факторных нагрузках (меньше 0,200). Таких заданий было обнаружено 8: два задания в шкале «Смысловое чтение (обнаружение фактов гипотез и опровержений)», два задания в шкале «Анализ аргументов», одно задание в шкале «Оценка противоречий и альтернатив» и три задания в шкале «Формулировка выводов». Исключение этих заданий из теста позволило значительно повысить согласованность модели теста, состоящего из шести шкал и 17 оставленных заданий (Таблица 1; Таблица 2; Рисунок 1).

Таблица 1. Сравнительные показатели моделей КФА теста критического мышления для взрослых респондентов

Модель	CFI	TLI	RMSEA	90% доверительный интервал для RMSEA
Модель 1. Одномерная модель теста критического мышления	0,640	0,607	0,038	0,022-0,053
Модель 2. Изначальная шести-шкальная модель теста критического мышления (25 заданий)	0,760	0,719	0,032	0,008-0,048
Модель 3. Модернизированная шести-шкальная модель теста критического мышления (17 заданий)	0,968	0,958	0,015	0,000-0,042

Таблица 2. Факторные нагрузки теста критического мышления

Фактор	№	Вес	SE	Z	P	Стандартная оценка
Смысловое чтение (обнаружение фактов гипотез и опровержений)	2	0,104	0,048	2,13	0,033	0,221
	4	0,118	0,052	2,25	0,024	0,282
	5	0,393	0,138	2,84	0,004	0,790
Обнаружение аргументов	7	0,288	0,149	1,93	0,051	0,599
	8	0,100	0,062	1,62	0,095	0,216
Анализ аргументов	10	0,162	0,051	3,19	0,001	0,338
	13	0,299	0,074	4,03	0,001	0,604
Исследование аргументов	6	0,098	0,006	1,48	0,136	0,202
	9	0,214	0,066	3,18	0,001	0,437
	11	0,164	0,052	3,12	0,002	0,416
	12	0,089	0,044	2,03	0,042	0,243
Оценка противоречий и альтернатив	17	0,091	0,042	2,15	0,031	0,213
	18	0,157	0,035	4,39	0,001	0,416
	19	0,302	0,046	6,59	0,001	0,699
	20	0,113	0,045	2,48	0,013	0,237
Формулировка выводов	21	0,095	0,048	1,96	0,050	0,205
	25	0,410	0,142	2,89	0,004	0,947

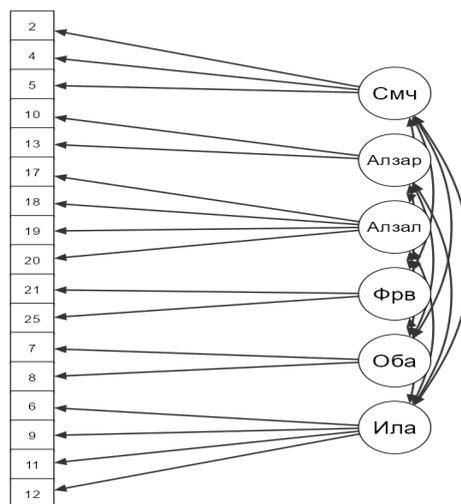


Рисунок 1. Структурная модель взрослой версии теста критического мышления.

Уровень надежности общего балла теста находится в пределах допустимого:  $\alpha$  Кронбаха 0,608, а  $\omega$  Макдональдс 0,618 (Таблица 3).

Таблица 3. Надежность общего балла критического мышления

	Кронбах $\alpha$	Макдональдс $\omega$
Общая шкала критического мышления	0,608	0,618

Далее представлен анализ описательной статистики для модифицированных шкал теста критического мышления (Таблица 3). Учителя в среднем справляются с половиной задач на критическое мышление (среднее 7,73; медиана 8). Наиболее трудные задания для учителей обнаружены в шкалах исследования и обнаружения аргументов. Общая шкала критического мышления распределена на границе нормального распределения ( $W$  Шапиро-Уилка 0,982;  $p=0,075$ ), а отдельные подшкалы значительно не соответствуют критериям нормального распределения ( $p<0,001$ ). В связи с этим, в дальнейшем для анализа взаимосвязей отдельных шкал теста использовался непараметрический метод корреляционного анализа по Спирмену.

Таблица 3. Дескриптивная статистика модифицированной версии теста критического мышления для взрослых респондентов

Шкалы	Среднее	Медиана	SD	Шапиро-Уилк	
				W	P
Смысловое чтение	1.145	1	0.920	0.856	<.001
Исследование аргументов	1.197	1	1.010	0.870	<.001
Анализ аргументов	1.145	1	0.762	0.799	<.001
Обнаружение аргументов	0.718	1	0.726	0.779	<.001
Анализ альтернатив	2.481	3	1.030	0.893	<.001
Формулировка вывода	1.052	1	0.701	0.805	<.001
Работа с аргументами	2.993	3	1.641	0.939	<.001
Общий балл критического мышления	7.73	8	2.860	0.982	0.075

Результаты корреляционного анализа между шкалами теста представлены в таблице 4. Корреляционный анализ между компонентами критического мышления показывает неоднородную картину связей. Всего из 15 связей между шкалами теста 10 связей статистически значимы. Все выявленные связи положительные, две высокой степени значимости, одна средней степени значимости и семь низкой степени значимости. Навыки анализа альтернатив и формулировки выводов достоверно связаны практически со всеми другими компонентами критического мышления. Вместе с тем, навыки исследования и обнаружения аргументов достоверно коррелирует только с двумя шкалами теста критического мышления.

Таблица 4. Корреляции между шкалами теста критического мышления

	1	2	3	4	5	6
1. Смысловое чтение	-					
2. Исследование аргументов	0.092	-				
3. Анализ аргументов	0.157*	0.114	-			
4. Обнаружение аргументов	0.020	0.123	0.195*	-		
5. Анализ альтернатив	0.211*	0.252**	0.347***	0.161*	-	
6. Формулировка вывода	0.272***	0.148*	0.193*	0.053	0.196*	-
Работа с аргументами	0.145	0.659***	0.637***	0.577***	0.396***	0.169*
Общий балл критического мышления	0.458***	0.637***	0.629***	0.442***	0.610***	0.422***

Примечание. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### Заключение

Инструмент в целом соответствует функциям и заявленным областям применения. Общий балл критического мышления информативен, и распределение его эмпирических значений согласуется с нормальным распределением, а его надежности варьируется от 0,608 до 0,618, что соответствует нижней границе нормы. Интеркорреляции шкал теста варьируются от 0,148 до 0,347, включая в себя разные по уровню статистической значимости взаимосвязи. Данный тест может быть использован для оценки критического мышления взрослых респондентов, в том числе учителей. Тест пригоден для использования как в научно-исследовательских, так и практических целях в различных сферах образования и практической психологии.

Приложение

### Тест критического мышления (ТКМ-17; взрослый вариант)

**Инструкция.** Внимательно прочитайте каждое из заданий и ответьте на поставленный в нем вопрос, поставив отметку напротив того варианта ответа, который Вы считаете наиболее правильным. Выбирайте только один ответ.

#### Задание 1.

В современной экономике автоматизация – важный процесс, увеличивающий производство и прибыль и снижающий затраты на него. Врачи хотят увеличить прибыль и снизить затраты. Следовательно, они предлагают значительно автоматизировать процесс лечения. Однако это предложение нужно отвергнуть. Слишком сильная автоматизация во врачебной практике приведет к тому, что пациенты перестанут доверять лечению. Пациенты привыкли к человеческому вниманию со стороны врачей.

**Вопрос:** Какое из утверждений наиболее близко передает смысл этого текста?

Вариант 1. Врачебную практику не следует сильно автоматизировать.

Вариант 2. Исходя из логики развития человечества, автоматизация врачебной практики в любом случае неизбежна.

Вариант 3. Технологии «убивают» человечность.

Вариант 4. Пациенты хотят человеческого внимания от врачей.

Вариант 5. Автоматизацию врачебной практики нужно проводить без учета мнения пациентов.

#### Задание 2.

(1) Мы все по-разному относимся к еде. (2) Но, несмотря на это, мы никуда от неё не денемся, мы вынуждены, нравится нам это или нет, есть, хотя бы один раз в день. (3) Это необходимость и такова потребность нашего организма. (4) А наш организм – «штука» очень сложная, и пренебрегать его потребностями – себе во вред. (5) И очень важно не просто есть в угоду ему, а есть то, в чём он нуждается.

**Вопрос:** Что из следующих высказываний является наиболее сильным аргументом в пользу фразы (5)?

Вариант 1. Нельзя пренебрегать потребностями своего организма.

Вариант 2. Не важно какую еду мы едим, а важно, что там есть энергия.

Вариант 3. Пища является источником энергии, необходимой для функционирования организма.

Вариант 4. Все клетки и ткани нашего организма формируются из той пищи, которую мы едим.

Вариант 5. Любому человеку необходимо хорошо питаться.

### **Задание 3.**

Каждая из теорий нравственности, созданная западной цивилизацией, описывает, что такое «хорошая жизнь». Однако большинство людей, когда оценивают кого-то, кто живет в полном соответствии с любой из этих теорий, не считают, что у него хорошая жизнь. По крайней мере они не хотели бы такой жизни для себя или своих детей.

**Вопрос:** Какое высказывание в наибольшей степени поддерживается этим рассуждением?

Вариант 1. Чтобы описать «хорошую жизнь» требуется несколько теорий нравственности.

Вариант 2. Человек, соответствующий идеалам одной теории нравственности, не будет соответствовать идеалам другой теории нравственности.

Вариант 3. Жить в соответствии с теорией нравственности крайне сложно.

Вариант 4. Представление о хорошей жизни одинаковы для всех людей, и не имеет значения, где они живут.

Вариант 5. Представления о хорошей жизни у большинства людей не совпадают с представлениями о хорошей жизни в любой из западных теорий нравственности.

### **Задание 4.**

В этом году по сравнению с предыдущим в полицию города поступило на 17 процентов больше звонков, сообщающих о жестоких преступлениях. Следовательно, быть жителем этого города стало опаснее, так как увеличилось количество жестоких преступлений.

**Вопрос:** Какое высказывание (если оно верно) в наибольшей степени ослабляет этот вывод?

Вариант 1. Люди стали чаще сообщать в полицию о преступлениях.

Вариант 2. Преступность зависит от множества объективных, субъективных и случайных факторов.

Вариант 3. Так как увеличилась преступность, с ней будут эффективнее бороться.

Вариант 4. В городе выросло и общее количество преступлений, не только жестоких.

Вариант 5. Большинство жестоких преступлений совершается одними и теми же преступниками.

### **Задание 5.**

Изюм делают путем высушивания винограда на солнце. Хотя часть сахара при этом превращается в карамель, в изюме не содержится ничего такого, чего не было бы в винограде. Единственное, что из винограда удаляется – это вода, которая испаряется на солнце. Вода не содержит калорий. Поэтому удивительно, что в изюме содержание железа на одну калорию выше, чем в винограде.

**Вопрос:** Какой факт позволяет объяснить это противоречие?

Вариант 1. Изюм обычно едят в комбинации с другими продуктами, содержащими железо, а виноград едят сам по себе.

Вариант 2. Поскольку виноград больше изюма, необходимо больше винограда, чтобы обеспечить то же количество железа.

Вариант 3. Карамелизованный сахар не переваривается, поэтому калории, которые в нем содержатся, не считаются.

Вариант 4. Калории весьма условная единица измерения.

Вариант 5. Изюм, в отличие от винограда, доступен круглый год, поэтому железо людям легче получить именно из изюма.

### **Задание 6.**

Гавайи – самое отдаленное обитаемое место на Земле: острова отдалены на 3 850 км от штата Калифорния (США), на 6 195 км от Японии и на 7 885 км от Китая. Несмотря на это, на Гавайях самая высокая плотность населения среди всех штатов США.

**Вопрос:** Какой вывод верен?

Вариант 1. Плотность населения на Гавайях самая высокая потому это самое отдаленное обитаемое место.

Вариант 2. Плотность населения не зависит от отдаленности от материков.

Вариант 3. Гавайи более отдалены от Китая, чем от Калифорнии.

Вариант 4. Плотность населения в самом отдаленном обитаемом месте в мире самая высокая среди штатов США.

Вариант 5. В США находится самое отдаленное обитаемое место на Земле.

**Задание 7.**

«Вероятность аварии в арктических краях очень велика. Учитывая, что в мире пока не придумали эффективных методов уборки нефти в ледовых условиях, стремление нефтяных гигантов, таких как Shell или Газпром, поскорее выкачать из Арктики последние капли «черного золота» грозит региону, который и так страдает от климатических изменений, непоправимыми последствиями. Единственный способ предотвратить катастрофу – запретить здесь любое бурение и создать вокруг Северного полюса всемирный заповедник, превратив его в территорию мира и науки».

**Вопрос:** Что является главной мыслью этого утверждения?

Вариант 1. Надо придумать эффективный метод уборки нефти.

Вариант 2. Арктика находится под угрозой.

Вариант 3. Скоро Арктика перестанет существовать.

Вариант 4. Деятельность человека в Арктике приводит к тяжелым последствиям для природы и климата.

Вариант 5. Необходимо запретить Газпрому и Shell выкачивать нефть.

**Задание 8.**

На немецких касках времен первой мировой войны были маленькие рожки. На эти рожки крепились броневые пластины, закрывающие лоб. Пуля при прямом попадании пробивала каску, а вот пластину – нет. Однако, немецкие солдаты эти пластины снимали и выбрасывали.

**Вопрос:** Какой из аргументов является наиболее веским для принятия подобного решения?

Вариант 1. Пластина защищала от пуль, но вероятность попадания пули в лоб была низкой и полезней было снять дополнительную ношу.

Вариант 2. Во время атаки пластины уменьшают угол обзора, чем создают дополнительные неудобства.

Вариант 3. При прямом попадании пули удар настолько силен, что повреждаются шейные позвонки, что приводило к смерти.

Вариант 4. Пластина была чем-то неудобна.

Вариант 5. Воевать без такой пластины считалось признаком храбрости.

**Задание 9.**

Некоторые утверждают, что законы (хотя бы частично) были учреждены для того, чтобы повысить моральный облик общества. Но основная функция закона, конечно, в том, чтобы привести в общество порядок, независимо от того, как это соотносится с моралью. И в самом деле, иногда высшие суды делают исключение из законов, поскольку в конкретном случае оказывается, что законы сильно противоречат правилам общечеловеческой морали.

**Вопрос:** Какое из следующих высказываний сильнее всего поддерживается этим рассуждением?

Вариант 1. Лучший способ улучшить сотрудничество между людьми – привести в него порядок посредством закона.

Вариант 2. Высшие суды могут делать исключения в законах.

Вариант 3. В конечном итоге цель закона состоит в повышении морального облика общества.

Вариант 4. В конкретных применениях закона иногда учитываются моральные соображения.

Вариант 5. Поступки, основанные на нормах морали, обычно не осуждаются высшими судами.

**Задание 10.**

В некоторой стране старшеклассники, которые плохо учатся, часто бросают учебу и идут работать. Чтобы этого избежать, правительство год назад ввело в школу дополнительный предмет "Дисциплина". Количество старшеклассников, бросивших школу, в этом году значительно ниже, чем в прошлом. Значит, правительственная программа сработала.

**Вопрос:** Какое из высказываний (если оно верно) в наибольшей степени ослабляет этот вывод?

Вариант 1. Старшеклассники, которые собираются уходить из школы, довольно часто прогуливают даже предмет "Дисциплина".

Вариант 2. В этом году высокий уровень безработицы, выпускникам некуда идти.

Вариант 3. Дополнительный предмет был введен только в тех школах, из которых уходит больше всего старшеклассников.

Вариант 4. Начать работать – не значит перестать учиться.

Вариант 5. Спрос на рынке труда вырос, но настойчивая реклама отпугнула выпускников.

**Задание 11.**

Потребление лишних калорий приводит к тому, что они откладываются в виде жира, и человек набирает вес. В алкоголе тоже содержится немало калорий. Однако люди, которые регулярно потребляют 2–3 алкогольных напитка в день и тем самым потребляют лишние калории, обычно не набирают вес.

**Вопрос:** Что из перечисленного позволяет разрешить этот парадокс?

Вариант 1. Некоторые люди, которые потребляют недостаточное количество калорий, не теряют вес.

Вариант 2. Алкоголь содержит низкое количество калорий.

Вариант 3. Многие люди, которые выпивают больше трех алкогольных напитков в день, не набирают вес.

Вариант 4. Некоторые люди, которые не пьют алкоголь, но едят высококалорийную пищу, не набирают вес.

Вариант 5. Лишние калории, потребляемые с алкоголем, обычно уходят на выделение тепла и потоотделение.

**Задание 12.**

Если вы сравниваете себя с другими, вы позволяете внешнему миру контролировать свое самоощущение. Перепады настроения вам обеспечены. Гораздо более продуктивно сравнивать себя с собой же. Чтобы увидеть, насколько вы продвинулись вперед, каких целей вы достигли и как вы выросли над собой. Возможно, это звучит не так уж и замечательно, но в конце концов это принесет внутренний покой, укрепит силу воли и наполнит вас положительными эмоциями.

**Вопрос:** Какой вывод верен?

Вариант 1. Самоощущение зависит от сравнения

Вариант 2. Людей необходимо сравнивать между собой, чтобы у них было хорошее самоощущение

Вариант 3. Понять, насколько ты продвинулся вперед в достижении своих целей можно только через сравнение себя с другими

Вариант 4. Сравнение с самим собой положительно сказывается на внутреннем самоощущении

Вариант 5. Положительные эмоции возникают если сравнивать нас самих с собой

**Задание 13.**

После того, как началась Гражданская война в США, Отто фон Бисмарк, канцлер Германии, объединивший германские государства, сказал по этому поводу: «Разделение США на равносильные федерации было предпринято задолго до Гражданской войны мощнейшими финансовыми силами Европы. Эти банкиры боялись, что США, если бы они оставались единым блоком, добились бы экономической и финансовой независимости, которая бы помешала мировому финансовому господству банкиров».

**Вопрос:** Какое высказывание соответствует мысли, которая выражена в этом тексте?

Вариант 1. Война начинается с денег.

Вариант 2. Европейские банкиры начали гражданскую войну в США в попытке добиться экономической независимости.

Вариант 3. Гражданская война в США была спровоцирована европейскими банкирами.

Вариант 4. Отто фон Бисмарк был мудрым политиком.

Вариант 5. Крупные государства мешают господству банкиров в мире.

#### **Задание 14.**

Двое новых работников компании "Талант" получают зарплату, слишком высокую для тех простых задач, которые обычно назначаются новым работникам. А их обязанности слишком сложны для неопытных работников. Следовательно, этим двум новым работникам нужно сократить и обязанности, и зарплату.

**Вопрос:** Что из перечисленного должно быть верным, чтобы и этот вывод оказался верным?

Вариант 1. Другие неопытные работники компании "Талант" получают зарплату меньше.

Вариант 2. Двое новых работников неопытны.

Вариант 3. Для новых работников работа вызывает больше трудностей и сложностей, чем для опытных.

Вариант 4. Новым работникам платят большую зарплату именно потому, что у них сложные обязанности.

Вариант 5. Обязанности новых работников не менее сложны, чем обязанности других работников компании.

#### **Задание 15.**

Существует теория, по которой раньше (в доисторические времена) не существовало отдельных континентов, а был один большой "кусочек земли". Затем он раскололся, и промежутки заполнились океанами. В частности, похоже, что восточное побережье Южной Америки раньше соединялось с западным побережьем Африки.

**Вопрос:** Какое из открытий (если бы оно было сделано) в наибольшей степени подтвердило бы это предположение?

Вариант 1. Горные породы (состав камней и скал) в Южной Америке и у западного побережья Африки похожи.

Вариант 2. Языки народов Южной Америки сильно напоминают языки некоторых народов западного побережья Африки.

Вариант 3. В Южной Америке и Африке достаточно сходная растительность.

Вариант 4. Все побережья континентов довольно быстро одинаково разрушаются под воздействием воды и ветра.

Вариант 5. Южная Америка и Африка имеют сходный климат.

#### **Задание 16.**

Общественные движения за сохранение вымирающих видов животных вряд ли будут эффективными для решения серьезных экологических проблем. Легко вызвать у людей сочувствие к большим млекопитающим (типа панды), но сложно вызвать у них сочувствие, например, к почвенным микроорганизмам, от которых зависят большие экологические системы.

**Вопрос:** Что из перечисленного должно быть верным, чтобы и это рассуждение оказалось верным?

Вариант 1. Наиболее важные экологические проблемы касаются не больших млекопитающих, а других животных.

Вариант 2. Если люди не привыкли сочувствовать каким-либо организмам, тогда они игнорируют их экологические проблемы.

Вариант 3. Общественные экологические движения не эффективны при решении ключевых проблем негативного влияния человека на природу.

Вариант 4. Самые значимые экологические проблемы касаются крупных животных.

Вариант 5. Микробы важнее млекопитающих.

**Задание 17.**

Мастерам хорошо было известно, что при перегонке ртути часто можно было получить в остатке крошечный кусочек золота или серебра. А не значило ли это, что ртуть сама по себе – лишь чуть-чуть подпорченное серебро, у которого не хватает твердости? А само серебро не является ли не совсем чистым золотом?

**Вопрос:** Выберите наиболее сильное альтернативное объяснение этого факта:

Вариант 1. Мастера могут получать из ртути золото и серебро.

Вариант 2. Ртуть может иметь примеси золота или серебра.

Вариант 3. Затвердевшее серебро похоже на ртуть, только с другой окраской.

Вариант 4. Все вещества имеют общее происхождение.

Вариант 5. При перегонке ртути золото и серебро получаются не всегда.

**Ключ к тесту критического мышления (ТКМ-17; взрослый вариант)**

	вопрос	Правильный ответ
Смысловое чтение (обнаружение фактов гипотез и опровержений). Умеет выявлять в тексте важные компоненты рассуждения: факты (утверждения о том, что происходит в действительности), аргументы (доводы, приводимые в доказательство чего-либо), гипотезы (предположения) и опровержения (доводы, приводимые для обоснования ложности какого-либо мнения).	1	1
	7	2
	13	3
Обнаружение аргументов Умеет выбирать из имеющихся наиболее сильный аргумент в пользу утверждения.	2	4
	8	3
Анализ аргументов Умеет определять утверждение, сильнее всего поддерживающееся имеющимся рассуждением.	3	5
	9	4
Исследование аргументов Умеет выявлять высказывание в наибольшей степени ослабляющая вывод, а также определять условие, которое должно быть верным для подтверждения вывода.	4	1
	10	2
	14	2
	16	1
Оценка противоречий и альтернатив Умеет определять альтернативные варианты решения проблемы, формулировать серию предположений в ответ на вопрос, формулировать альтернативные гипотезы по поводу некоторого события, вычленять лежащие в основе суждения противоречия и парадоксы.	5	3
	11	5
	15	1
Формулировка выводов Умеет определять, какое из нескольких возможных умозаключений наиболее обосновано или наиболее подтверждено эмпирически, и какое из умозаключений сформулировано наиболее точно и репрезентативно.	17	2
	6	4
	12	4

**Список литературы**

1. Волков Е. Н. Тесты критического мышления: вводный обзор // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 5–23.
2. Луценко Е. Л. Адаптация теста критического мышления Л. Старки // Вшник Харк. нац. ун-ту. Серія: Психологія. 2014. № 1110. С. 65–70.
3. Попов А. Ю. Оценка учебного и профессионального потенциала: принципы, методы и технологии. Пермь : Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2015. 428 с.
4. Садова А. Р., Хиль Ю. С., Пащенко Т. В., Тарасова К. В. Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 105–116. DOI: 10.17759/jmfp.2022110409
5. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М. : Изд во «Институт психологии РАН», 2003. 264 с.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебное пособие. М. : Юрайт, 2019. 334 с.
7. American Philosophical Association [APA]. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, The Delphi Report: Research Findings and Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy. P. Facione, (Project Director). ERIC Doc. 1990. P. 315-423.

8. Cokely E. T., Feltz A., Ghazal S., Allan J. N., Petrova D., Garcia-Retamero R. Skilled decision theory: From intelligence to numeracy and expertise. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press. 2018. P. 467–505. DOI: 10.1017/9781316480748.026
9. Dwyer C. P., Hogan M. J., Stewart I. An integrated critical thinking framework for the 21st century // *Think Skills Creat.* 2014. Vol 12. P. 43-52. DOI: 10.1016/j.tsc.2013.12.004
10. Facione P. A. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The California Academic Press, 1990. 19 p.
11. Stanovich K. E., Stanovich P. J. A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence. In D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development*. 2010. P. 195–237.
12. Stanovich K. E. On the distinction between rationality and intelligence: Implications for understanding individual differences in reasoning. In K. Holyoak & R. Morrison (Eds.), *The Oxford handbook of thinking and reasoning*. New York: Oxford University Press. 2012. P. 343–365.

### References

1. Volkov E. N. Testy kriticheskogo myshleniya: vvodnyy obzor [Critical Thinking Tests: An Introductory Overview]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics]. 2015, no. 3, pp. 5-23. (In Russ.).
2. Lutsenko E. L. Adaptatsiya testa kriticheskogo myshleniya L. Starki [Adaptation of L. Starkey's Critical Thinking Test]. *Vshnik Khark. nats. un-tu. Seriya: Psikhologiya* [Vshnik Khark. nat. he-to. Series: Psychology]. 2014, no. 1110, pp. 65-70. (In Russ.).
3. Popov A. Yu. Otsenka uchebnogo i professional'nogo potentsiala: printsipy, metody i tekhnologii [Assessment of educational and professional potential: principles, methods and technologies]. Perm, Izd-vo «Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet», 2015, 428 p. (In Russ.).
4. Sadova A. R., Khil' Yu. S., Pashchenko T. V., Tarasova K. V. Izmerenie kriticheskogo myshleniya vzroslykh: metodologiya i opyt razrabotki [Measuring Adult Critical Thinking: Methodology and Development Experience]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology]. 2022, vol. 11, no. 4, pp. 105-116. DOI: 10.17759/jmfp.2022110409 (In Russ.).
5. Ushakov D. V. Intellekt: strukturno dinamicheskaya teoriya [Intelligence: A Structural-Dynamic Theory]. Moscow, Izd vo «Institut psikhologii RAN», 2003, 264 p. (In Russ.).
6. Kholodnaya M. A. Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya [Psychology of Intelligence. Research Paradoxes]. Moscow, Yurayt, 2019, 334 p. (In Russ.).

### Сведения об авторе

**А. А. Вихман** – кандидат психологических наук, кафедра практической психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

### Information about the author

**A. A. Vikhman** – Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Practical Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 15.02.2024; одобрена после рецензирования 20.03.2024; принята к публикации 10.08.2024.

The article was submitted to the editorial office on 15.02.2024; approved after review on 20.03.2024; accepted for publication on 10.08.2024.

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПЕДАГОГИКА.....</b>	<b>7</b>
<i>Кузнецова Л. А., Лысак О. Г., Слободская И. Н.</i> STEAM-ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ.....	7
<i>Великанова С. С., Абрамзон Т. Е., Рудакова С. В.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.....	15
<i>Гладких И. Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	22
<i>Никитин П. И.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ: ОТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ К STEM-ОБУЧЕНИЮ.....	29
<i>Новоселов М. Н., Безукладников В. К.</i> КОГНИТИВНЫЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЗАРУБЕЖНЫМИ СТУДЕНТАМИ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ.....	35
<i>Радостева А. Г.</i> ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	45
<i>Шуминская С. И., Шаяхметова Л. А.</i> НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗРЕЗЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ.....	52
<i>Файзиева Г. В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК МОДУЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ.....	61
<b>ПСИХОЛОГИЯ .....</b>	<b>69</b>
<i>Дорфман Л. Я.</i> РАЗВИТИЕ И ОБОГАЩЕНИЕ ТЕОРИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ.....	69
<i>Вяткин Б. А., Калугин А. Ю., Каракулова О. Ю.</i> КРАТКИЙ ОПРОСНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА: КОНСТРУКТИВНАЯ ВАЛИДНОСТЬ И НАДЕЖНОСТЬ.....	82
<i>Воронова Е. Ю., Васюра С. А.</i> ПЕРМСКОЙ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ В. С. МЕРЛИНА И Б. А. ВЯТКИНА – 65.....	93
<i>Вихман А. А.</i> ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ВЗРОСЛОЙ ВЕРСИИ ТЕСТА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	106

# CONTENTS

---

<b>PEDAGOGY .....</b>	<b>7</b>
<i>Kuznetsova L. A., Lysak O. G., Slobodskaya I. N.</i> STEAM PROJECTING IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION .....	7
<i>Velikanova S. S., Abramzon T. E., Rudakova S. V.</i> DEVELOPMENT OF SOCIAL INTERACTION SKILLS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION .....	15
<i>Gladkikh I. G.</i> FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	22
<i>Nikitin P. I.</i> PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF DEPARTMENTAL UNIVERSITIES OF THE FEDERAL PENAL SERVICE OF RUSSIA: FROM INTERDISCIPLINARITY TO STEAM TRAINING .....	29
<i>Novoselov M. N., Bezukladnikov V. K.</i> COGNITIVE AND SOCIOCULTURAL ORIGINS OF PEDAGOGICAL INTERACTION WITH FOREIGN STUDENTS IN A RUSSIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION .....	35
<i>Radosteva A. G.</i> THE MAIN TRENDS IN CREATING A UNIFIED EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION.....	45
<i>Shuminskaya S. I., Shayakhmetova L. A.</i> NATIONAL COMPONENT OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION .....	52
<i>Fayzieva G. V.</i> PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AS A COMPONENT OF THE COMPETENCY-BASED MODEL OF FUTURE SPECIALISTS TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS .....	61
<b>PSYCHOLOGY.....</b>	<b>69</b>
<i>Dorfman L. Ya.</i> DEVELOPMENT AND ENRICHMENT OF THE THEORY OF INTEGRAL INDIVIDUALITY .....	69
<i>Vyatkin B. A., Kalugin A. Yu., Karakulova O. Yu.</i> BRIEF QUESTIONNAIRE ON PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF THE LIFE MANIFESTATIONS OF A STUDENT'S INDIVIDUALITY: CONSTRUCT VALIDITY AND RELIABILITY .....	82
<i>Voronova E. Yu., Vasyura S. A.</i> THE PERM SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL W. S. MERLIN AND B. A. VYATKIN'S SCHOOL: 65 YEARS OF DEVELOPMENT .....	93
<i>Vikhman A. A.</i> PSYCHOMETRIC VALIDATION OF THE ADULT VERSION OF THE CRITICAL THINKING TEST .....	106

*Электронное издание*

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Электронный научный рецензируемый журнал

**2024. № 19**

Ответственный редактор выпуска  
**Гитман Елена Константиновна**  
Ответственный секретарь выпуска  
**Мазурова Елена Викторовна**

Компьютерная вёрстка выполнена  
внештатным сотрудником  
Л. Н. Голубцовой

Дата размещения на сайте 17.09.2024

Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115  
тел. + 7 (342) 215-18-52 (доб. 394)  
e-mail: rio@pspu.ru