
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37.032

EDN: UDRIRU

Смыслообразующие контексты в проектировании среды личностного развития взрослых в непрерывном образовании (на примере сотрудников органов внутренних дел)

Литвин Дмитрий Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры
организации огневой и физической подготовки, Академия управления МВД России. Россия, г. Москва.
ORCID: 0000-0002-4728-4157. E-mail: d_litvin@mail.ru

Аннотация. Педагогический поиск проектирования условий для развития личности взрослого обучающегося в непрерывном образовании актуализирует исследования среды и средовых контекстов. Контексты – это условия ситуации, которые становятся факторами интерпретации личностью средовых значений. Смыслообразующие контексты являются проводниками личностной позиции в ситуации, они являются релевантными для конкретной личности (соответствуют ее запросам), а также референтными для нее в освоении социально-культурных ценностей. В статье обосновывается роль смыслообразующих контекстов в формировании среды личностного развития в образовании, а также раскрываются возможности их использования при проектировании среды развития личности взрослых обучающихся в непрерывном образовании на примере сотрудников органов внутренних дел. К объекту и предмету исследования применялись методы формальной логики: анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, обобщение; эмпирические методы диагностического исследования смыслообразующих контекстов среды в непрерывном образовании: наблюдение, беседа, опрос-анкетирование; статистические методы: двухэтапный кластерный анализ, дисперсионный анализ и другие. Результаты кластеризации позволили выделить однородные группы обучающихся исходя из демонстрируемого ими характера контекстных ассоциаций, что отражает личностные потребности в средах, возникающих в рамках образовательного взаимодействия.

Учет контекстообразующих факторов и их вклада в образование личностно-релевантного для обучающихся контекста способствует пониманию педагогом генезиса и динамики личностно-развивающей ситуации в образовании. Динамика значимости контекстов, коррелирующая с личностной позицией обучающегося, открывает новые перспективы для педагогического управления качеством образовательной среды, а также создает возможности для оценки ее целостности в части личностно-развивающего эффекта.

Контексты чаще всего представлены в образовательной среде как контекстные области, обусловленные множественностью, совокупностью контекстов, в которых осуществляется деятельность, познание, общение обучающихся и педагогов. Управление динамикой контекстов является частью средообразующей функции педагога и реализуется как педагогическая поддержка личностного развития обучающегося в образовании. Реализация контекстных условий проектирования образовательной среды создает предпосылки для конструирования педагогом потенциальных ситуаций развития личности обучающегося в широком спектре личностно-средовых диспозиций – от состояния дезадаптации до целостной ориентировки обучающегося в ситуации.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, средовые контексты, смыслообразующие контексты, контекстообразующие факторы, ситуация развития, личностно-развивающая среда, непрерывное образование, сотрудники органов внутренних дел.

Введение. Представление смыслов и ценностей как личностно обусловленных результатов образования выступило предпосылкой возникновения современных личностно ориентированных теорий и моделей образования, в которых создание условий для развития личности осуществляется на основе ситуационных, средовых и событийных механизмов (В. Ф. Шаталов [27], О. С. Газман [8], Е. В. Бондаревская [4], Ш. А. Амонашвили [2], М. Н. Скаткин [23], И. Я. Лернер [15], В. В. Краевский [13], В. В. Сериков [22], Ю. С. Мануйлов [17], И. С. Якиманская [30] и другие ученые). Субъектно-центрированная позиция современного образова-

ния соответствует постнеклассическому взгляду на рациональность, в котором знание конструктивно, а сознание проектно-конструктивно [28, с. 49], и новые формы организации деятельности «не могут осуществляться искусственно-манипулятивно» [12].

Формирование сознания и мышления как формы познания в традиционном отечественном образовании является системообразующим фактором развития обучающегося и ключевым элементом интерпретации механизма развития личности. Такой предметно-деятельностный механизм реализуется в теории опережающего обучения, концепции ведущей деятельности, соответствующей возрастным периодам обучающихся, и иных образовательных теориях. Единство обучения и развития, отражающее принцип единства сознания и деятельности, постепенно делает развитие обучающихся зависимым от обучения. Активная позиция личности в таких механизмах обеспечивает становление сознания, которое, в свою очередь, определяет духовное развитие человека (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов). Например, именно закономерности мыслительной деятельности лежат в основе концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова [20, с. 73, 125]. При этом остается открытым вопрос: каким образом объективные значения в виде общественных и культурных ценностей, к которым, по мнению С. И. Гессена, в процессе образования должен быть приобщен человек [10, с. 241], соотносятся с действиями по их познанию? Автор теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперин отмечает, что одним из первых, кто указал на возможность «организации интериоризированной ориентировочной деятельности» личности лишь при условии, когда она «выходит за границы непосредственной, неопосредованной предметной деятельности», был Л. С. Выготский [9, с. 241]. Выход за границы «неопосредованной предметной деятельности» в развивающем обучении предполагает проектирование педагогом противоречия между внешним значением учебной задачи и ведущим мотивом деятельности обучающегося. Предполагается, что, создавая условия для разрешения этого противоречия, педагог в когнитивно-развивающей модели образования обеспечит единство цели (внутренний компонент) и условий (внешний компонент), представленных в психологическом строении деятельности. Вместе с тем целеобразование – это лишь один из этапов и условий развивающего образовательного взаимодействия. Цель деятельности может ограничиваться адаптивной активностью обучающегося. Такая устойчивая адаптивная доминанта личностной активности на «своих интересах» противоречит личностно-развивающему «путем возделывания доминанты» «вне себя, на другом» (А. А. Ухтомский) [25, с. 251–252]. Личностное развитие взрослых в непрерывном образовании представляет собой нелинейный и вероятностный процесс и результат диалектического изменения качества целостности личности обучающихся в специально организованном ситуационном воспитывающем и обучающем взаимодействии в течение всей жизни человека. Содержание процесса связано с наиболее полным раскрытием способностей личности обучающегося взрослого к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации.

Противоречия в интерпретации механизмов и содержания личностного развития обучающихся в традиционной и личностной парадигме образования обусловливают актуальность проектирования непрерывного образования взрослых, в основе которого лежат представления о нелинейности и открытости ситуационных механизмов развития личности обучающегося.

Развивающее взаимодействие в непрерывном образовании предполагает настоятельную необходимость не просто учитывать, но проецировать в содержание образования «личностные предпочтения обучающегося, который также претендует на позицию соавтора» такого проектирования [14, с. 676]. Механизм сдвига мотива на цель деятельности не позволяет в полной мере концептуализировать переход внешнего мотива деятельности в личностный смысл. Как указывает В. И. Слободчиков, основополагающими вопросами человеческой активности являются «во имя чего?» и «во имя кого?», а не «зачем?» или «почему?» [24, с. 44].

Научно-педагогический поиск способов проектирования благоприятных условий для развития личности взрослого обучающегося в непрерывном образовании актуализирует исследования среды и средовых контекстов [17]. Чаще всего проектирование образовательной среды в традиционном педагогическом представлении основывается на субъект-объектном противопоставлении педагога и обучающегося, когда «проектировщик других людей» [29, с. 64] выступает в роли транслятора объективных ценностей и истин. Вместе с тем Т. В. Менг утверждает не только неразрывность внутренних и внешних аспектов в модели взаимоотношений человека с социокультурной средой, но их «неравноправность»: «субъект является первичным и исходным, среда задается по отношению к нему как нечто имеющее ту или иную значимость» [19, с. 33].

Контексты – это понятие, относящееся к среде (средовые контексты). Вместе с тем контексты – это динамичный феномен среды, который опосредует личностно-средовые взаимо-

связи и взаимоотношения, проявляющиеся в ситуации. Контексты зарождаются («производятся») в личностно-средовых взаимоотношениях индивидуальных и коллективных субъектов, обретая ту или иную значимость для личности посредством интерпретации ситуации.

Смыслообразующие контексты в личностно ориентированном образовании являются не только релевантными для личности, соответствующими ее запросам и потребностям, но и референтными для нее, поскольку они соотносят, ориентируют личность в ситуации на освоение социально-культурных значений. Так, исходя из объективных значений при помощи контекстов в ситуационно-событийных механизмах образуются личностные смыслы. Смыслообразующие контексты делают релевантными и референтными для личности и ситуацию, и образовательную среду в целом, наделяя их собственно развивающими свойствами.

Проблема исследования заключается в недостаточно полном использовании современных достижений педагогической науки в теории и практике проектирования среды личностного развития в образовании. В когнитивно-деятельном подходе контексты выступают в качестве «фоновой настройки релевантной деятельности» субъекта» (Агафонов А. Ю. и др. [1]) и рассматриваются как значимый фактор ситуационного влияния на активность человека. В то же время в проектировании среды личностного развития в непрерывном образовании ситуация не противостоит личности, она содержит «противоречие, которое надо разрешить»; личность «надситуативна», она «владевает данной ситуацией и преодолевает ее» [22, с. 91]. Предмет деятельности педагога заключается в том, что он «не столько создает развивающие образовательные ситуации и управляет ими, сколько участвует в их совместном с учащимся проектировании» [26, с. 139]. Учитывая, что контексты как система внутренних и внешних условий жизнедеятельности человека [6, с. 41] влияют на интерпретацию ситуаций, для педагога важно знание контекстообразующих факторов и их вклад в образование личностно-релевантного контекста. Результаты исследования открывают новые перспективы для педагогического управления качеством образовательной среды, а также создают возможности для ее оценки через средовые контексты.

Теоретическими предпосылками контекстного проектирования среды личностного развития взрослых обучающихся в непрерывном образовании выступают следующие положения.

1. Среда – это необходимый элемент субъективной реальности человека, определяющий возможность таких качеств личности, как субъектность и целостность [22, с. 43]. Личностно-средовая метасистема функционирует посредством потенциально релевантных личности ситуаций на основе ситуационно-средовых и ситуационно-событийных механизмов (Ю. С. Мануйлов [18], В. В. Сериков [22], Н. В. Ходякова [26], В. И. Слободчиков [24] и другие). Согласно ситуационно-средовому подходу к проектированию личностно развивающих образовательных систем Н. В. Ходяковой на этапах ситуации развития личность изменяет свой статус [26, с. 13].

2. Смыслы как устойчивое, но одновременно динамичное отношение обучающегося и ценности как значимость таких отношений для него, становятся опосредованно доступны педагогу для включения их в содержание образования с помощью педагогической функции средообразования.

3. Личностно-развивающая среда в образовании является контекто-зависимой системой. Контексты имеют средовую природу, но с точки зрения проектирования среды развития личности они не являются абсолютно объективными образованиями.

4. Контексты рассматриваются как смыслообразующая категория [7, с. 111]. Они оказывают влияние на формирование отношений, что делает контексты релевантными потребностям личности, опыту и компетентности обучающегося (Н. В. Гришина [11], А. Г. Асмолов [3]). Учитывая, что личность и среда в ситуациях связаны через контексты, посредством которых личность воспринимает, понимает и интерпретирует ситуацию [31; 32; 33; 34], контексты среды при определенных условиях могут наделять личностно-средовое взаимодействие полноценными интерактивными характеристиками с формированием соответствующих взаимоотношений.

5. Основным результатом и показателем эффективности образовательной среды является степень решения задачи развития личности. Решение этой задачи в контекстном проектировании может интерпретироваться в ходе реализации средообразующей функции педагога, поощряющей ситуационную динамику «текста» (значения) и контекста (смысла) (Ю. М. Лотман). В традиционном образовании «текст» как его содержание – это прежде всего предметное знание – объективные значения, нормы, социальные ценности, воплощенные в теории и практике профессиональной деятельности. «Текст» – это значение, «пассивный носитель вложенного в него смысла..., который в абстракции предполагается существующим еще до текста» [16, с. 25–26].

Методы. Методы исследования применялись с целью обоснования роли смыслообразующих контекстов в формировании среды личностного развития в образовании, а также освещения

возможности использования контекстов в проектировании среды развития личности взрослых обучающихся в непрерывном образовании на примере сотрудников органов внутренних дел. Для систематизации актуальных знаний о роли смыслообразующих контекстов в проектировании среды развития личности, обоснования заключений и выводов применялись методы формальной логики: анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и аналогия, обобщение и другие...

Для чего они применялись? Каков предмет исследования, его цель? С целью теоретического анализа проблемы к объекту и предмету исследования применялись методы формальной логики: анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и аналогия, обобщение и другие. В ходе эмпирического исследования были применены диагностические методы изучения образовательных контекстов среды: беседа, опрос-анкетирование. Для обработки полученных данных использовались статистические методы: двухэтапный кластерный анализ, дисперсионный анализ и другие (метод ранжирования, визуализации древовидной кластеризации переменных Уорда).

В опросе-анкетировании приняли участие 55 сотрудников органов внутренних дел, являющихся выпускниками очной формы обучения Академии управления МВД России по различным направлениям подготовки магистратуры. 74 % выборки представили мужчины в возрасте от 29 до 40 лет. Стаж службы у 65 % испытуемых составил от 10 до 20 лет. Исследование проходило в три этапа.

На первом этапе посредством опроса был определен перечень факторов, ассоциирующихся у респондентов с эффективным образованием. Такие факторы можно характеризовать как контекстообразующие. Они определяются отношением средообразующих субъектов к объектам, предметам, явлениям окружающей действительности, а также другим субъектам. Контексты в ситуациях образовательной среды задаются (создаются) различными по направленности и значению взаимными отношениями индивидуальных и коллективных субъектов (администрации, педагогов, кураторов, обучающихся и т. д.) к объектам, предметам, вещам и друг к другу. Респондентам предлагалось в открытом бланке опросника перечислить по степени значимости в убывающем порядке 10 ассоциативных признаков образовательной среды. По результатам обработки полученных данных был сформулирован перечень контекстообразующих факторов.

На втором этапе исследования респондентам предлагалось провести ранжирование контекстообразующих факторов по степени их значимости. Результаты ранжирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты ранжирования контекстообразующих факторов по степени значимости ассоциативных признаков образовательной среды

Рейтинг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Среднее значение рангов	3,38	3,60	3,86	5,20	5,49	6,25	6,27	7,54	7,68	8,27	8,45
	Ф8	Ф2	Ф11	Ф5	Ф1	Ф7	Ф6	Ф10	Ф9	Ф4	Ф3
Контексто-образующие факторы	Коммуникация с педагогическим составом	Академическая атмосфера	Преподаватели	Коммуникация с соучениками	Организация рабочего пространства	Творчество, инновационная деятельность	Библиотека, информационные ресурсы	Организация быта, отдыха и досуга	Спортивно-массовые и культурно-просветительские мероприятия	Принципы и традиции служебного поведения	Администрация курсов, факультетов и т.д.
Диапазоны выраженности признака	Высокая значимость (выраженная значительно)	Выраженная значимость	Незначительно выраженная значимость	Низкая значимость (невыраженная)							

В качестве основной задачи третьего этапа эмпирического исследования стало выявление роли и места контекстов в проектировании личностно-развивающей среды. Проектирование личностно-развивающих сред в образовании (собственно средообразующая деятельность) осуществлялось на основе анализа укрупненных контекстных групп, выявленных по результатам кластеризации.

Результаты. Первый этап кластеризации основывался на правиле иерархического объединения совокупности методом Уорда, что позволило визуально выделить четыре кластера (рис. 1).

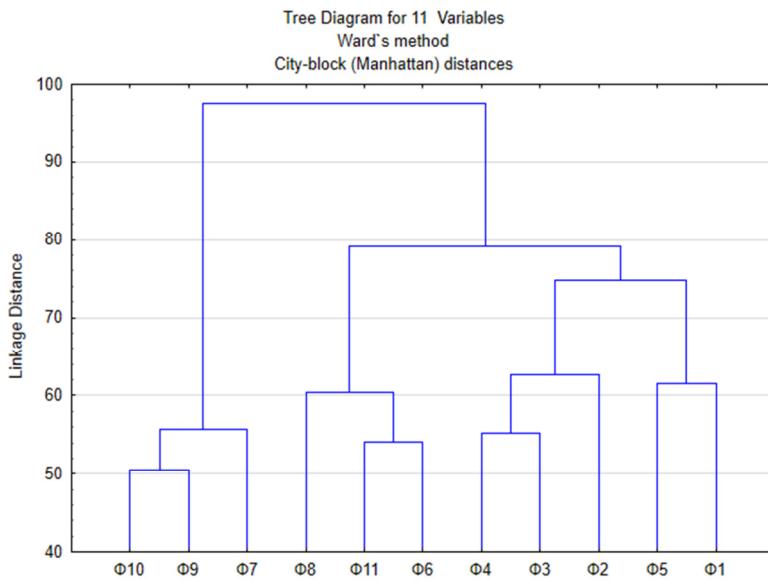


Рис. 1. Древовидная кластеризация переменных методом Уорда

Второй этап кластеризации позволил разбить множество исследуемых переменных на четыре кластера методом k-средних. Осуществляемый при этом дисперсионный анализ демонстрирует отклонения объектов от центров кластеров (Within SS) и суммы квадратов отклонений между центрами кластеров (Between SS) по каждому признаку. Для более удобного восприятия информации и ее последующего рассмотрения результаты дисперсионного анализа представлены в таблице 2 в ранжированном виде по степени возрастания межгрупповой дисперсии.

Таблица 2
Ранжированные результаты дисперсионного анализа контекстообразующих факторов образовательной среды

Переменные	Between SS	df	МГ σ^2 *	Within SS	df	ВГ σ^2 **	F	signif. p
Ф4	7,52	3	2,51	46,48	51	0,91	2,75	0,052099
Ф3	7,79	3	2,60	46,21	51	0,91	2,87	0,045472
Ф6	8,44	3	2,81	45,56	51	0,89	3,15	0,032777
Ф2	8,85	3	2,95	45,15	51	0,89	3,33	0,026614
Ф5	11,05	3	3,68	42,95	51	0,84	4,37	0,008149
Ф8	17,17	3	5,72	36,83	51	0,72	7,93	0,000195
Ф1	18,63	3	6,21	35,37	51	0,69	8,96	0,000072
Ф9	21,63	3	7,21	32,37	51	0,63	11,36	0,000008
Ф11	24,42	3	6,21	29,58	51	0,69	14,03	0,000001
Ф7	28,74	3	9,58	25,26	51	0,50	19,35	0,000000
Ф10	34,18	3	11,39	19,82	51	0,39	29,31	0,000000

* МГ σ^2 – межгрупповая дисперсия

** ВГ σ^2 – внутригрупповая дисперсия

Результаты кластеризации позволили выделить однородные группы обучающихся, исходя из характера выраженности исследуемых контекстных ассоциаций. Выраженность сре-

довых контекстов для обучающегося визуализирована в графиках средних значений кластеров (рис. 2, 3, 4, 5).

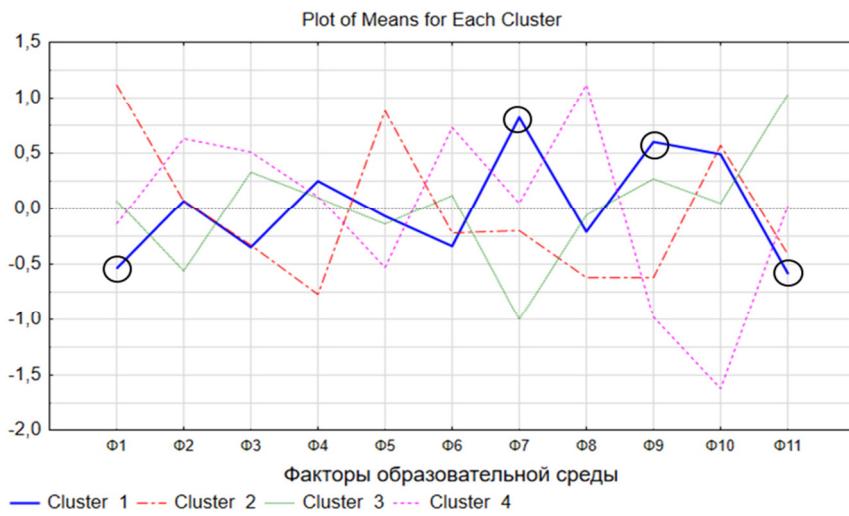


Рис. 2. Графики средних значений кластера 1

1 кластер. В первой группе (рис. 2) распознается потребность обучающихся в творческой среде развития личности, благоприятной для реализации новых идей и проектов. Об этом свидетельствует отрицательное отношение респондентов к формальным процедурам образования, проводниками которой чаще всего выступают преподаватели и администрация курсов и факультетов. При этом респонденты демонстрируют положительное отношение к не столь формализованной спортивно-массовой и культурно-просветительской деятельности.

Вывод об успешной адаптации в развивающей образовательной среде данных обучающихся сомнителен, поскольку в ходе адаптации личности в среде актуализируются механизмы идентификации субъекта, его самоотождествления через доминирующие нормы-образцы деятельности и поведения. Примечательно, что преподаватели как ключевой средообразующий субъект не выступают проводниками релевантного для личности контекста. Респонденты данного кластера не расположены безапелляционно воспринимать образовательный «текст» (объективные социально-культурные значения), о чем свидетельствует положительное значение факторов-предпосылок к контекстам в организации быта, отдыха и досуга, а также принципов и традиций служебного поведения с учетом отрицательных значений факторов-предпосылок к контекстам в области информационных и библиотечных ресурсов. Обучающиеся, входящие в данный кластер, отрицательно воспринимают контексты организации рабочего пространства. Демонстрируя в целом признаки самодетерминации, они не расположены к проявлению субъектности: субъективная позиция не становится личностной в образовательных ситуациях. Личностно-средовая диспозиция выраженного субъект-объектного противопоставления остается актуальной для данных обучающихся.

2 кластер. Анализ профиля контекстных ассоциаций обучающихся данного кластера показывает выраженное отрицательное отношение к традициям служебного поведения, которые определяют особенности ведомственной образовательной среды (рис. 3). Наблюдается также отрицательное отношение к коммуникации с педагогическим составом, традиционно выступающей одной из эффективных форм поощрения смыслообразования. Данный вывод обусловлен демонстрируемым респондентами вниманием к утилитарным и формальным контекстам среды на фоне значимости коммуникации с сокурсниками. Для слушателей данной группы имеют значение организация рабочего пространства, организация быта, отдыха и досуга, общение с товарищами.

Можно полагать, что текущая педагогическая стратегия, избранная субъектами средообразования (педагогами, администрацией курсов, факультетов), не имеет выраженного адаптивного или ориентировочного эффекта в образовательной деятельности для данных слушателей. Их вовлечение в личностно-развивающую ситуацию должно осуществляться в контекстах благоприятного пространственно-предметного и межличностного окружения, во взаимодействии с сокурсниками.

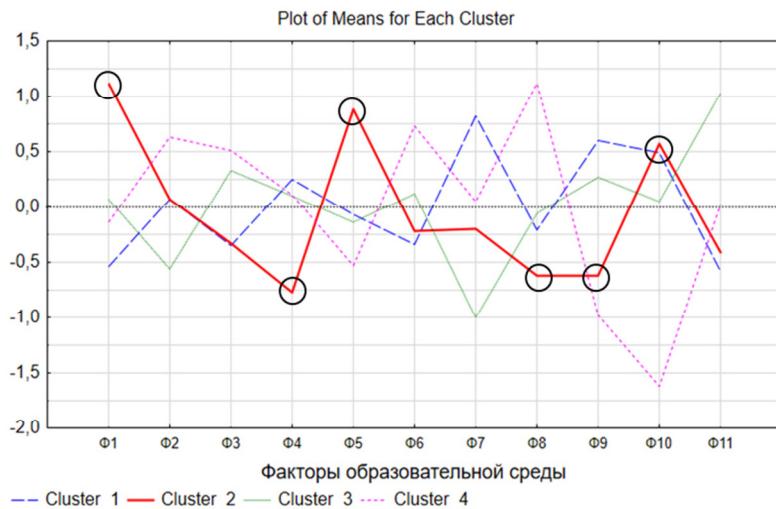


Рис. 3. Графики средних значений кластера 2

3 кластер. Представители данного кластера, в отличие от предыдущих, демонстрируют достаточно выраженные признаки адаптации и когнитивной ориентировки в образовательной среде (рис. 4). Преподаватели как субъекты средообразования генерируют значимые для личности обучающихся средовые контексты. Примечательно, что данный контекстообразующий фактор выступает моноисточником контекстов положительного отношения обучающихся в образовательной среде. Администрация курсов, факультетов оказывается генератором незначительного положительного контекста, фактором-предпосылкой к контекстам. Данные обстоятельства не могут однозначно свидетельствовать о включении личностной функции смыслотворчества обучающихся, об их эффективном самоопределении и устойчивой смысловой ориентировке в ситуации развития. Этот вывод подтверждается отрицательным отношением слушателей данного кластера к контекстам творчества, инновационной деятельности, а также академической атмосфере.

Педагогу следует учитывать, что адаптивные механизмы личностно-средового взаимодействия могут предопределять деятельность обучающегося в удобном для него состоянии утилитарной приспособленности к среде, сформировав устойчивую социальную самоидентификацию как хорошего сотрудника-исполнителя. Коммуникативные акты в ситуациях личностно-средового взаимодействия в данном случае будут сопровождаться репродуктивными функциями обучающихся.

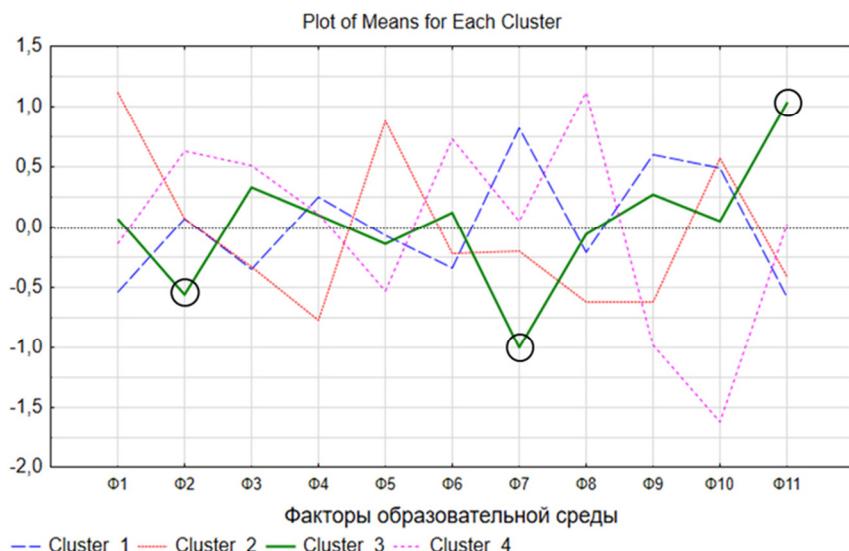


Рис. 4. Графики средних значений кластера 3

4 кластер. Профиль контекстообразующих факторов данного кластера отличается отсутствием факторов-предпосылок к контекстам, что указывает на радикальность релевантных личности контекстов (рис. 5). Обучающиеся кластера демонстрируют выраженную потребность в контекстах ориентировки в когнитивной и предметной деятельности в образовательной среде, а не просто в контекстах адаптации к ней. Этот вывод обусловлен высокой контекстной значимостью коммуникации с педагогическим составом. Для слушателей значим не просто педагогический статус, а педагогическая функция средообразования. Коммуникативная ситуация, осуществляющаяся в высоко значимых контекстах академической атмосферы и информационных ресурсов, подсказывает педагогу своевременность генерации среды смыслотворчества в социально-культурных контекстах.

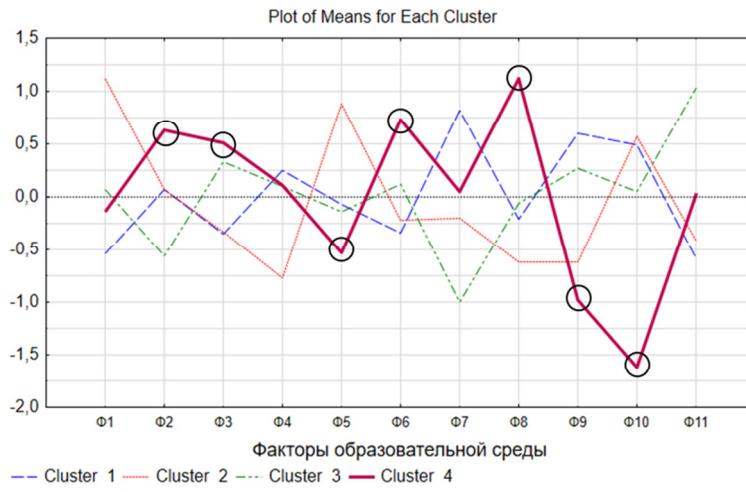


Рис. 5. Графики средних значений кластера 4

Обсуждение результатов. Анализ эмпирических данных показывает направления совершенствования средообразующей функции педагога. Ключевым отличием рассматриваемого дифференцированного подхода выступает цель образования и его ожидаемые результаты. В личностно-развивающем образовании педагог ориентируется в средообразующей функции не только на неприкословенный «текст» (объективные значения, социально-культурные ценности и нормы), адаптируя субъективные познавательные возможности обучающихся, приспособливая их путем индивидуализации образовательного процесса к познанию, осмыслиению объективных значений среды, но и на социокультурный контекст преподаваемого знания. В этом проявляется сходство с концепцией контекстного обучения А. А. Вербицкого. Отличие же заключается в том, что личностный опыт как результат образования не представлен ни для обучающегося, ни для педагога в объективном значении, в отчужденном от субъекта образования виде. Такой личностный опыт появляется в процессе реализации личностных функций, например, функции рефлексии, смыслотворчества, субъектности.

В личностно-развивающем образовании «текстом» становятся уже не просто объективные значения, а сама личность, самопознающая, а, следовательно, познающая среду, осмысливающая, переживающая и разрешающая личностную коллизию, делающая нравственный выбор в условиях диалогических отношений со средой, становящаяся индивидуальностью. «Текст» в личностно-развивающем образовании – это его содержание, составляющее принципиальное единство с процессуальным компонентом. Отсюда следует, что в личностно-развивающем образовании готового к освоению «текста» (личностного опыта), в отличие от «текста» традиционного образования, не существует. На этапе самоопределения личности «текстом» в ситуации развития должен стать уже сам обучающийся и «через себя» познавать смысл социокультурных значений, в том числе, «означавая» социальными ценностями свои смыслы.

Мы разделяем позицию А. А. Вербицкого, что «внутренний и внешний мир «дан» человеку не сам по себе, а в тех или иных предметных и социальных контекстах» [5, с. 37]. Вместе с тем нашей позиции на особенности обеспечения контекстных условий при проектировании личностно-развивающей среды больше отвечает позиция Н. В. Гришиной, которая выделяет контексты существования человека, исходя из «многомерности и вариативности возможных форм взаимодействия человека с окружающим миром» [11]. Чем более высокий уровень контекста, чем более сложные отношения он выражает, тем более опосре-

дованный смысл несет этот контекст. Как указывает С. Л. Рубинштейн, расшифровка значений внешних данных позволяет раскрыть смысл получающегося таким образом «текста в контексте» [21, с. 180].

В этом заключается сложность проектирования ситуаций смыслотворчества, основой которого выступает личностно-средовое взаимодействие. Для обучающегося должна быть создана не просто ситуация познания среды, поскольку ее познание не тождественно смыслотворчеству, а ситуация рефлексии «текста» и трансценденции – самопознания и «выхода» за пределы прямого влияния среды. Минимальная задача такой трансценденции – осознать себя в среде, понять свое место и распознать свою роль, сформировав личностную позицию по отношению к среде. Максимальная – распознать путь к самоизменению, и тем самым изменению своего окружения посредством реализации личностно-средовых связей-отношений, связанных с обновленными смыслами и ценностями конкретной личности.

В силу множественности индивидуальных и коллективных субъектов, определяющих характер и модальность образовательной среды, соответствующие контексты, генерируемые ими в ситуациях личностно-средового взаимодействия, порождают динамику и даже конкуренцию контекстов. Такая динамика и конкуренция отражает множественность и иерархичность сред. В свою очередь, динамика значимости контекстов для обучающегося отражает динамику его субъективной реальности, корреспондирующую в различных научных концепциях со смысловой реальностью, позицией личности, внутренней позицией субъекта, смысловой сферой личности и т. д. Динамика востребованных контекстов на этапах ситуации развития создает в итоге возможности для формирования различного вида ориентировок обучающегося, для его самоопределения и самопонимания в образовательной среде. Развивающий эффект ситуации зависит от динамики средового контекста, поскольку ситуация включает человека, относящегося в процессе познания к своему окружению, интерпретирующую ситуацию и формирующую в ней через отношения личностные смыслы.

Соответственно, педагогическая стратегия контекстного проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании заключается в поощрении динамики личностной позиции обучающегося, формирующемся в результате его способности к интерпретации средовых контекстов ситуации. Педагогический инструментарий в контекстном проектировании личностно-развивающей среды выходит за пределы создания среды понимания и осмысливания обучающимися объективных значений («текста»), характерного для когнитивной и предметной деятельности в традиционном образовании. Средообразующая деятельность педагога обогащается средствами поощрения, интерпретации обучающимися социально-культурного контекста, в котором формировался данный «текст». Интерпретация средовых контекстов в личностно-развивающем образовании предстает процессом выработки субъектом отношения к объекту, действительности, событию в ситуации развития.

Поскольку изначально целоеобразование в предметной деятельности всегда осуществляется в контекстах среды и определяется в значительной степени идеей «текста» – социальных норм и значений, с позиций проектирования личностно-развивающей среды необходимо создать условия для включения личностных функций обучающихся в когнитивную и предметную деятельность. Это в равной степени актуально для всех рассматриваемых кластеров, однако результаты исследования позволяют определить различные стратегии реализации указанной средообразующей функции.

Обучающиеся первого и второго кластера с точки зрения целенаправленного средообразования явно нуждаются в создании адаптирующей среды. Если обучающиеся первого кластера значимо востребуют среду поддержки и поощрения личностной позиции в их стремлении к творчеству, то для профиля второго кластера характерно стремление к «живому» общению и гармонии с предметно-пространственным окружением.

Педагогическая стратегия, направленная на непосредственную адаптацию к среде и интериоризацию традиционного «текста» (социально-культурных значений), как это принято в традиционном образовании при обнаружении признаков дезадаптации, не является эффективной с контингентом взрослых обучающихся. Наиболее продуктивной для рассматриваемых профилей выступает стратегия поощрения динамики личностной позиции в ситуациях с постепенным ее соотнесением с объективными значениями среды. Путь непосредственного и целенаправленного соотнесения личностной позиции слушателей данных кластеров с объективными значениями среды – социальными, служебными, профессиональными ценностями, неэффективен, поскольку он лишь обострит существующие противоречия. Средообразующая функция педагога в данных кластерах не должна сводиться исключительно к обострению диспозиции личностно-средового

противостояния в ситуациях императивного и адаптивного воздействия среды: «морализаторство» и убеждение, внушение не принесут ожидаемого эффекта. Успешность как адаптации, так и ориентировки в когнитивной и предметной деятельности зависит от расширения возможностей обучающихся в интерпретации контекста служебных норм и ценностей с учетом их личностных потребностей, что будет способствовать самоопределению и личностно-обусловленной ориентировке в образовательной среде. Педагогу необходимо обеспечить психологически безопасную среду, устранив по возможности формализм и субординационные препятствия в ситуации личностно-средового взаимодействия. Фактически данные обучающиеся нуждаются в осмыслении социально-культурных значений, но делать это необходимо не прямо, познавая «текст», а с помощью социокультурного контекста, способствуя «означиванию» обучающимися своих смыслов. Результаты анализа эмпирических данных показывают, что вовлечение в личностно-развивающую ситуацию обучающихся в первом кластере должно проходить под знаком творчества и новых проектов в образовательной среде, через поощрение творческого отношения к социокультурной действительности, которое недостаточно выражено в формальном образовании для данных слушателей. Во втором кластере представляется оправданным создавать условия для ситуации адаптации в форме психологически комфортного межличностного взаимодействия, вовлекая в диалог большое количество обучающихся.

Слушатели третьего и четвертого кластера демонстрируют необходимость генерации среды, способствующей трансценденции личности и выраженной динамике личностной позиции обучающихся. При этом, если в третьем кластере основная нагрузка средообразующей функции ложится на педагога, то в четвертом кластере обучающиеся могут выступить в роли соавтора личностно-развивающей среды, они готовы к творческому преобразованию себя и окружающей действительности.

Педагогическая стратегия средообразования в данном случае направлена на реализацию динамики разнообразного личностно-средового взаимодействия в различных ситуациях – и адаптации, и когнитивной, и ценностно-смысловой ориентировке. Данная «челночная» стратегия, несмотря на заявленную постепенность, направлена на ожидание «взрывов» в развитии при использовании одновременно и адаптивной, и преобразующей практики. Смещение традиционного «текста» в контекст ситуации при проектировании образовательной среды означает, что личность обучающегося сама занимает центральное место в ситуации личностно-средового взаимодействия, она знаменуется новой формой личностно-преломленного «текста». Социокультурные ценности не исчезают, они преломляются через личность, происходит своеобразная трансценденция, которая сопровождается рождением нового личностно-обусловленного контекста в ситуации. У обучающегося формируется способность к целостной ориентировке.

Подобный подход к проектированию образования стирает грани субъект-объектного противопоставления, в результате которого «неотделимо понимание текста от самопонимания интерпретатора» [22, с. 211]. Значение социального опыта («текста» в традиционном образовании) обретает смысл только тогда, когда он включен в контекст ситуации. Соответствующую ситуацию для слушателей третьего и четвертого кластера можно создать, оказывая поддержку для динамики личности обучающегося до статуса «текста», когда она, будучи самоосмыслена, обретает значение в своих глазах и значение для других в образовательной среде. Тогда познаваемый обучающимся социально-культурный опыт будет личностно осмыслен, преломлен через личность.

Заключение. Управление динамикой смыслообразующих контекстов является частью средообразующей функции педагога и реализуется как педагогическая поддержка личностного развития обучающегося в образовании. Проектирование образовательной среды «в контексте поля смыслов обучающегося» [22, с. 138] создает предпосылки для эффективного конструирования педагогом потенциальных ситуаций развития личности обучающегося в широком спектре личностно-средового взаимодействия – от дезадаптации, когнитивной, предметно-деятельностной адаптации до ценностно-смысловой и целостной ориентировки в ситуации. Такое управление реализуется в различных педагогических стратегиях, способствующих сдвигу утилитарных целей деятельности к субъективным смыслам, которые формируются в контекстах социокультурных ценностей.

Список литературы

1. Агафонов А. Ю. и др. Контекстуальная опосредованность когнитивной деятельности / А. Ю. Агафонов, А. А. Золотухина, А. П. Крюкова, С. Н. Бурмистров // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16. № 3. С. 98–120. DOI: 10.17759/exppsy.2023160307.

2. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония. М., 2002. 664 с.
3. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Г. Асмолова. М., 2018. 546 с.
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000. 351 с.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
6. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М., 2004. 84 с.
7. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. М., 2017. 268 с.
8. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы. М., 1989. С. 5–11.
9. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1999. 332 с.
10. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М., 1995. 448 с.
11. Гришина Н. В. Проблема концептуализации контекста в современной психологии // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 10–20. DOI: 10.17759/sps.2018090302.
12. Громыко Ю. В. Теория деятельности и социальная практика // Альманах «Восток». 2005. № 7/8 (31/32) / Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5240> (дата обращения: 13.05.2025).
13. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. Изд. 2-е, стер. М., 2008. 393 с.
14. Купавцев Т. С. Саморазвитие личности и механизм педагогической поддержки // Психология личности: методология, теория, практика / отв. ред. Д. В. Ушаков и др. М., 2024. С. 673–679.
15. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2. С. 7–10.
16. Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Статьи по семиотике и топологии культуры. Т. 1. Таллин, 1992. 478 с.
17. Мануйлов Ю. С. Очерк теории воспитательных систем академика Л. И. Новиковой // Народное образование. 2021. № 6. С. 61–65.
18. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. Изд. 2-е, перераб. М. ; Н. Новгород, 2002. 157 с.
19. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 170 с.
20. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. М., Обнинск, 2007. 288 с.
21. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. 354 с.
22. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. М., 2012. 448 с.
23. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980. 96 с.
24. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009. 264 с.
25. Ухтомский А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб., 1996. 528 с.
26. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем : дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2013. 465 с.
27. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М., 1989. 334 с.
28. Швырев В. С. Современное знание и проектно-конструктивное сознание // Эпистемология и философия науки. 2006. Т. 9. № 3. С. 39–55.
29. Шендрик И. Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург, 2006. 198 с.
30. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 95 с.
31. Bhargava P., Krishnamoorthy S., Agrawala A. An ontological context model for representing a situation and the design of an intelligent context-aware middleware // Conference: Proceedings of the 2012 ACM Conference on Ubiquitous Computing. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/262215038_An_ontological_context_model_forRepresenting_a_situation_and_the_design_of_an_intelligent_context-aware_middleware (дата обращения: 21.03.2025). DOI: 10.1145/2370216.2370436.
32. Grüter B. Context, Emergent Game Play and the Mobile Gamer as Producer // Conference: Informatik 2008, Beherrschbare Systeme – dank Informatik, Band 1, Beiträge der 38. Jahrestagung der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI), 8. – 13. September, in München. 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/221384815_Context_emergent_game_play_and_the_mobile_gamer_as_producer (дата обращения: 09.03.2025).
33. Rohlfing K. J., Rehm M., Goecke K. Situatedness: The Interplay between Context(s) and Situation // Journal of Cognition and Culture. 2003. P. 132–156. URL: https://www.researchgate.net/publication/233719566_Situatedness_The_Interplay_between_Contexts_and_Situation (дата обращения: 09.03.2025). DOI: 10.1163/156853703322148516.
34. Sagiv L., Rocca S., Hazan O. Identification With Groups: The Role of Personality and Context Journal of Personality // The Authors Journal of Personality. 2012. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21446952/> (дата обращения: 21.03.2025). DOI: 10.1111/j.1467-6494.2011.00733.x.

Meaning-forming contexts in designing the environment for personal development of adults in continuous education (using the example of employees of internal affairs agencies)

Litvin Dmitry Vladimirovich

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor, Deputy Head of the Department of Organization of Weapons and Physical Training, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Russia, Moscow.
ORCID: 0000-0002-4728-4157. E-mail: d_litvin@mail.ru

Abstract. The pedagogical search for designing conditions for the development of the personality of an adult learner in lifelong education actualizes the research of the environment and environmental contexts. Contexts are the conditions of a situation that become factors in the interpretation of environmental meanings by an individual. Meaning-forming contexts are conductors of a personal position in a situation, they are relevant for a specific individual (correspond to his or her needs), and also referential for him or her in mastering socio-cultural values. The article substantiates the role of meaning-forming contexts in the formation of the environment of personal development in education, and also reveals the possibilities of their use in designing the environment for the development of the personality of adult learners in lifelong education (using the example of employees of internal affairs agencies). The study used methods of formal logic in relation to the object and subject of the study (analysis and synthesis, induction and deduction, comparison and analogy, generalization, etc.); empirical methods of diagnostic research of meaning-forming contexts of the environment in lifelong education (observation, conversation, survey-questionnaire); statistical methods (two-stage cluster analysis, dispersion analysis, etc.). The clustering results made it possible to identify homogeneous groups of students based on the nature of contextual associations they demonstrate, which reflects personal needs in environments that arise within the framework of educational interaction.

Taking into account the context-forming factors and their contribution to the formation of a personally relevant context for students helps the teacher understand the genesis and dynamics of the personality-developing situation in education. The dynamics of the significance of contexts, correlating with the personal position of the student, opens up new prospects for pedagogical management of the quality of the educational environment, and also creates opportunities for assessing its integrity in terms of the personality-developing effect.

Contexts are most often presented in the educational environment as contextual areas determined by the multiplicity, the totality of contexts in which the activity, cognition, and communication of students and teachers are carried out. Managing the dynamics of contexts is part of the environment-forming function of the teacher and is implemented as pedagogical support for the personal development of the student in education. The implementation of contextual conditions for designing the educational environment creates prerequisites for the teacher to construct potential situations for the development of the student's personality in a wide range of personal-environmental dispositions – from the state of maladaptation to the holistic orientation of the student in the situation.

Keywords: pedagogical design, environmental contexts, meaning-forming contexts, context-forming factors, development situation, personality-developing environment, continuous education, employees of internal affairs agencies.

References

1. Agafonov A. Yu. et al. *Kontekstual'naya oposredovannost' kognitivnoj deyatel'nosti* [Contextual mediation of cognitive activity] / A. Yu. Agafonov, A. A. Zolotukhina, A. P. Kryukova, S. N. Burmistrov // *Eksperimental'naya psichologiya – Experimental psychology*. 2023. Vol. 16. No. 3. Pp. 98–120. DOI: 10.17759/exppsy.2023160307.
2. Amonashvili Sh. A. *Pedagogicheskaya simfoniya* [Pedagogical Symphony]. M., 2002. 664 p.
3. Asmolov A. G., Shekhter E. D., Chernorizov A. M. *Lichnost' v epohu peremen* [Personality in the era of change] / ed. A. G. Asmolov. M., 2018. 546 p.
4. Bondarevskaya E. V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and Practice of Personality-Centered Education]. Rostov n/D., 2000. 351 p.
5. Verbitsky A. A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod* [Active Learning in Higher Education: Contextual Approach]. M., 1991. 207 p.
6. Verbitsky A. A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya : materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminara 16 noyabrya 2004 g.* [Competency-based Approach and Theory of Contextual Learning : Materials for the Fourth Meeting of the Methodological Seminar on November 16, 2004]. M., 2004. 84 p.
7. Verbitsky A. A. *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya* [Theory and Technologies of Contextual Education]. M., 2017. 268 p.
8. Gazman O. S. *Bazovaya kul'tura i samoopredelenie lichnosti* [Basic Culture and Self-Determination of the Individual] // *Bazovaya kul'tura lichnosti: teoreticheskie i metodologicheskie problemy – Basic Culture of the Individual: Theoretical and Methodological Problems* / ed. O. S. Gazman, L. I. Romanova. M., 1989. Pp. 5–11.
9. Galperin P. Ya. *Vvedenie v psichologiyu* [Introduction to Psychology]. M., 1999. 332 p.
10. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu* [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy] / resp. ed. and comp. P. V. Alekseev. M., 1995. 448 p.

11. Grishina N. V. *Problema konceptualizacii konteksta v sovremennoj psihologii* [The problem of conceptualization of context in modern psychology] // *Social'naya psihologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*. 2018. Vol. 9. No. 3. Pp. 10–20. DOI: 10.17759/sps.2018090302.
12. Gromiko Yu. V. *Teoriya deyatel'nosti i social'naya praktika* [Activity Theory and Social Practice] // *Al'manah "Vostok"* – Almanac "Vostok". 2005. No. 7/8 (31/32) / Center for Humanitarian Technologies. Available at: <https://gtmarket.ru/library/articles/5240> (date accessed: 13.05.2025).
13. Kraevsky V. V., Berezhnova E. V. *Metodologiya pedagogiki: novyj etap* [Methodology of pedagogy: new stage] / 2nd ed., reprinted. M., 2008. 393 p.
14. Kupavtsev T. S. *Samorazvitiye lichnosti i mekhanizm pedagogicheskoy podderzhki* [Self-development of personality and the mechanism of pedagogical support] // *Psihologiya lichnosti: metodologiya, teoriya, praktika – Psychology of personality: methodology, theory, practice / resp. ed. D. V. Ushakov et al. M., 2024. Pp. 673–679.*
15. Lerner I. Ya. *Razvivayushchee obuchenie s didakticheskikh pozicij* [Developmental learning from didactic positions] // *Pedagogika – Pedagogy*. 1996. No. 2. Pp. 7–10.
16. Lotman Yu. M. *Izbrannye stat'i v trekh tomah. Stat'i po semiotike i topologii kul'tury* [Selected articles : in 3 vols. Articles on semiotics and topology of culture]. Vol. 1. Tallinn, 1992. 478 p.
17. Manuilov Yu. S. *Ocherk teorii vospitatel'nyh sistem akademika L. I. Novikovoj* [Essay on the theory of educational systems of academician L. I. Novikova] // *Narodnoe obrazovanie – Public education*. 2021. No. 6. Pp. 61–65.
18. Manuilov Yu. S. *Sredovoj podhod v vospitanii* [Environmental approach in education] / 2nd ed., revised. M. ; N. Novgorod, 2002. 157 p.
19. Meng T. V. *Pedagogicheskie usloviya postroeniya obrazovatel'noj sredy vuza : dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for building the educational environment of a university : dis. ... PhD in Ped. Sciences]. SPb, 1999. 170 p.
20. *Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor psihicheskogo razvitiya uchashchihsya* [The educational environment of the school as a factor in the mental development of students] / ed. V. V. Rubtsov, N. I. Polivanova. M., Obninsk, 2007. 288 p.
21. Rubinstein S. L. *Principy i puti razvitiya psihologii* [Principles and ways of development of psychology]. M., 1959. 354 p.
22. Serikov V. V. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe* [Personality development in the educational process]. M., 2012. 448 p.
23. Skatkin M. N. *Problemy sovremennoj didaktiki* [Problems of modern didactics]. M., 1980. 96 p.
24. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological perspective of domestic education]. Ekaterinburg, 2009. 264 p.
25. Ukhтомский A. A. *Intuiiya sovesti: Pis'ma. Zapisyne knizhki. Zametki na polyah* [Intuition of Conscience: Letters. Notebooks. Notes in the Margins]. SPb., 1996. 528 p.
26. Khodyakova N. V. *Situacionno-sredovoj podhod k proektirovaniyu lichnostno razvivayushchih obrazovatel'nyh sistem : dis. ... dokt. ped. nauk* [Situational-environmental approach to designing personally developing educational systems : diss. ... Doctor of Ped. Sciences]. Volgograd, 2013. 465 p.
27. Shatalov V. F. *Eksperiment prodolzhaetsya* [The Experiment Continues]. M., 1989. 334 p.
28. Shvyrev V. S. *Sovremennoe znanie i proektno-konstruktivnoe soznanie* [Modern knowledge and design-constructive consciousness] // *Epistemologiya i filosofiya nauki – Epistemology and philosophy of science*. 2006. Vol. 9. No. 3. Pp. 39–55.
29. Shendrik I. G. *Teoreticheskie osnovy proektirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva sub'ekta* [Theoretical foundations for designing the educational space of the subject]. Ekaterinburg, 2006. 198 p.
30. Yakimanskaya I. S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole* [Personality-oriented learning in a modern school]. M., 1996. 95 p.
31. Bhargava P., Krishnamoorthy S., Agrawala A. An ontological context model for representing a situation and the design of an intelligent context-aware middleware // Conference: Proceedings of the 2012 ACM Conference on Ubiquitous Computing. 2012. Available at: https://www.researchgate.net/publication/262215038_An_ontological_context_model_forRepresenting_a_situation_and_the_design_of_an_intelligent_context-aware_middleware (date accessed: 21.03.2025). DOI: 10.1145/2370216.2370436.
32. Grüter B. Context, Emergent Game Play and the Mobile Gamer as Producer // Conference: Informatik 2008, Beherrschbare Systeme – dank Informatik, Band 1, Beiträge der 38. Jahrestagung der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI), 8. – 13. September, in München. 2008. Available at: https://www.researchgate.net/publication/221384815_Context_emergent_game_play_and_the_mobile_gamer_as_producer (date accessed: 09.03.2025).
33. Rohlfing K. J., Rehm M., Goecke K. Situatedness: The Interplay between Context(s) and Situation // *Journal of Cognition and Culture*. 2003. Pp. 132–156. Available at: https://www.researchgate.net/publication/233719566_Situatedness_The_Interplay_between_Contexts_and_Situation (date accessed: 09.03.2025). DOI: 10.1163/156853703322148516.
34. Sagiv L., Rocca S., Hazan O. Identification With Groups: The Role of Personality and Context Journal of Personality // The Authors Journal of Personality. 2012. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21446952/> (date accessed: 21.03.2025). DOI: 10.1111/j.1467-6494.2011.00733.x.

Поступила в редакцию: 20.05.2025

Принята к публикации: 30.07.2025