

ISSN 2541-7606

# ВЕСТНИК

Вятского государственного  
университета

---

Философия, педагогика,  
психология

# HERALD

of Vyatka State University

---

Philosophy, pedagogy,  
psychology

---

2024

1 (151)

Вятский государственный университет

**В Е С Т Н И К  
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

Н а у ч н ы й   ж у р н а л

**№ 1 (151)**

Киров  
2024

**Главный редактор**

**Н. А. Низовских**, д-р психол. наук, доц., Вятский государственный университет,  
ORCID: 0000-0002-5541-5049

**Заместители главного редактора**

**О. А. Останина**, д-р филос. наук, проф., Вятский государственный университет,  
ORCID: 0000-0001-7421-0615

**С. С. Куклина**, д-р пед. наук, проф., Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0002-4838-9233

**Ответственный секретарь**

**Е. В. Динер**, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,  
ORCID: 0000-0001-6233-7571

**Редакционный совет**

В. Т. Юнгблюд, д-р ист. наук, проф., председатель редакционного совета, президент ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-2706-3904;

И. А. Баева, д-р психол. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

Ю. П. Зинченко, д-р психол. наук, проф., академик РАО (г. Москва);

В. В. Лаптев, канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

А. В. Лубков, д-р ист. наук, проф., чл.-корр. РАО (г. Москва);

А. В. Смирнов, д-р филос. наук, проф., академик РАН (г. Москва);

А. П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., академик РАО (г. Санкт-Петербург).

**Редакционная коллегия**

И. Е. Валитова, д-р психол. наук, проф., БрГУ им. А. С. Пушкина (Республика Беларусь, г. Брест), ORCID: 0000-0003-0751-8534;

Е. М. Вечтомов, д-р физ.-мат. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3490-2956;

Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (г. Киров), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

И. Н. Грифцова, д-р филос. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0003-3399-8551;

А. М. Дорожкин, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

Р. В. Ершова, д-р психол. наук, проф., ГСГУ (г. Коломна), РУДН (г. Москва), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

С. И. Калинин, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

В. Г. Маралов, д-р психол. наук, проф., ЧГУ (г. Череповец), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

Л. А. Мосунова, д-р психол. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

Г. Н. Некрасова, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0003-2252-9682;

М. И. Ненашев, д-р филос. наук, проф. (г. Киров);

В. Я. Перминов, д-р филос. наук, проф., МГУ (г. Москва);

В. Б. Помелов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

Л. Т. Ретюнских, д-р филос. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва);

Н. Л. Росина, д-р психол. наук, проф., МГЭУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

Е. Е. Сапогова, д-р психол. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

Ю. А. Сауров, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

Г. И. Симонова, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

Е. А. Счастливецова, д-р филос. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);

Т. Н. Суворова, д-р пед. наук, проф., МГПУ (г. Москва), ORCID: 0000-0003-3628-129X;

Е. А. Ходырева, д-р пед. наук, проф., Университет Иннополис (г. Казань), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

Е. С. Черепанова, д-р филос. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург);

М. А. Щукина, д-р психол. наук, СПбГИПСП (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

Е. Protassova, д-р пед. наук, профессор-адъюнкт, Хельсинкский университет

(Финляндия, г. Хельсинки), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

А. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (Израиль, г. Кирьят-Тивон), Академический педагогический колледж Шаанан (Израиль, г. Хайфа).

**Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»  
как средство массовой информации зарегистрирован в Роскомнадзоре  
(Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67510 от 18 октября 2016 г.)**

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Адрес издателя: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36

Адрес редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36,

тел. (8332) 208-964 (Научное издательство ВятГУ)

Цена свободная

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

**HERALD  
OF VYATKA STATE  
UNIVERSITY**

S c i e n t i f i c   j o u r n a l

**№ 1 (151)**

Kirov  
2024

**Chief editor**

**N. A. Nizovskikh**, Dr. of psychol. sciences, associated prof., Vyatka State University,  
ORCID: 0000-0002-5541-5049

**Deputy editors**

**O. A. Ostanina**, Dr. of philos. sciences, prof., Vyatka State University,  
ORCID: 0000-0001-7421-0615

**S. S. Kuklina**, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University, ORCID: 0000-0002-4838-9233

**Executive Secretary**

**E. V. Diner**, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,  
ORCID: 0000-0001-6233-7571

**Editorial council**

V. T. Yungblud, Dr. hist. sciences, prof., chairman of editorial council, president of Vyatka State University, (Kirov) ORCID: 0000-0002-2706-3904;

I. A. Baeva, Dr. of psychol. sciences, prof., Herzen State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen, academician of the RAE (St. Petersburg);

Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician of the RAE (Moscow);

V. V. Laptev, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of ped. sciences, academician of the RAE (St. Petersburg);

A. V. Lubkov, Dr. of hist. sciences, prof., corresponding member of the RAE (Moscow);

A. V. Smirnov, Dr. of philos. sciences, professor, academician of the RAS (Moscow);

A. P. Tryapitsina, Dr. of ped. sciences, professor, academician of the RAE (St. Petersburg).

**Editorial board members**

I. E. Valitova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Pedagogical University n. a. A. S. Pushkin (Republic of Belarus, Brest), ORCID: 0000-0003-0751-8534;

E. M. Vechtomov, Dr. of phys.-math. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3490-2956;

E. O. Galitskykh, Dr. of ped. sciences, prof. (Kirov), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

I. N. Grifcova, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow), ORCID: 0000-0003-3399-8551;

A. M. Dorozhkin, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

R. V. Ershova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Social University of Humanities (Kolomna), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

S. I. Kalinin, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

V. G. Maralov, Dr. of psychol. sciences, prof., Cherepovets State University (Cherepovets), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

L. A. Mosunova, Dr. of psychol. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

G. N. Nekrasova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0003-2252-9682;

M. I. Nenashev, Dr. of philos. sciences, prof. (Kirov);

V. Ya. Perminov, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

V. B. Pomelov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

L. T. Retyunskikh, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

N. L. Rosina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., MHEU (Kirov), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

E. E. Sapogova, Dr. of psychol. sciences, prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

Yu. A. Saurov, Dr. of ped. sciences, prof., corresponding member of Russian Academy of Education, Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

G. I. Simonova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

E. A. Schastlivtseva, Dr. of philos. sciences, associated prof., Vyatka State University (Kirov);

T. N. Suvorova, Dr. of ped. sciences, prof., Moscow State Pedagogical University (Moscow), ORCID: 0000-0003-3628-129X;

E. A. Khodyreva, Dr. of ped. sciences, prof., Innopolis University (Kazan), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

E. S. Cherepanova, Dr. of philos. sciences, prof., Ural Federal University (Ekaterinburg);

M. A. Shchukina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (St. Petersburg);

E. Protassova, Dr. of ped. sciences, associate prof., University of Helsinki (Finland, Helsinki), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

A. Prusak, PhD, Academic Educational College Oranim (Israel, Kiryat Tiv'on), Shaanan Academic Teachers College (Israel, Haifa).

**Scientific journal «Herald of Vyatka State University» as a mass media registered with Roskomnadzor  
(Certificate of registration of mass media ПИ № ФС 77-67510 of October 18, 2016)**

Founder of the journal Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education "Vyatka State University"

Address of editor: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Address publishing company: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Tel. (8332) 208-964 (Scientific Publishing Company of VyatSU)

Free price

*The journal is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals,  
in which the main scientific results of theses for the degree of Dr. and PhD should be published*

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

---

---

## ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Голубинская Анастасия Валерьевна, Дорожкин Александр Михайлович.</i> Возможно ли абсолютно полное незнание? .....	7
<i>Платонова Светлана Ипатовна.</i> Парадигмальные сдвиги в социальном знании .....	14
<i>Корякина Анжелика Анатольевна.</i> Подходы Г. Хофстеде и Х. Нордби к анализу ценностей в контексте межкультурной коммуникации .....	23
<i>Коротышева Наталья Николаевна.</i> «Принципиальная координация» Р. Авенариуса: точки соприкосновения с «жизненным миром» Э. Гуссерля.....	29
<i>Кянганен Кирилл Вячеславович.</i> Влияние герменевтики Дильтея на трактовку феномена психического Х. Плеснером .....	36

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Некрасова Галина Николаевна, Быкова Елена Леонидовна.</i> Проблема интерактивного использования учебного видео в условиях обновленного содержания технологического образования .....	47
<i>Еременко Татьяна Вадимовна.</i> Педагогический инструментарий для предупреждения академической нечестности студентов (анализ исследований российских авторов) .....	60
<i>Чикилева Елена Николаевна, Алтынник Наталья Игоревна.</i> Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования в контексте цифровизации общества ....	69
<i>Леонов Сергей Андреевич.</i> Образовательные цели обучающихся в системе многоуровневого образования.....	79
<i>Юферева Яна Александровна.</i> Принципы отбора песенного материала на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.....	90
<i>Левченко Вероника Александровна.</i> Организация обучения письменному деловому общению на китайском языке в профессиональной подготовке бакалавров-лингвистов.....	100
<i>Низамутдинова Гульназ Саматовна.</i> Формирование невербальной коммуникативной компетенции в обучении русскому языку как иностранному: теоретический аспект .....	108

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Маралов Владимир Георгиевич, Ситаров Вячеслав Алексеевич,</i> <i>Табунов Иван Александрович.</i> Психологический капитал как ресурс вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность .....	117
<i>Медяник Ольга Викторовна.</i> Психологические стратегии защиты россиян от суггестивного финансового воздействия: кластерный анализ .....	129
<i>Рязанцева Евгения Юрьевна.</i> Личностный проект как внутренний ресурс развития молодых людей .....	149

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Помелов Владимир Борисович.</i> Путь в науку начинался в Вятском государственном педагогическом институте.....	161
--	-----

---

---

# CONTENTS

---

---

## PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Golubinskaya Anastasia Valeryevna, Dorozhkin Aleksandr Mikhailovich.</i> Is it possible to be completely ignorant? .....	7
<i>Platonova Svetlana Ipatovna.</i> Paradigm shifts in social knowledge .....	14
<i>Koriakina Anzhelina Anatolievna.</i> G. Hofstede's and H. Nordby's approach to the analysis of values in the context of intercultural communication	23
<i>Korotysheva Natalia Nikolaevna.</i> "Principled coordination" by R. Avenarius: points of contact with the "life world" of E. Husserl .....	29
<i>Kyanganen Kirill Vyacheslavovich.</i> The influence of Dilthey's hermeneutics on the interpretation of the phenomenon of the mental by H. Plesner .....	36

## PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Nekrasova Galina Nikolaevna, Bykova Elena Leonidovna.</i> The problem of interactive use of educational videos in the context of the updated content of technological education .....	47
<i>Eremenko Tatyana Vadimovna.</i> Pedagogical tools for the prevention of academic dishonesty of students (analysis of research by Russian authors) .....	60
<i>Chikileva Elena Nikolaeva, Altynnik Natalia Igorevna.</i> Humanization and humanitarization of engineering education in the context of digitalization of society .....	69
<i>Leonov Sergey Andreevich.</i> Educational goals of students in a multi-level education system .....	79
<i>Yufereva Yana Alexandrovna.</i> Principles of song selection at the initial stage of teaching Russian as a foreign language .....	90
<i>Levchenko Veronika Aleksandrovna.</i> Organization of training in written business communication in Chinese in the professional training of bachelor linguists .....	100
<i>Nizamutdinova Gulnaz Samatovna.</i> Formation of non-verbal communicative competence in teaching Russian as a foreign language: a theoretical aspect.....	108

## PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Maralov Vladimir Georgievich, Sitarov Vyacheslav Alekseevich,</i> <i>Tabunov Ivan Alexandrovich.</i> Psychological capital as a resource for students' involvement in educational and professional activities .....	117
<i>Medyanik Olga Viktorovna.</i> Psychological strategies for protecting Russians from suggestive financial impact: cluster analysis.....	129
<i>Ryazantseva Evgeniya Yurievna.</i> Personal project as an internal resource for the development of young people.....	149

## SCIENTIFIC LIFE

<i>Pomelov Vladimir Borisovich.</i> The path to science began at Vyatka State Pedagogical Institute .....	161
--	-----

## Возможно ли абсолютно полное незнание?

Голубинская Анастасия Валерьевна<sup>1</sup>, Дорожкин Александр Михайлович<sup>2</sup>

<sup>1</sup>кандидат философских наук, научный сотрудник лаборатории социальной антропологии,  
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского.

Россия, г. Нижний Новгород. ORCID: 0000-0002-7119-3968. E-mail: golub@unn.ru

<sup>2</sup>доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии,

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского;  
профессор Института прикладной физики, Российская академия наук. Россия, г. Нижний Новгород.  
ORCID: 0000-0003-2954-1647. E-mail: a.m.dorozhkin@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена критическому анализу практики концептуального разграничения незнания и неведения как отдельных гносеологических состояний. Обращение к столь незначительной, казалось бы, теме обусловлено тем, что понятие незнание наряду с понятием неопределенности, риска и ряда других претендует ныне на статус эпистемологических категорий. Отсюда следует, что ошибок в семантической нагрузке таких понятий необходимо избегать, равно как и вовлечения в разряд категорий, понятий, смысл которых не соответствует такому статусу. Трактовка неведения как особой формы незнания, а именно как абсолютного полного незнания, сложилась в изданиях по истории и философии науки и постепенно распространилась в современное академическое сообщество. Авторы данной статьи предлагают несколько иную точку зрения, опираясь на выявленные онтологические свойства незнания как состояния относительного (предметного и оценочного). В статье показано, что абсолютно полное незнание (в терминологии М. А. Розова, а также И. Н. Петраковой, Н. А. Некрасовой, С. И. Некрасова и В. В. Клепацкого – «неведение») не имеет фундаментальных отличий от незнания, и что описание абсолютного полного незнания как реально существующего гносеологического состояния влечет за собой парадоксальные следствия, в частности, необходимость признания того, что оно может существовать вне разума и вне отношений незнающего и знающего агентов. Во избежание подобных парадоксов предлагается скорректировать терминологический аппарат, а именно уравнивать значения слов «незнание» и «неведение» (что в том числе продиктовано естественным состоянием русского языка) и выделить в качестве отдельных предметов исследования формы и виды незнания (осознаваемое и неосознаваемое, незнание о незнании). Оставляя конечный выбор точки зрения на усмотрение читателя, статья позволяет заключить, что проблема дифференциации незнания не разработана как полноценная система понятий и остается зависимой от контекста, и что язык, при помощи которого осуществляется их анализ, только предстоит сформировать.

**Ключевые слова:** незнание, неведение, гносеологические состояния, эпистемология незнания, агнотология.

В последние годы в отечественных исследованиях критического мышления все чаще можно встретить идею о разграничении понятий «незнание» и «неведение». К примеру, И. Н. Петракова: «Незнание – это форма знания, потому что область незнания мы можем определить, очертить, потому что мы знаем, что чего-то не знаем. Чтобы увидеть белое пятно, нужно видеть изученные и понятые границы вокруг него». «Область же неведения – это то, что нам абсолютно недоступно, причем мы даже не знаем о том, что это нам недоступно» [5, с. 192]. Та же мысль встречается у Н. А. Некрасовой, С. И. Некрасова и В. В. Клепацкого: «Незнание – это разновидность знаний. Область незнания можно очертить, ибо мы в состоянии определить то, что мы не знаем. Но чтобы эту область незнания определить, нужно что-то знать. Неведение – это область того, что нам абсолютно недоступно. При этом мы даже не подозреваем, что это нам недоступно. Поэтому о том, что мы не ведаем, мы даже не спрашиваем, ибо не знаем, о чем спрашивать. Область неведения нельзя самостоятельно установить» [3, с. 84].



Такой подход к разграничению незнания и неведения по способности вербализовать его и предметно указать на то, что именно неизвестно, происходит из самых ранних российских учебников по истории и философии науки [6, с. 116–118; 7, с. 218–221]. Что касается последних, рассматриваемое разграничение представлено в них М. А. Розовым в целях ознакомления читателей с понятием и видами новаций.

Однако сегодня незнание становится самостоятельной категорией философии и эпистемологии [8; 13], и возникает вопрос о том, насколько данная классификация применима к незнанию как таковому, вне контекста новаций, а потому есть некоторые сомнения в абсолютной достоверности и универсальности представленной выше точки зрения. Попробуем эти сомнения обосновать.

Первое сомнение связано с самим языком, при помощи которого мы пытаемся описать наличие или отсутствие какого-либо знания. С одной стороны, в любом толковом словаре русского языка первое, что указано после определения неведения, – это незнание (толковые словари Ушакова, Ожегова, Современный толковый словарь русского языка Ефремовой), то есть между незнанием и неведением разницы нет. С другой стороны, несмотря на то, что словари избегают детального описания специфических характеристик незнания как состояния, имеющего больше свойств, чем простое «отсутствие знания», список синонимов объемён. Если исключить из этого списка ряд научных терминов, жизнь которых ограничивается в основном словарями, то мы получим круг вероятных значений незнания: невежество, грубость, пренебрежение, темнота, пустоголовость (некто не знает, хотя культурные нормы подразумевают, что должен знать); полужайство, непонимание, неискушенность, некомпетентность, поверхностность (некто не знает, потому что до конца не разобрался); слепота, наивность, филистерство (некто не знает, потому что не интересуется, замкнут); глупость, тупость, неосознанность (некто не знает, потому что не способен к здравому рассуждению); непосвященность (некто не знает, потому что не имеет доступа к такому знанию); забвение (некто не знает, потому что забыл). Анализ отраженных в синонимах незнания явлений позволяет вывести как минимум четыре формы незнания, существующих в повседневных познавательных практиках человека и отраженных в естественном языке: *нечто недоступное, нечто незамеченное, нечто непонятное, нечто забытое*. Эти формы незнания являются субъективными, так как различаются по отношению индивида и знания: определенная информация для одного человека может являться чем-то забытым, для другого – непонятным, для третьего – недоступным. При этом контексты, в которых те или иные синонимы незнания могут быть применены без нарушения естественного порядка коммуникации, четко разделяются. К примеру, человека, не знающего военные стратегии государства, находящиеся под грифом секретности, будет странно называть пустоголовым, а человека, который не знает, как рассчитать выносливость несущей стены, даже если он всю жизнь провел в доме с несущими стенами и осознанием того факта, что они существуют, вряд ли можно назвать слепцом. Таким образом, незнание действительно может быть представлено разными формами или видами, и если необходимо разделять незнание и неведение, то исключительно в рамках более проработанной системы понятий с последующими трансформациями семантики естественного языка.

Второе сомнение касается уже не терминологии, а возможности разграничения онтологического статуса между незнанием, которое можно очертить, и незнанием того, что нам абсолютно недоступно. Не является ли это одним и тем же? Незнание – это определенно феномен сознания, и оно не существует вне реальности или определенной ее части. Представим человека, гипотетически способного к рациональной деятельности, но с рождения изолированного от любых культурных процессов производства и принятия знания и общения с какими-либо людьми, то есть Маугли, который является образцом незнания. Наблюдая за Маугли со своей текущей позиции, мы могли бы легко согласиться с тем, что он находится в состоянии незнания: он не знает строение биологической клетки, поэзию С. Есенина и многое, многое другое. Такой «Маугли», разумеется, способен что-то знать и не знать по собственному опыту: например, когда он обретает убеждение, что черные ягоды не пригодны в пищу, он оказывается в состоянии ретроспективного незнания, сегодня «Маугли» знает это, а прежний «Маугли» этого не знал. Это то, что впервые было отмечено Э. Кондильяком, и что мы можем назвать аргументом ретроспективности: личное незнание субъекта доступно его сознанию только тогда, когда он избавился от этого незнания [2, с. 190]. По меркам приведенных в начале статьи цитат «Маугли» находится в состоянии неведения, он не подозревает, что наши знания ему недоступны, и потому он не способен сформулировать вопрос относительно свое-

го незнания, – но это неведение возможно лишь тогда, когда есть сторонний наблюдатель вроде нас, обладающих этим знанием и способных указать на него. Эту мысль весьма точно проиллюстрировал Дж. Моханти в комментариях к своему исследованию древних философских опытов о незнании: «Что касается квантовой механики, то я знаю, что она является частью современной физики, я знаю, что она была основана Бором и Гейзенбергом, я знаю в целом о принципе неопределенности Гейзенберга, но я не знаю деталей этой теории, ее математики или экспериментальной части. Поэтому я могу сказать, что не знаю квантовой механики. <...> Но есть вещи, которые я не знаю и о которых я даже не могу сказать, что не знаю их, если только кто-нибудь другой не спросит меня: “Ты это знаешь?”, на что я отвечу отрицательно» [17, pp. 98–99]. *То есть условием незнания-неведения становится «знающий» агент, без которого фиксация факта такого неведения становится невозможной.* Иными словами, как верно отметили цитируемые в начале статьи авторы, «чтобы область незнания определить, нужно что-то знать», однако это правомерно как для незнания, так и для неведения.

Итак, незнание – это относительное явление, которое следует из отношений между человеком и внешней средой; оно является предметным (невозможно «не знать вообще» или «не знать что попало», констатировать незнание можно только по отношению к предмету познавательной деятельности), а также между отношением того, что познано в целом, и того, что познано конкретным субъектом (возможно незнание только тех вещей, которые существуют). Приведем аргумент от обратного: если бы мы могли быть в неведении о том, что абсолютно недоступно для нас и нашего вопрошания об этом, то это стало бы примером незнания о том, о чем не может быть знания, а это, в свою очередь, означает, что незнание может существовать вне разума. Парадокс, следующий из подобного рассуждения, был обнаружен Дж. Ферьером и представлен в 1854 г. в той части произведения «Институты метафизики», в которой автор представляет общие принципы исследования незнания: если бы мы могли быть в неведении о том, что не может быть познано никаким разумом, всякое неведение было бы невозможно исправить, что противоречит принципу, согласно которому знание происходит из природы человеческого разума [10, pp. 405–449]. Если мы можем быть в неведении только относительно того, что может быть известно, а объекты невозможно познать без субъекта, следовательно, мы не можем не знать объектов без субъекта. Таким образом, описание неведения как абсолютного и неисправимого незнания вне отношений знающего и незнающего агентов превращает это понятие практически в мистическую категорию, реализующуюся вне познания и вне сознания.

Однако проблема, обнаруженная процитированными авторами, затрагивает, на наш взгляд, крайне интересные аспекты незнания как познавательного состояния человека, и поэтому продолжим наш анализ. Приведенные в начале статьи цитаты указывают на то, что состояние незнание дифференциально, то есть может быть представлено разными состояниями, в частности – оно может быть осознаваемым (незнанием от первого лица – я не знаю) и неосознаваемым (незнанием от третьего лица – кто-то другой не знает). Такая терминология кажется нам более удачной, чем противопоставление незнания неведению. Возможность существования неосознаваемого незнания (например, как это было показано в примере с Маугли) намекает на то, что многообразие форм незнания раскрывается именно в социальном взаимодействии. Добавим в этот ряд еще одно очень близкое по значению слово, – невежество. Невежество – это тоже незнание, но с оценочным характером того, что субъект мог бы и должен был бы знать то, что он не знает. Это означает, что незнание – это не только отношение между тем, что известно в целом, и тем, что известно конкретному субъекту, но еще и отношение между тем, что субъект знает, и социальными ожиданиями относительно того, что субъект мог бы и должен был бы знать. Обратим внимание на простой пример: на вопрос маленького ребенка о том, почему солнце желтое, не принято отвечать описанием рэлеевского рассеяния. Однако не знать, что солнце кажется желтым из-за рэлеевского рассеяния для воспитанника детского сада, аспиранта кафедры оптики и, например, оленевода из числа малых народов, который ведет традиционный образ жизни, совсем не одно и то же: для первого такое знание было бы странным, для второго – необходимым, а для третьего – ни тем, ни другим. Именно это значение термина «незнание», как показал приведенный ранее перечень синонимов, является частотно значимым в естественной речи человека.

Все это указывает на два заключения. Во-первых, незнание невозможно вне отношений, складывающихся между субъектами, или же интерсубъектами, то есть «субъектом-до» и «субъектом-после» (как мы показали ранее, зафиксировать состояние незнания «внутри» од-

ного субъекта возможно только тогда, когда это состояние прошлого знания по отношению к настоящему знанию, допустим, я делаю заключение о том, что вчера я чего-то не знал, а сегодня это знание у меня есть). Оно представляет собой не просто обмен информацией между знающим и незнающим или сравнение их индивидуальных капиталов знаний, но и отражение определенного порядка вещей, социальные ожидания и социальные контексты. В этом смысле понятие неведения М. А. Розова кажется возможным только ретроспективно от лица знающего: «Демокрит, например, не знал точных размеров своих атомов, но мог в принципе поставить соответствующий вопрос. Однако он не ведал о спине электрона или о принципе В. Паули» [7, с. 219]; «После открытия Австралии вполне правомерно было поставить вопрос о животных, которые ее населяют, об образе их жизни, способах размножения и т. д. Это составляло сферу незнания. Но невозможно было поставить вопрос о том, в течение какого времени кенгуру носит в сумке своего детеныша, ибо никто еще не знал о существовании сумчатых. Это было в сфере неведения» [6, с. 118]. Похожая система в западных источниках известна благодаря Дж. Расмфельду: «Существуют вещи, которые мы знаем, и знаем сам факт того, что мы это знаем. Также есть и ситуации, когда нам известно, что мы чего-то не знаем, – известное незнание. Но бывает и неизвестное незнание, когда мы не знаем, что мы этого не знаем» [20, р. XIII]. Хотя следует отметить, что сам Расмфельд – политик, а не ученый, а его высказывание – не концепция, а наблюдательное высказывание, преследующее риторические, а не философские цели. Другое решение для данной терминологической проблемы было представлено А. С. Новиковым, предложившим разграничить незнания проявленные (например, отраженные как ситуации неопределенности в науке) и непроявленные: «Опираясь на историко-культурный опыт, мы осознаем, что за краем неизвестного имеется неведомая безмерность, находящаяся на бесконечной дистанции от человека» [4, с. 10]. Одно из предлагаемых решений – это не дробить состояние незнания, а пересматривать отношение, в котором мы обнаруживаем свое незнание: в отношении с известным и с неизвестным. Последнее как раз не проявлено, не несет семантической нагрузки, а определить его можно только через отрицание того, чем оно не является [4, с. 9–11].

Более перспективной для дальнейшего анализа нам представляется матрица гносеологических состояний Д. И. Дубровского, согласно которой всякий познающий субъект «одновременно и всегда» находится в четырех состояниях: знание о знании, знание о незнании, незнание о знании (присущее субъекту знание не осознается), незнание о незнании. Последнее мыслимо, но существует только ретроспективно: «Двести лет назад никто ничего не знал о вирусах или о радиоактивном излучении, но и не знал, что не знает этого» [1, с. 41]. Экстраполируя это на настоящее, можно сказать, что мы находимся в незнании о том, что будут знать наши потомки. Описание незнания о незнании, через которое человека проводит критическая рефлексия, довольно точно отражает замысел неведения у И. Н. Петраковой, Н. А. Некрасовой, С. И. Некрасова и В. В. Клепацкого: «Конкретные вопросы у субъекта в подобной ситуации начисто отсутствуют, и он даже не подозревает, что они могут возникнуть». Если неведение – это незнание о незнании, то оно – то же самое, что незнание, предметом которого является конкретное информационное сообщение. Полагаем, что термин «незнание о незнании» также является более удачным, чем синоним незнания «неведение», однако со следующей оговоркой: последний член матрицы – это реально не существующая форма, установить такое незнание мы можем только с оглядкой на прошлое, но никак не на будущее. Приведенная в начале статьи точка зрения относительно смысла неведения означает, по сути, отношение настоящего к совершенно неизвестному будущему, что невозможно, потому что о будущем, которого мы полностью не знаем, мы ничего сказать не можем. О будущем, о котором нет знания, не может быть и незнания. Если угодно, можно допустить существование термина «неведение» как такого, который выражает отношение настоящего знания к такому будущему знанию, которое принципиально нельзя предсказать, но высказывание в данном случае имеет нулевую вероятность верности. Таким образом, термин «незнание» можно использовать как в отношении настоящего знания к прошлому, так и в отношении настоящего знания к будущему, если его контуры как-то прослеживаются. А термин «неведение», с нашей точки зрения, возможен как носитель нулевого смысла, причем только в отношении настоящего к будущему, поэтому его применение особого смысла и не имеет. Кстати, заметим, что А. С. Новиков выделяет термин, введенный А. Ф. Лосевым, который, по нашему мнению, гораздо более ярко и четко выражает состояние «неведения» М. А. Розова и его последователей. Это понятие «семантический вакуум» [4, с. 10]. Мы полагаем небесполезным впоследствии более подробно ознакомиться с особенностями введения и использования этого термина.

Во-вторых, если говорить о многообразии форм незнания, то разделение незнания на те, которые мы осознаем, и те, которые мы не осознаем, – это только шаг к системному описанию феномена. Помимо приведенного рассуждения можно справочно указать концепции микро- и макронезнания (Л. МакГоуи [16]), незнание от подстановки и незнание от вытеснения (С. Рейнер [18]), регулируемое и нерегулируемое незнание (П. Галисон [11; 12]), информированным и неинформированным (Д. Иннерарити [14; 15]) и не только [9; 19]. Однако даже в пределах проблемы осознаваемой и неосознаваемой форм незнания двух крайних точек недостаточно для того, чтобы описать реальное положение дел. Незнание – это не только четко определенные пробелы в знаниях, заполнение которых является вопросом времени, но оно также указывает на стратегии, которые можно различать с точки зрения желательности и нежелательности получения информации. Такими являются формы неизвестного, которые могут быть известны и конкретизированы, но которые либо становятся неважными, либо, возможно, даже опасными для поиска новых знаний в данный момент времени. Например, государственное регулирование и ограничение некоторых сфер науки, например, связанных с технологиями клонирования. Примеры могут быть и более простыми: *желание не знать* заранее пол своего ребенка у молодых родителей, или желание не знать развязку романа или фильма, чтобы сохранить интригу и насладиться чтением или просмотром, а также *нежелание знать* и отказ от прохождения тестов на генетические маркеры для людей с наследственным риском развития опасных для жизни заболеваний.

В заключение можно признать, что незнание – это объемное понятие, описывающее различные проявления связываемого с ним состояния. Несмотря на то, что, по нашему убеждению, разграничение незнания и неведения не обосновано и имеет риски образования терминологической путаницы, и пока что мы склонны придерживаться именно этой точки зрения, установить и описать проявления незнания – одна из задач философии. Вероятно, в разных контекстах будут инструментально полезными другие подходы к незнанию: представленная цитируемыми авторами точка зрения имеет свою силу, в частности, в контексте оригинальных учебных изданий она служит переходом к знакомству с парадигмальными и аномальными знаниями («незнание и неведение» за авторством М. А. Розова – это параграф о традициях и новациях, предваряющий главы о научных революциях и открытиях). Предложенная нами точка зрения, конечно, также не без изъяна, и в большей степени она открывает проблему дифференциации незнания, а не решает ее. Несмотря на то, что незнание постепенно перестает быть «странностью» для философии, его онтологический и гносеологический статусы только предстоит описать, и предложенный в статье подход видится нам одним из шагов по направлению к этой цели.

### Список литературы

1. Дубровский Д. И. К вопросу о соотношении понятий «знание» и «незнание» // Знание как предмет эпистемологии / отв. ред. В. А. Лекторский. М. : ИФ РАН, 2011. С. 26–46.
2. Кондильяк Э. Сочинения : в 3-х т. Т. 2 / пер. с франц.; общ. ред. и примеч. В. М. Богуславского. М. : Мысль, 1982. 541 с.
3. Некрасова Н. А., Некрасов С. И. Философский анализ особенностей и возможностей критического мышления / В. В. Клепацкий // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2022. № 31. С. 79–86.
4. Новиков А. С. Научные открытия: повторные, одновременные, своевременные, преждевременные, запоздалые. М. : Едиториал УРСС, 2003. 112 с.
5. Петракова И. Н. К вопросу о самодостаточности критического мышления // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2021. № 2. С. 188–197.
6. Стёпин В. С., Горохов В. Г. Философия науки и техники / М. А. Розов. М. : Контакт-Альфа, 1995. 384 с.
7. Философия и методология науки / под ред. В. И. Купцова. М. : Аспект Пресс, 1996. 551 с.
8. Arfini S., Magnani L. Embodied, Extended, Ignorant Minds: New Studies on the Nature of Not-Knowing. Cham : Springer International Publishing, 2022. 235 p.
9. Arfini S. Situated ignorance: the distribution and extension of ignorance in cognitive niches // Synthese. 2021. Vol. 198. № 5. Pp. 4079–4095.
10. Ferrier J. F. Institutes of metaphysic: the theory of knowing and being. W. Blackwood, 1856. Pp. 405–449.
11. Galison P. Secrecy in three acts // Social Research: An International Quarterly. 2010. Vol. 77. № 3. Pp. 970–974.
12. Galison P., Proctor R. Agnotology in Action: A Dialogue / J. Kourany, M. Carrier (ed.) // Science and the production of ignorance: when the quest for knowledge is thwarted. MIT Press, 2020. P. 27.

13. Gross M., McGoey L. Routledge international handbook of ignorance studies // London : Routledge, 2022. 404 p.
14. Innerarity D. Democracy of Knowledge. Bloomsbury Publishing, 2013. 224 p.
15. Innerarity D. The Ignorance Society: The new way of dealing with non-knowledge // The Ignorance Society and other essays. Infonomia, 2009. Pp. 40–47.
16. McGoey L. Micro-ignorance and Macro-ignorance in the Social Sciences // Social Research: An International Quarterly. 2020. Vol. 87. № 1. Pp. 197–217.
17. Mohanty J. N. The Dialectic of Knowledge and Ignorance in Advaita Vedānta // The Truthful and the Good. Dordrecht : Springer, 1996. Pp. 98–99.
18. Rayner S. Uncomfortable knowledge: the social construction of ignorance in science and environmental policy discourses // Economy and Society. 2012. Vol. 41 (1). Pp. 107–125.
19. Routledge international handbook of ignorance studies / M. Gross, L. McGoey (ed.). Routledge, 2022. 404 p.
20. Rumsfeld D. Known and Unknown : A Memoir. USA : Penguin Group, 2011. 883 p.

## Is it possible to be completely ignorant?

**Golubinskaya Anastasia Valeryevna<sup>1</sup>, Dorozhkin Aleksandr Mikhailovich<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PhD in Philosophical Sciences, researcher at the Laboratories of Social Anthropology,  
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

Russia, Nizhny Novgorod. ORCID: 0000-0002-7119-3968. E-mail: golub@unn.ru

<sup>2</sup>PhD in Philosophical Sciences, professor, professor of the Department of Philosophy,  
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; professor the Institute of Applied Physics, Russian Academy  
of Science. Russia, Nizhny Novgorod. ORCID: 0000-0003-2954-1647. E-mail: a.m.dorozhkin@gmail.com

**Abstract.** The article is devoted to a critical analysis of the practice of conceptual differentiation of ignorance and ignorance as separate epistemological states. The appeal to such a seemingly insignificant topic is due to the fact that the concept of ignorance, along with the concept of uncertainty, risk and a number of others, now claims the status of epistemological categories. It follows that errors in the semantic load of such concepts should be avoided, as well as the involvement in the category of categories, concepts whose meaning does not correspond to such a status. The interpretation of ignorance as a special form of ignorance, namely, as absolute complete ignorance, has developed in publications on the history and philosophy of science and has gradually spread to the modern academic community. The authors of this article propose a slightly different point of view, based on the identified ontological properties of ignorance as a relative state (objective and evaluative). The article shows that absolutely complete ignorance (in the terminology of M. A. Rozov, as well as I. N. Petrakova, N. A. Nekrasova, S. I. Nekrasova and V. V. Klepatsky – "ignorance") it has no fundamental differences from ignorance, and that the description of absolute complete ignorance as a really existing epistemological state entails paradoxical consequences, in particular, the need to recognize that it can exist outside the mind and outside the relations of ignorant and knowledgeable agents. In order to avoid such paradoxes, it is proposed to correct the terminological apparatus, namely, to equalize the meanings of the words "ignorance" and "ignorance" (which is also dictated by the natural state of the Russian language) and to identify as separate subjects of research the forms and types of ignorance (conscious and unconscious, ignorance of ignorance). Leaving the final choice of point of view at the discretion of the reader, the article allows us to conclude that the problem of differentiation of ignorance has not been developed as a full-fledged system of concepts and remains context-dependent, and that the language by which their analysis is carried out has yet to be formed.

**Keywords:** ignorance, nescience, epistemological states, epistemology of ignorance, agnotology.

### References

1. Dubrovskij D. I. *K voprosu o sootnoshenii ponyatij "znanie" i "neznanie"* [On the question of the relationship between the concepts of "knowledge" and "ignorance"] // *Znanie kak predmet epistemologii* – Knowledge as a subject of epistemology / ed. V. A. Lektorsky. M. IF RAS, 2011. Pp. 26–46.
2. Kondil'yak E. *Sochineniya : v 3-h t. T. 2* [Essays : in 3 vols. Vol. 2] / transl. from French; gen. ed. and notes by V. M. Boguslavsky. M. Mysl (Thought), 1982. 541 p.
3. Nekrasova N. A., Nekrasov S. I. *Filosofskij analiz osobennostej i vozmozhnostej kriticheskogo myshleniya* [Philosophical analysis of the features and possibilities of critical thinking] / V. V. Klepatsky // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya* – Herald of Tver State University. Series: Philosophy. 2022. No. 31. Pp. 79–86.
4. Novikov A. S. *Nauchnye otkrytiya: povtornye, odnovremennye, svoevremennye, prezhdnevremennye, zapozdalye* [Scientific discoveries: repeated, simultaneous, timely, premature, belated]. M. Editorial URSS, 2003. 112 p.

5. Petrakova I. N. *K voprosu o samodostatochnosti kriticheskogo myshleniya* [On the issue of self-sufficiency of critical thinking] // *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* – Proceedings of Tula State University. Humanities. 2021. No. 2. Pp. 188–197.
6. *Styopin V. S., Gorohov V. G. Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of science and technology] / M. A. Rozov. M. Kontakt-Alpha, 1995. 384 p.
7. *Filosofiya i metodologiya nauki* – Philosophy and methodology of science / ed. by V. I. Kuptsov. M. Aspect Press, 1996. 551 p.
8. *Arfini S., Magnani L. Embodied, Extended, Ignorant Minds: New Studies on the Nature of Not-Knowing*. Cham : Springer International Publishing, 2022. 235 p.
9. *Arfini S. Situated ignorance: the distribution and extension of ignorance in cognitive niches* // *Synthese*. 2021. Vol. 198. No. 5. Pp. 4079–4095.
10. *Ferrier J. F. Institutes of metaphysics: the theory of knowing and being*. W. Blackwood, 1856. Pp. 405–449.
11. *Galison P. Secrecy in three acts* // *Social Research: An International Quarterly*. 2010. Vol. 77. No. 3. Pp. 970–974.
12. *Galison P., Proctor R. Agnotology in Action: A Dialogue* / J. Kourany, M. Carrier (ed.) // *Science and the production of ignorance: when the quest for knowledge is thwarted*. MIT Press, 2020. P. 27.
13. *Gross M., McGoey L. Routledge international handbook of ignorance studies* // London : Routledge, 2022. 404 p.
14. *Innerarity D. Democracy of Knowledge*. Bloomsbury Publishing, 2013. 224 p.
15. *Innerarity D. The Ignorance Society: The new way of dealing with non-knowledge* // *The Ignorance Society and other essays*. Infonomia, 2009. Pp. 40–47.
16. *McGoey L. Micro-ignorance and Macro-ignorance in the Social Sciences* // *Social Research: An International Quarterly*. 2020. Vol. 87. No. 1. Pp. 197–217.
17. *Mohanty J. N. The Dialectic of Knowledge and Ignorance in Advaita Vedānta* // *The Truthful and the Good*. Dordrecht : Springer, 1996. Pp. 98–99.
18. *Rayner S. Uncomfortable knowledge: the social construction of ignorance in science and environmental policy discourses* // *Economy and Society*. 2012. Vol. 41 (1). Pp. 107–125.
19. *Routledge international handbook of ignorance studies* / M. Gross, L. McGoey (ed.). Routledge, 2022. 404 p.
20. *Rumsfeld D. Known and Unknown : A Memoir*. USA : Penguin Group, 2011. 883 p.

Поступила в редакцию: 22.12.2023

Принята к публикации: 26.03.2024

## Парадигмальные сдвиги в социальном знании

**Платонова Светлана Ипатовна**

доктор философских наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин,  
Удмуртский государственный аграрный университет.  
Россия, г. Ижевск. ORCID: 0000-0003-2145-2041. E-mail: platon-s@bk.ru

**Аннотация.** Автор ставит проблему: каким образом процессы цифровизации общества и использование больших данных в социально-гуманитарных науках оказывают влияние на трансформацию парадигм социального знания? Цель статьи: обоснование формирующейся четвертой парадигмы социального знания. Методологической основой исследования являются общелогические методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация, типизация. В исследовании применялись принципы диалектического и системного подходов: развития, всесторонности изучения, историзма. Представлен критический анализ моделей развития науки: эпистемологический конструктивизм В. С. Степина, концепция парадигм Т. Куна и теория четырех парадигм науки Дж. Грея. В статье сделан вывод, что эпистемологический конструктивизм В. С. Степина является комплексным методологическим подходом, объединяющим онтологические, эпистемологические и методологические принципы построения теорий, который подлежит дальнейшему развитию. Автор обосновывает формирование четвертой парадигмы социального знания. Показано, во-первых, что новизна четвертой парадигмы заключается в увеличении количественных цифровых данных о социальных явлениях и акторах. Во-вторых, цифровое общество становится сетевым, гибридным, социодигитальным. Выделены основные характеристики онтологических и эпистемологических оснований четвертой парадигмы. К онтологическим основаниям четвертой парадигмы можно отнести понимание общества как одноуровневой сетевой реальности, в которой взаимодействуют два фактора – человеческое поведение и технологический алгоритм. К эпистемологическим основаниям четвертой парадигмы можно отнести соединение аналитики больших данных с традиционными процедурами построения социальной теории, такими как выдвижение гипотез, дедуктивных схем, поиск причинно-следственных связей. Обсуждаются аспекты доступности больших данных для академической науки и формирования цифрового неравенства.

**Ключевые слова:** четвертая парадигма, социальная онтология, эпистемология, большие данные, социальная теория.

**Введение.** В философии и методологии науки широко распространенной является теоретическая концепция смены типов научной рациональности, предложенная В. С. Степиным, которая получила название «эпистемологический конструктивизм» [18, с. 60]. В. С. Степин различает классический, неклассический и постнеклассический типы научной рациональности, задающие науке соответствующую типологию.

Однако на современном этапе развития науки, связанном с ее цифровизацией, даннофикацией, аналитикой больших данных, появляется потребность в осмыслении этих и других принципиально новых процессов, сопровождающихся трансформациями объекта исследования, субъект-объектных отношений, изменениями в методологии и эпистемологии научного знания. Я остановлюсь на изменениях, происходящих в социальных науках, прежде всего, в теоретическом социальном знании. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что в обществе происходят радикальные трансформации, связанные с цифровизацией всех социальных сфер и социальных институтов, включая формирование «новых типов субъектности» [10, с. 53]. Вполне уместно поставить вопрос: адекватно ли модель эпистемологического конструктивизма В. С. Степина концептуализирует изменения, происходящие как в объекте исследования – обществе, так и в методах и средствах его исследования? Именно критическая оценка типов научной рациональности В. С. Степина и обоснование формирующейся четвертой парадигмы социального знания представляют основную цель данной статьи.

**Критический анализ моделей развития науки.** Я начну обсуждение парадигматических сдвигов в социальном знании с рассмотрения и сравнительного анализа некоторых моделей развития науки. Вкратце проанализируем три модели, представленные В. С. Степиным, Т. Куном, Дж. Греем. В. С. Степин, предлагая рациональную реконструкцию развития научного знания, опирался, прежде всего, на данные естественных наук (физика, астрономия, химия),

иллюстрируя и доказывая свои идеи реальными примерами из истории естествознания [17]. Типы научной рациональности различаются, прежде всего, своими основаниями, включающими научную картину мира, идеалы и нормы исследования, а также философские основания. Кроме этого, «каждый новый тип научной рациональности ориентирован на определенный тип системных объектов и предполагает соответствующую ему схему метода познавательной деятельности» [18, с. 61].

В классической науке основной целью было достижение максимально полного, всестороннего, беспристрастного знания об объекте исследования, которое достигалось дистанцированием субъекта познания от объекта познания. В неклассической науке появляется требование учета средств и операций деятельности, выступающих посредниками между субъектом и объектом познания. В постнеклассической науке добавляется императив соотношения целей научного исследования с целями и ценностями общества. При этом разные типы научности предполагают различную методологию исследований: для классической науки характерен дисциплинарный подход, неклассическая наука предполагает междисциплинарность исследований, обеспечивающую горизонтальные связи между различными научными дисциплинами. «Постнеклассической парадигме научности соответствует новый уровень интеграции – трансдисциплинарный ... В трансдисциплинарных исследованиях редукционистскую методологию дополняют такие подходы, как холизм и эмерджентизм, а познавательная деятельность характеризуется как сложно-системное мышление» [18, с. 63, 64]. В постнеклассической науке знание имеет выход в практическую плоскость. «Это современный тип производства научного знания, который представляет собой гибрид фундаментальных исследований, ориентированных на познание истины, и исследований, направленных на получение полезного эффекта» [18, с. 66].

Идеи, сформулированные российским философом, были использованы и развиты не только в методологии естественных наук, но и в методологии социально-гуманитарного знания. Соответственно, в развитии социальных и гуманитарных наук (история, психология, социология, экономика и др. дисциплины) также были выделены классический, неклассический и постнеклассический типы научной рациональности [6; 9]. Ряд авторов выделяет классическую, неклассическую, постнеклассическую парадигмы социального знания [13]. Согласно нашей позиции, «парадигма – это устойчивая, связанная совокупность теорий, объединенных общими представлениями о предмете исследования, методах исследования и интерпретации научных результатов» [13, с. 38]. Социальные теории, входящие в определенную парадигму, характеризуются общими представлениями о социальной реальности (имеют сходные онтологические основания), едиными принципами познания социальной реальности (имеют сходные эпистемологические и методологические основания).

Традиционно понятие «парадигма» связывают с творчеством американского историка и философа науки Т. Куна. Для Т. Куна парадигма – это некий образец, модель получения научного знания, задающая ориентир для научных исследований в течение определенного времени. Примерами таких парадигм Т. Кун называет физику Аристотеля, геометрию Евклида, механику И. Ньютона и др. Период господства одной парадигмы через некоторое время сменяется ее критикой, элиминацией и формированием новой парадигмы. Однако подобная ситуация, являющаяся характерной для естественных наук, совсем не типична для социально-гуманитарных наук, которые являются полипарадигмальными дисциплинами. В этих науках существование разных парадигм возможно по принципу дополнительности, полилога. Следовательно, теория научных революций Т. Куна, предполагающая развитие науки через смену господствующих парадигм, не подходит для описания развития социально-гуманитарного знания.

Американский исследователь Джим Грей в начале XXI в. предложил в качестве критерия выделения этапов науки объем данных, используемых наукой. Согласно его позиции, современная наука входит в этап четвертой парадигмы научного знания, отличительной чертой которой является объединение эксперимента, теории и моделирования [21]. Дж. Грей указывает на то, что «первоначально существовала только эмпирическая наука, а затем появилась теоретическая наука с законами Кеплера, законами движения Ньютона, уравнениями Максвелла» [21, р. XVIII]. Первая парадигма, существовавшая вплоть до Ренессанса, занималась описанием природных явлений. «В античные времена она ограничивалась описанием наблюдаемых явлений и логическими выводами, сделанными на основе наблюдений» [5, с. 54]. Сменившая первую парадигму вторая парадигма существовала вплоть до появления



компьютеров. Она предполагает построение объяснительных теоретических моделей и эмпирические обобщения.

Третья парадигма, возникшая в последние 60 лет, становится вычислительной, «компьютеры позволили использовать методы численного моделирования» [5, с. 54]. Дж. Грей отмечает, что «для многих задач теоретические модели стали слишком сложными для аналитического решения, и людям пришлось приступить к моделированию» [21, р. XVIII]. Поэтому наука осуществляет имитационное моделирование сложных явлений. Е. Ю. Журавлева обращает внимание на то, что «такой поворот ориентирует любую дисциплину в направлении использования вычислительных методов, трансформируя ее исследовательское поле аналогично тому, как методы, ориентированные на изучение языка, реконструируют поле в ... «лингвистическом повороте» англо-американской философии XX в.» [5, с. 54].

Четвертая парадигма, основанная на больших данных, нацелена на их обобщение, аналитику, статистический и интеллектуальный анализ. «Новая модель заключается в том, что данные должны быть собраны приборами или сгенерированы с помощью моделирования, прежде чем обрабатываться программным обеспечением, а полученная информация или знания должны храниться в компьютерах» [21, р. XIX]. Р. Китчин, характеризуя четвертую научную парадигму Дж. Грея, полагает, что она «будет связана с интенсивным анализом большого объема данных и появлением принципиально новых форм традиционного научного метода» [22, р. 3]. Таким образом, Джим Грей выделяет следующие научные парадигмы, исходя из использования наукой разного объема данных: первая парадигма (эмпирическая наука) – вторая парадигма (теоретическая наука) – третья парадигма (вычислительная наука) – четвертая парадигма (разведывательная наука) [21, р. XVIII].

Важно отметить, что четвертая парадигма формируется не только в естественных, но и в социально-гуманитарных науках [4; 22]. Возникли «цифровые гуманитарные науки», связанные с «практикой по созданию, применению и интерпретации новых цифровых и информационно-коммуникационных технологий в гуманитарных науках. Эти практики ... воздействуют на многие дисциплины, включающие в себя в совокупности историю, антропологию, искусство и архитектуру, информационные науки, кино и медиаисследования, археологию, географию и социальные науки» [4, с. 119]. Однако стоит отметить, что влияние четвертой парадигмы, связанной с эмпиризмом и анализом больших данных, на социальные и гуманитарные науки не так однозначно [22, р. 7]. И связано это с существованием многочисленных теорий, имеющих разнообразные теоретические основания, концептуальный аппарат и объяснительные возможности.

Необходимо обратить внимание на то, что критерии выделения научных парадигм у американского ученого связаны не только с объемами используемых данных, но и с применяемыми при этом эпистемологическими средствами и операциями. Парадигма – это стратегия научного исследования, предполагающая использование определенных научных методов, научных операций, определенное соотношение между наблюдением, экспериментом и теорией, между индуктивными обобщениями и дедуктивными выводами и другими логическими операциями. Дж. Грея интересуют, в первую очередь, изменения в методах и средствах научного исследования, тогда как для эпистемологического конструктивизма В. С. Степина важны не только эпистемологические стратегии, но и создаваемая при этом научная картина мира, философские основания, трансформация объекта исследования.

Концепция четырех парадигм науки Дж. Грея более адекватно коррелирует с современным этапом развития науки, включая, как уже было отмечено выше, как естественные, так и социально-гуманитарные науки. С другой стороны, эпистемологический конструктивизм В. С. Степина является более комплексным методологическим подходом, объединяющим онтологические, эпистемологические и методологические принципы построения теорий. Поэтому, по нашему мнению, концепция В. С. Степина является интегральной, системной, связывающей в единое целое науку, общество, культуру.

Сравнение рассмотренных моделей типологии развития науки позволяет сделать вывод, что эпистемологический конструктивизм В. С. Степина содержит значительный эвристический потенциал и подлежит дальнейшему развитию и уточнению. Обоснуем данный тезис применительно к развитию социально-гуманитарных наук. В концепции отечественного философа каждому типу рациональности соответствует изучение определенного типа объектов. Классическая социальная парадигма была представлена социальными теориями XIX в. (теории О. Конта, Э. Дюркгейма, Г. Спенсера), понимающими общество как некую целостность, де-

терминирующую поведение людей. В неклассической социальной парадигме, возникшей в начале XX в. (теории Дж. Г. Мида, М. Вебера, П. Бергера), каузальные связи переворачиваются: предметом рассмотрения становятся смыслы и мотивация человеческих действий, а общество понимается как результирующая человеческой активности. В рамках постнеклассической социальной парадигмы приходит понимание взаимосвязи и взаимообусловленности акторов и социальных структур. Представители постнеклассических социальных теорий (П. Бурдьё, Э. Гидденс, М. Фуко, У. Бек) пытаются снять дихотомию общества/индивида, социальной системы/социального действия, холизма/индивидуализма.

В четвертой парадигме социального знания, следующей за постнеклассической парадигмой, меняется объект исследования – общество и эпистемологические стратегии его изучения. Если в постнеклассической социальной парадигме общество понималось как взаимодействие социальных институтов и социальных акторов, то в цифровом обществе речь идет о слиянии человека и технических устройств [23], об «инкорпорировании в жизненный мир программных объектов и шаблонов» [10, с. 55]. Современное общество нуждается в новых социальных теориях, новой социальной парадигме, объясняющих сложные социальные процессы, «становление социодифроприродных реалий гибридного типа» [8, с. 30]. Потребность в осмыслении принципиально новых социальных процессов отмечают многие исследователи. Как подчеркивает Дж. Урри, современное общество – это общество разнообразных мобильностей, которые относятся не только к людям, но и к вещам [25]. «Социология мобильности» замещает «социологию социального как общества» [7, с. 26]. Можно утверждать, что в социальном знании формируется новая парадигма, предлагающая качественно новое видение общества, использующая эпистемологические и методологические стратегии исследования общества, основанные на больших данных.

**Формирование четвертой парадигмы социального знания.** Мы живем в цифровом обществе. Цифровые технологии ведут к трансформации общества, меняют взаимодействия общества и акторов, а также поведение самих акторов. Существуют интересные исследования, выделяющие основные характеристики цифрового общества. Так, Д. Е. Добринская к основным характеристикам цифрового общества относит сетевизацию, платформизацию, датификацию, алгоритмизацию [3]. В другой статье этот же автор, ссылаясь на мнение канадского социолога Б. Уэллмана и американского исследователя Ли Райни, отмечает, что революционными силами нового социального порядка стали социальные сети, Интернет и технологии мобильной коммуникации [2, с. 178].

Можно согласиться с определением понятия «цифровое общество», предложенного Д. Е. Добринской: «Цифровое общество – это общество, инфраструктура которого функционирует посредством цифровых технологий (технологии больших данных и искусственного интеллекта, алгоритмов и алгоритмических систем, облачных вычислений и т. д.), а базовой формой организации и социального взаимодействия являются сетевые структуры и платформы» [3, с. 114]. Таким образом, мы наблюдаем принципиальные изменения в природе социального, которое все больше сопрягается с цифровыми и сетевыми технологиями. В чем заключаются эти изменения?

**Онтологические основания четвертой парадигмы социального знания.** Первая группа изменений связана с изменениями в устройстве и функционировании общества, в трансформации природы социального. Современные социальные теории, концептуализирующие цифровое общество (теории Б. Латура, Д. Лаптон, С. Мау, Э. Паризера, Дж. Урри), подчеркивают одномерность, незавершенность, текучесть социума, цифровизацию социальных процессов, сопровождающуюся их амбивалентностью. Это принципиально новые социальные характеристики, не представленные в социальных теориях XIX–XX вв. Как подчеркивает Дж. Урри, «исчезают “чистое” общество и “аутентичная” природа – зародились и получают все большее распространение гибриды: социальные и физические/материальные миры полностью переплетаются» [8, с. 30]. Следовательно, принципиальной новацией цифрового общества является сращивание человека с информационными технологиями, возникает «гибридный тип функционирования, дополняющий нейрофизиологические функции технологическими возможностями. Это характерно для сетевых взаимодействий, сделавших жизнь “лицом в устройство” атрибутом существования» [10, с. 55].

Общество становится сетевым, одноуровневым, с множеством одноуровневых взаимодействий. Следовательно, как мы уже отмечали, «в центре социальной онтологии оказывается не общество как социальная система, а коммуникации между индивидами, сетевые взаи-

модействия». Не случайно большое количество публикаций последних лет в отечественной и западной философской литературе посвящено именно изучению социальных коммуникаций индивидов, включая онлайн-коммуникации [15, с. 164], формирование виртуальной, сетевой идентичности [10; 11].

Другое существенное изменение связано с поведением социальных акторов. С одной стороны, человек становится атомизированным, а с другой стороны, мы наблюдаем появление феномена «умных толп». С одной стороны, человек претендует на полную виртуальную свободу, а с другой стороны, его действия в социальных сетях становятся предметом пристального внимания, манипулирования, контроля, как со стороны крупных компаний, так и со стороны государства. В. В. Миронов поднимает вопросы соотношения реального и виртуального мира, зависимости человека от больших данных и, соответственно, восприятия мира через большие данные, которые могут симулировать, исказить реальную картину мира в интересах владельцев информационных сайтов. Он формулирует новую угрозу, связанную с тем, что «глобальная цифровая пещера может выступить моделью нового тоталитарного общества» [11, с. 18].

На создание мифов о цифровом обществе как обществе знаний обращает внимание М. Оссеваарде: «Так называемая “экономика знаний”, отмеченная цифровой трансформацией и подъемом технологических фирм, представляет собой антиинтеллектуальный мир, в котором знания сводятся к данным; а данные экономятся, то есть превращаются в товар» [24, р. 28]. М. Оссеваарде утверждает, что «излишняя технологизация и цифровизация не способствуют развитию общества знаний, а, напротив, снижают стремление к развитию интеллекта, воображения, эмпатии, желанию общаться лицом к лицу. Иными словами, формируется отращивание к знаниям» [24, р. 28].

Эту же мысль о негативном влиянии Интернета на когнитивные способности человека, связанные с творчеством, интуицией, случайными озарениями, развивает американский исследователь Э. Паризер. С его точки зрения, персонализированный Интернет искажает восприятие человеком мира и информации. Человек получает информацию, с которой он уже знаком и которая убеждает его в правильности его идей и мыслей. Кроме того, персонализированные фильтры устраняют информацию, которая может побудить к творчеству, к освоению нового [12].

Многие обществоведы отмечают амбивалентность ценностей цифровой эры [8]. С одной стороны, мы наблюдаем «гуглизацию мышления», с другой стороны, существует призыв «предотвратить вторжение цифрового врага» [10, с. 55]. Если бизнес, крупные платформенные компании, государственные институты сосредоточены на выявлении новых рынков, формировании «информационных пузырей», получении прибыли, усилении социального контроля, то обществоведы пытаются извлечь из больших данных новые знания об обществе, позволяющие наилучшим образом осмыслить общество и социальные процессы. Как справедливо отметил Р. Китчин, у бизнеса и у академической науки существуют разные цели анализа больших данных. Если бизнес сосредоточен на использовании аналитики больших данных для выявления новых продуктов, рынков и возможностей их дальнейшего развития, то задачей ученых является лучшее понимание устройства мира и выявление его причинно-следственных связей [22, р. 3].

Таким образом, в цифровом обществе появляются принципиально новые характеристики:

- во-первых, формируется цифровое неравенство, существует неравный доступ к большим данным;
- во-вторых, происходит подавление свободы и индивидуальности индивида, его приватности, при этом поощряется публичная открытость;
- в-третьих, действия индивида подлежат калькуляции и могут количественно оцениваться.

**Эпистемологические основания четвертой парадигмы социального знания.** Цифровизация общества и аналитика больших данных ставят перед социальными науками, прежде всего, перед социальной теорией, ряд трудных вопросов, связанных не только с социальной онтологией, но и с изменением эпистемологии и методологии социального исследования. На «теоретико-методологические кризисы и трудности социологической науки» обращает внимание И. Ф. Девятко [1, с. 3]. Она отмечает, что социология (как и другие социальные науки) столкнулись не только со старыми трудностями, но и с новыми вызовами. В числе но-

вых вызовов И. Ф. Девятко выделяет «кризис воспроизводимости, ... недостаточное внимание к концептуализации и валидации способов измерения теоретических конструктов, трудности прослеживания каузальных отношений, наличие “хрупких феноменов”, не поддающихся устойчивому воспроизведению, неконтролируемое изобилие вновь изобретаемых терминов, теорий и конструктов» и др. [1, с. 4–6].

Одним из важнейших вызовов, стоящих перед социальным знанием, является активное использование при изучении общества больших данных. Многие социологи полагают, что большие данные – это лучшие данные, отрицая при этом значимость гипотез, теоретических моделей, дедуктивных схем и поиск причинно-следственных связей. В рамках данного подхода утверждается, что большие данные могут обнаружить связи, зависимости, закономерности, которые теория может пропустить, проигнорировать, не заметить. Согласимся с мнением Р. Китчина, что «для ученых позитивистов в области социальных наук большие данные предоставляют значительную возможность разрабатывать более сложные, широкомасштабные, детализированные модели человеческой жизни» [21, р. 7].

Мы уже обращали внимание на тот факт, что «появление больших данных и связанное с ними отрицание теории, метатеоретических инструментов возвращает нас к раннему периоду формирования социальных наук, к XIX в. В классических социальных теориях утверждалась тождественность общества и социальных структур объектов природы. Логика научного исследования отталкивалась от эмпирических фактов и, далее, двигалась в сторону хорошо обоснованной и эмпирически доказанной теории» [14, с. 16]. Данная методологическая установка частично реанимируется в начале XXI в. в четвертой парадигме социального знания, использующей количественные показатели и статистические данные. Странники изучения общества с помощью больших данных опираются на эмпиризм и индуктивистскую методологию.

Однако простота получения больших данных, зачастую являющихся «цифровым следом», «цифровым выхлопом», автоматически не приводит к адекватному изучению, концептуализации социальных процессов, к пониманию социальных паттернов. В статье «Чего данные не могут сделать» (2013) американский исследователь Д. Брукс отмечал следующие недостатки изучения социального с помощью больших данных:

- большие данные не могут отразить эмоциональные состояния людей;
- большие данные не учитывают контекст и эмерджентное мышление;
- большие данные могут устанавливать ложные корреляции;
- большие данные сложно использовать для решения экономических и социальных проблем;
- большие данные могут выделять случайные, рандомные события;
- большие данные ошибочно воспринимаются как объективные, незаинтересованные, хотя они всегда структурированы в соответствии с чьими-то предрасположенностями и ценностями [20].

Мифологизация больших данных достаточно отрефлексирована в методологии социального познания. Многие авторы утверждают, что большие данные – это социальная конструкция, порожденная социальными отношениями, так как в производстве больших данных участвуют заинтересованные стороны [16; 19; 22; 24]. С этими выводами можно согласиться: действительно, большие данные не формируются «сами по себе», агрегирование и аналитика больших данных основаны на использовании научной логики, стандартов научной деятельности, а не создаются из содержательного и методологического вакуума.

Если в рамках предыдущих трех парадигм социального знания социальная теория использовала малый объем данных, то четвертая социальная парадигма опирается на значительный количественный объем данных. Однако социальная теория не может строиться только и исключительно на аналитике больших данных. Мы полагаем, что эпистемологические основания четвертой парадигмы социального знания отличаются не только использованием больших данных, но и применением традиционных способов построения теории. Будучи отраслью научного знания, социальная теория предполагает общепринятые стандартные научные процедуры: использование уже известных понятий, формулирование новых понятий, концептуализирующих особенности цифрового общества, доказательность, обоснованность знания, использование концептуальных моделей, дедуктивных схем, выдвижение гипотез.

**Заключение.** Таким образом, можно утверждать, что формируется новая, четвертая парадигма социального знания. Если описывать ее в терминах эпистемологического конструктивизма В. С. Степина, ее можно обозначить как «постпостнеклассическая научная рацио-

нальность». К онтологическим основаниям новой парадигмы относятся, во-первых, понимание общества как одноуровневой сетевой реальности, в которой взаимодействуют два фактора – человеческое поведение и технологический алгоритм. Во-вторых, индивид все больше сращивается с цифровыми технологиями, создавая такие объекты, как человек-киборг, человек-виртуал, порождая при этом множественные виртуальные идентичности. Усиливаются технологии цифрового контроля и формирования «информационных пузырей». Эпистемологическими особенностями четвертой парадигмы являются использование как количественных, так и качественных методов исследования, соединение аналитики больших данных с традиционными процедурами построения социальной теории (выдвижение гипотезы, использование концептуально-понятийного аппарата, формулирование дедуктивных схем, объяснений).

В контексте рассматриваемой нами темы очень важным является требование равного доступа к большим данным не только тех, кто собирает, обрабатывает и хранит огромные массивы информации, но и академических ученых, занимающихся анализом общества и возникающих новых социальных вызовов. При дальнейшем усилении цифрового неравенства владельцы цифровых ресурсов рискуют превратиться в героя повести О. Бальзака скупого ростовщика Гобсека, не сумевшего распорядиться своим богатством.

### Список литературы

1. Девятко И. Ф. Социологическая теория: старые трудности, новые вызовы // Социологические исследования. 2021. № 10. С. 3–11. DOI: 10.31857/S013216250016657-5.
2. Добринская Д. Е. Цифровое общество в социологической перспективе // Вестник Моск. ун-та. Серия 18: Социология и политология. 2019. Т. 25. № 4. С. 175–192. DOI: 10.24290/1029-3736-2019-25-4-175-192.
3. Добринская Д. Е. Что такое цифровое общество? // Социология науки и технологий. 2021. Т. 12. № 2. С. 112–129. DOI: 10.24412/2079-0910-2021-2-112-129.
4. Журавлева Е. Ю. Эпистемический статус цифровых данных в современных научных исследованиях // Вопросы философии. 2012. № 2. С. 113–125.
5. Журавлева Е. Ю. Вызовы технологий «больших данных» для современных социогуманитарных наук // Вопросы философии. 2018. № 9. С. 50–59. DOI: 10.31857/S004287440001353-3.
6. Иванова А. С. Классическая, неклассическая и постнеклассическая модели социального познания // Вестник МГОУ. Серия: Философские науки. 2010. № 3. С. 22–29.
7. Кимелев Ю. А. Джон Урри. Социология за пределами обществ. Мобильности двадцать первого столетия // Социологическое обозрение. 2001. Т. 1. № 1. С. 25–35.
8. Кравченко С. А. Амбивалентности цифровизации: востребованность ее национально-культурной модели для устойчивого развития // Социологические исследования. 2022. № 9. С. 29–37. DOI: 10.31857/S013216250020181-2.
9. Лебедев С. А. Классическая, неклассическая и постнеклассическая методологии науки // Гуманитарный вестник. 2019. № 2 (76). С. 1–13. DOI: 10.18698/2306-8477-2019-2-596.
10. Лешкевич Т. Г. Человек-виртуал и передача культурных ценностей поколению эпохи цифры // Вопросы философии. 2022. № 3. С. 53–63. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-3-53-63.
11. Миронов В. В. Платон и современная пещера big-data // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2019. Т. 35. № 1. С. 4–24. DOI: 10.21638/11701/spbu17.2019.101.
12. Паризер Э. За стеной фильтров. Что Интернет скрывает от вас? / Эли Паризер; пер. с англ. А. Ширикова. М.: Альпина Бизнес Букс, 2012. 304 с.
13. Платонова С. И. Наука, парадигма, теория в социальном знании // Дискуссия. 2014. № 3 (44). С. 35–40.
14. Платонова С. И. «Четвертая парадигма» научных исследований и социогуманитарные науки // Журнал социологии и социальной антропологии. 2020. Т. 23. № 3. С. 7–24. DOI: 10.31119/jssa.2020.23.3.1.
15. Платонова С. И. Социальные знания и социальные изменения в контексте больших данных // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2022. № 4. С. 160–168. DOI: 10.25198/2077-7175-2022-4-160.
16. Плотицкина Н. В. Медийная мифология «социального» в современном обществе // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 2. С. 239–251. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-20-2-239-251.
17. Степин В. С. Философская антропология и философия науки М.: Высшая школа, 1992. 191 с.
18. Черникова И. В., Черникова Д. В. Методологические и структурные трансформации в развитии современной науки // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2019. № 49. С. 60–68. DOI: 10.17223/1998863X/49/7.
19. Boyd D., Crawford K. Critical questions for big data: Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon // Information, Communication and Society. 2012. Vol. 15 (5). Pp. 662–679. DOI: 10.1080/1369118X.2012.678878.

20. Brooks D. What Data can't do New York Times 18 February 2013. URL: <https://www.nytimes.com/2013/02/19/opinion/brooks-what-data-cant-do.html> (дата обращения: 09.01.2024).
21. Hey T., Tansley S., Tolle K. Jim Grey on eScience: A Transformed Scientific Method // The Fourth Paradigm: Data-Intensive Scientific Discovery / Eds. T. Hey, S. Tansley, K. Tolle. Redmond : Microsoft Research, 2009. Pp. XVIII–XXXI.
22. Kitchin R. Big Data, New Epistemologies and Paradigm Shifts // Big Data & Society. 2014. Vol. 1 (1). Pp. 1–12. DOI: 10.1177/2053951714528481.
23. Latour B. Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford University Press, 2005. 301 p.
24. Ossewaarde M. Digital transformation and the renewal of social theory: Unpacking the new fraudulent myths and misplaced metaphors // Technological Forecasting & Social Change. 2019. Vol. 146. Pp. 24–30. DOI: 10.1016/j.techfore.2019.05.007.
25. Urry J. Sociology beyond Societies. Mobilities for the twenty-first century. London and New York : Routledge, 2000. 255 p.

## Paradigm shifts in social knowledge

Platonova Svetlana Ipatovna

Doctor of Philosophical Sciences, professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Udmurt State Agrarian University. Russia, Izhevsk. ORCID: 0000-0003-2145-2041. E-mail: platon-s@bk.ru

**Abstract.** The author poses a problem: how do the processes of digitalization of society and the use of big data in the social sciences and humanities influence the transformation of paradigms of social knowledge? The purpose of the article is to substantiate the emerging fourth paradigm of social knowledge. The methodological basis of the research is general logical methods: analysis, synthesis, generalization, comparison, classification, typification. The research applied the principles of dialectical and systemic approaches: development, comprehensive study, historicism. A critical analysis of the models of science development is presented: V. S. Stepin's epistemological constructivism, T. Kuhn's concept of paradigms and J. K.'s theory of four paradigms of science. Grey's. The article concludes that V. S. Stepin's epistemological constructivism is a comprehensive methodological approach combining ontological, epistemological and methodological principles of theory construction, which is subject to further development. The author substantiates the formation of the fourth paradigm of social knowledge. It is shown, firstly, that the novelty of the fourth paradigm lies in the increase in quantitative digital data on social phenomena and actors. Secondly, the digital society is becoming networked, hybrid, and socio-cultural. The main characteristics of the ontological and epistemological foundations of the fourth paradigm are highlighted. The ontological foundations of the fourth paradigm include the understanding of society as a single-level network reality in which two factors interact – human behavior and a technological algorithm. The epistemological foundations of the fourth paradigm include the connection of big data analytics with traditional procedures for building social theory, such as hypotheses, deductive schemes, and the search for cause-and-effect relationships. The aspects of accessibility of big data for academic science and the formation of digital inequality are discussed.

**Keywords:** the fourth paradigm, social ontology, epistemology, big data, social theory.

### References

1. Devyatko I. F. *Sociologicheskaya teoriya: starye trudnosti, novye vyzovy* [Sociological theory: old difficulties, new challenges] // *Sociologicheskie issledovaniya – Sociological research*. 2021. No. 10. Pp. 3–11. DOI: 10.31857/S013216250016657-5.
2. Dobrinskaya D. E. *Cifrovoye obshchestvo v sociologicheskoy perspektive* [Digital society in a sociological perspective] // *Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 18: Sociologiya i politologiya – Herald of Moscow University. Series 18: Sociology and Political Science*. 2019. Vol. 25. No. 4. Pp. 175–192. DOI: 10.24290/1029-3736-2019-25-4-175-192.
3. Dobrinskaya D. E. *Chto takoe cifrovoye obshchestvo?* [What is a digital society?] // *Sociologiya nauki i tekhnologii – Sociology of Science and Technology*. 2021. Vol. 12. No. 2. Pp. 112–129. DOI: 10.24412/2079-0910-2021-2-112-129.
4. Zhuravleva E. Yu. *Epistemicheskij status cifrovyyh dannyh v sovremennyh nauchnyh issledovaniyah* [The epistemic status of digital data in modern scientific research] // *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*. 2012. No. 2. Pp. 113–125.
5. Zhuravleva E. Yu. *Vyzovy tekhnologii "bol'shih dannyh" dlya sovremennyh sociogumanitarnykh nauk* [Challenges of "big data" technologies for modern socio-humanitarian sciences] // *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*. 2018. No. 9. Pp. 50–59. DOI: 10.31857/S004287440001353-3.

6. Ivanova A. S. *Klassicheskaya, neklassicheskaya i postneklassicheskaya modeli social'nogo poznaniya* [Classical, non-classical and post-non-classical models of social cognition] // *Vestnik MGOU. Seriya: Filosofskie nauki* – Herald of Moscow State University. Series: Philosophical Sciences. 2010. No. 3. Pp. 22–29.
7. Kimelev Yu. A. *Dzhon Urri. Sociologiya za predelami obshchestv. Mobil'nosti dvadcat' pervogo stoletiya* [John Urry. Sociology beyond societies. Mobility of the twenty-first century] // *Sociologicheskoe obozrenie* – The Sociological Review. 2001. Vol. 1. No. 1. Pp. 25–35.
8. Kravchenko S. A. *Ambivalentnosti cifrovizacii: vostrebovannost' ee nacional'no-kul'turnoj modeli dlya ustojchivogo razvitiya* [Ambivalence of digitalization: the relevance of its national and cultural model for sustainable development] // *Sociologicheskie issledovaniya* – Sociological research. 2022. No. 9. Pp. 29–37. DOI: 10.31857/S013216250020181-2.
9. Lebedev S. A. *Klassicheskaya, neklassicheskaya i postneklassicheskaya metodologii nauki* [Classical, non-classical and postnonclassical methodologies of science] // *Gumanitarnyj vestnik* – Humanitarian herald. 2019. No. 2 (76). Pp. 1–13. DOI: 10.18698/2306-8477-2019-2-596.
10. Leshkevich T. G. *Chelovek-virtual i peredacha kul'turnyh cennostej pokoleniyu epohi cifry* [The virtual man and the transfer of cultural values to the generation of the digital age] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2022. No. 3. Pp. 53–63. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-3-53-63.
11. Mironov V. V. *Platon i sovremennaya peshchera big-data* [Platon and the modern cave of big-data] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya* – Herald of St. Petersburg University. Philosophy and conflictology. 2019. Vol. 35. No. 1. Pp. 4–24. DOI: 10.21638/11701/spbu17.2019.101.
12. Pariser E. *Za stenoi fil'trov. Chto Internet skryvaet ot vas?* [Behind the filter wall. What is the Internet hiding from you?] / Eli Pariser; transl. from English by A. Shirikova. M. Alpina Business Books, 2012. 304 p.
13. Platonova S. I. *Nauka, paradigma, teoriya v social'nom znanii* [Science, paradigm, theory in social knowledge] // *Diskussiya* – Discussion. 2014. No. 3 (44). Pp. 35–40.
14. Platonova S. I. *"Chetvertaya paradigma" nauchnyh issledovanij i sociogumanitarnye nauki* ["The fourth paradigm" of scientific research and socio-humanitarian sciences] // *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii* – Journal of Sociology and Social Anthropology. 2020. Vol. 23. No. 3. Pp. 7–24. DOI: 10.31119/jssa.2020.23.3.1.
15. Platonova S. I. *Social'nye znaniya i social'nye izmeneniya v kontekste bol'shih dannyh* [Social knowledge and social changes in the context of big data] // *Intellekt. Innovacii. Investicii* – Intellect. Innovation. Investment. 2022. No. 4. Pp. 160–168. DOI: 10.25198/2077-7175-2022-4-160.
16. Plotichkina N. V. *Medijnaya mifologiya "social'nogo" v sovremennom obshchestve* [Media mythology of the "social" in modern society] // *Vestnik RUDN. Seriya: Sociologiya* – Herald of RUDN. Series: Sociology. 2020. Vol. 20. No. 2. Pp. 239–251. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-20-2-239-251.
17. Stepin V. S. *Filosofskaya antropologiya i filosofiya nauki* [Philosophical anthropology and philosophy of Science]. M. Vysshaya shkola (Higher School), 1992. 191 p.
18. Chernikova I. V., Chernikova D. V. *Metodologicheskie i strukturnye transformacii v razvitii sovremennoj nauki* [Methodological and structural transformations in the development of modern science] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* – Herald of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. 2019. No. 49. Pp. 60–68. DOI: 10.17223/1998863X/49/7.
19. Boyd D., Crawford K. *Critical questions for big data: Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon* // *Information, Communication and Society*. 2012. Vol. 15 (5). Pp. 662–679. DOI: 10.1080/1369118X.2012.678878.
20. Brooks D. *What Data can't do* New York Times 18 February 2013. Available at: <https://www.nytimes.com/2013/02/19/opinion/brooks-what-data-cant-do.html> (date accessed: 09.01.2024).
21. Hey T., Tansley S., Tolle K. *Jim Grey on eScience: A Transformed Scientific Method* // *The Fourth Paradigm: Data-Intensive Scientific Discovery* / Eds. T. Hey, S. Tansley, K. Tolle. Redmond : Microsoft Research, 2009. Pp. XVIII–XXXI.
22. Kitchin R. *Big Data, New Epistemologies and Paradigm Shifts* // *Big Data & Society*. 2014. Vol. 1 (1). Pp. 1–12. DOI: 10.1177/2053951714528481.
23. Latour B. *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press, 2005. 301 p.
24. Ossewaarde M. *Digital transformation and the renewal of social theory: Unpacking the new fraudulent myths and misplaced metaphors* // *Technological Forecasting & Social Change*. 2019. Vol. 146. Pp. 24–30. DOI: 10.1016/j.techfore.2019.05.007.
25. Urry J. *Sociology beyond Societies. Mobilities for the twenty-first century*. London and New York : Routledge, 2000. 255 p.

Поступила в редакцию: 17.01.2024

Принята к публикации: 23.04.2024

УДК 130.2+316.772

DOI: 10.25730/VSU.7606.24.003

## Подходы Г. Хофстеде и Х. Нордби к анализу ценностей в контексте межкультурной коммуникации

**Корякина Анжелика Анатольевна**

кандидат философских наук, доцент кафедры философии,  
Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова.  
Россия, г. Якутск. ORCID: 0000-0001-6657-6019. E-mail: koryakina1@gmail.com

**Аннотация.** Как известно, ценности играют ключевую роль во взаимодействии культур. Понимание ценностей, которые лежат в основе поведения и коммуникации представителей различных культур, позволяет не только успешно совместно действовать, но и предотвращать непонимание и конфликты. Проблематика данной статьи заключается в необходимости изучения подходов, применяемых исследователями для анализа ценностей в контексте взаимодействия различных культур. Цель ее состоит в том, чтобы рассмотреть подходы к определению ценностей в межкультурной коммуникации и выявить их особенности. Рассмотрение этой проблемы позволит более глубоко понять роль ценностей в межкультурной коммуникации. В статье на основе методов сопоставления и сравнительного анализа рассматриваются два разных подхода к пониманию значений ценностей: ценностный анализ Г. Хофстеде и философский анализ ценностей Х. Нордби. Выявленные измерения культурной изменчивости Г. Хофстеде: низкая-высокая власть-дистанция, мужественность-женственность, индивидуализм-коллективизм и низкая-высокая степень избегания неопределенности, измерение конфуцианского динамизма или долгосрочной ориентации. В результате анализа было выявлено, что Г. Хофстеде рассматривает культуры как нации. Работы Г. Хофстеде оказали большое влияние на кросс-культурные исследования, основанные на сравнениях культур. Х. Нордби применяет иной подход к изучению роли ценностей в межкультурной коммуникации. Опираясь на современные философские дискуссии о коммуникации, он утверждает, что коммуникаторы имеют разные ценности. Осознание этих различий имеет решающее значение для понимания проблем в межкультурной коммуникации. Аргументы Х. Нордби, основанные на философских взглядах, дают понимание повседневных межкультурных взаимодействий. Они сосредотачиваются на личности, поэтому избегают культурных обобщений.

**Ключевые слова:** ценности, ценностный анализ, межкультурная коммуникация, философский подход к ценностям, культура.

**Введение.** В статье будут рассмотрены два подхода к пониманию значения ценностей: ценностный анализ Герта Хофстеде и философский анализ Хальвора Нордби.

Теория Г. Хофстеде была одной из первых количественных теорий, которые могут быть использованы для объяснения наблюдаемых различий между культурами. Концепция Х. Нордби представляет собой современный взгляд на особенности межкультурной коммуникации. В данной статье на основе сопоставления предпринята попытка выяснить, что изменилось в подходах к ценностному анализу межкультурной коммуникации.

Выбор вышеуказанных подходов обусловлен схожим интересом исследователей к систематическому изучению и сравнительному исследованию культурных различий и влиянию ценностей на процессы межкультурного взаимодействия. Оба исследователя подходят к анализу ценностей с позиции культурного релятивизма, признавая разнообразие ценностей и мировоззрений в различных культурах.

Актуальность данного материала несомненна. Представленные подходы основаны на понимании культурного многообразия и необходимости развития навыков взаимодействия с представителями различных культур. Они остаются актуальными и востребованными в современном мире, где все более расширяется межкультурное взаимодействие, представляя собой полезный инструмент для изучения ценностей разных культур и повышения эффективности коммуникации в мире.

**Обзор литературы.** Прежде рассмотрим, каким образом подходят к анализу описываемого понятия в научной литературе. Понятие «ценность» в функционалистском подходе к культуре выступает в качестве определяющего фактора, который формирует первоначальные ожидания, отношение и поведение людей по отношению, например, к труду [15]. Таким



образом, ценности являются неизбежными элементами традиционных моделей культуры [5; 8; 17]. В самой элементарной модели, которую часто называют «моделью айсберга», культура состоит из двух уровней: уровня ценностей как «невидимого уровня» и «видимого уровня... поведения и артефактов» [3]. Г. Хофстеде в своей модели выделяет четыре слоя с ценностями в основе, которые образуют наиболее скрытый слой культуры. Ценности определяются как «широкие тенденции предпочитать определенные положения дел другим», поскольку они рассматриваются как «усвоенная организация правил для принятия решений и разрешения конфликтов» [6, с. 145].

В модели Ф. Тромпенаарса основные положения находятся на базовом уровне. Считается, что эти основные ценности влияют на другие видимые ценности в вышеупомянутых слоях [16]. Другие ученые предлагают объединить основные положения и ценности, утверждая, что их трудно разделить. В их модели внутреннее ядро культуры (базовые предположения и ценности) окружено уровнем убеждений, установок и условностей [14]. Л. Самовар и Р. Портер подводят ценности и убеждения под общий термин культурных моделей, под которым они понимают «систему убеждений и ценностей, которые работают в сочетании, чтобы обеспечить связную, хотя и не всегда непротиворечивую модель восприятия мира». Убеждения рассматриваются как «система хранения содержания нашего прошлого опыта, включая мысли, воспоминания и интерпретации событий» [12, с. 48]. Они принимаются как истины, которые, как утверждается, влияют на действия и поведение людей в общении. Убеждения рассматриваются как основа ценностей человека или нации. Однако функционалистская точка зрения делает упор скорее на коллектив. На этом основании считается, что ценности передаются семьей, средствами массовой информации и школой, поэтому они имеют тенденцию быть относительно стабильными [12]. Таким образом, функционалисты считают, что культуру можно отличать наличием определенных ценностей [9; 11; 13].

Постмодернистская и конструктивистская традиции, а также современная философия языка критикуют предположение о том, что термин «ценность» относится к одному конкретному понятию, что означает в таком случае стандартное, нормативное значение этого слова [1; 2; 18; 19; 20].

**Подход Хофстеде к ценностному анализу.** Первая работа Г. Хофстеде была направлена на решение проблемы отсутствия универсально применимой основы для классификации культурных моделей. Применяя индуктивный метод, он сначала опросил большое количество участников из разных культур об их ценностях и предпочтениях в жизни, связанных с работой. После этого он ранжировал культуры с точки зрения каждого измерения и набросал карту кластеров культур на основе этих измерений. Первыми четырьмя выявленными измерениями культурной изменчивости были: низкая-высокая власть-дистанция, мужественность-женственность, индивидуализм-коллективизм и низкая-высокая степень избегания неопределенности. В более поздних исследованиях он добавил измерение конфуцианского динамизма, или долгосрочной ориентации [5].

Г. Хофстеде утверждает, что оба полюса каждого измерения существуют во всех культурах, но один имеет тенденцию доминировать. «Индивидуализм отличителен для обществ, в которых связи между людьми ослаблены: ожидается, что каждый будет заботиться о себе и своих ближайших родственниках. Коллективизм, как его противоположность, относится к обществам, в которых люди с рождения интегрированы в сильные, сплоченные внутренние группы, которые на протяжении всей жизни продолжают защищать их в обмен на беспрекословную лояльность» [5, с. 51].

Утверждается, что общение как в индивидуалистских, так и коллективистских культурах находится под влиянием норм и ценностей. Избегание неопределенности выражает то, как люди определенной культурной группы могут терпеть двусмысленность и неопределенность. Высокая или низкая культура избегания неопределенности определяет роль норм и правил в управлении поведением. Г. Хофстеде утверждает, что в культурах с низким уровнем избегания неопределенности нормы и правила не соблюдаются так строго, как в культурах с высоким уровнем избегания неопределенности. Культуры дистанции с высоким уровнем власти терпят неравенство, потому что люди принимают власть как часть социального порядка. Культуры дистанции с низким уровнем власти, напротив, ценят равенство. Представители культур с низким расстоянием верят в законное использование власти. Основное различие между мужской и женской культурами заключается в том, как гендерные роли воспринимаются в культуре. Представители культур с высоким уровнем мужественности ценят

«узнаваемость», амбиции и «напористость». Люди, принадлежащие к культурам с высокой женской ценностью, отдают предпочтение хорошим «отношениям», «сотрудничеству» и «безопасности» [5, с. 79–85].

Г. Хофстеде разработал долгосрочную жизненную ориентацию. В этом пятом измерении долгосрочная ориентация характеризуется «настойчивостью, упорядочением отношений по статусу и соблюдением этого порядка, бережливостью и чувством стыда» [6, с. 165].

Заслуга исследователя, как отмечает С. Даль, состоит в том, что его работа «сводит сложности культуры и ее взаимодействий к пяти относительно легко понимаемым культурным измерениям» [3, с. 14], но предлагает лишь общий анализ. Он рассматривает культуры как нации, поэтому возможность узнать больше, например, о различных этнических группах внутри культуры, ограничена. Кроме того, эти параметры предполагают, что культуры относительно стабильны и статичны. Концепции Г. Хофстеде, в частности индивидуализм/коллективизм, стали наиболее часто обсуждаемыми и исследуемыми концепциями [4; 7; 15]. Таким образом, его работа, несомненно, оказала большое влияние на кросс-культурные исследования, которые, как утверждалось выше, склонны полагаться на сравнения культур, игнорируя индивидуальные различия.

**Современный философский подход Нордби к ценностям.** Х. Нордби применяет несколько иной подход к изучению роли ценностей в межкультурной коммуникации. Опираясь на современные философские дискуссии о языке и коммуникации, он утверждает, что «межкультурная коммуникация обычно терпит неудачу, когда коммуникаторы имеют разные ценности и не признают, что культурно сформированные ценности отличаются от убеждений и мыслей» [10, с. 1]. Кроме того, он утверждает, что осознание этого различия имеет решающее значение для понимания проблем в межкультурной коммуникации.

В поддержку своих аргументов Х. Нордби утверждает, что факторы, затрудняющие успешную коммуникацию, – это разные представления людей о мире и недостаток знаний об убеждениях друг друга. Реакция на это – весьма типичная для тех, кто «имеет возможность действовать так, как они считают разумным». Это попытка изменить убеждение другого, используя информацию в надежде изменить его убеждения и существующие знания. Он утверждает, что во многих конфликтных ситуациях власть имущие считают, что можно рационально объяснить, как «приспособиться к новому образу жизни». Однако именно личные ценности людей, а не убеждения, определяют, как они хотят прожить свою жизнь [10].

Чтобы поддержать свой аргумент, он интерпретировал слово «ценность» тремя различными способами.

В первой интерпретации «ценности – это свойства, которые мы приписываем действиям, которые мы считаем хорошими или неправильными в этическом смысле». В этой формулировке ценности очень похожи на убеждения о том, каким нормам следовать и какого поведения ожидать от других в межличностных отношениях. Он утверждает, что тот факт, что люди могут приписывать действиям разные ценности, вызывающим культурные разногласия, не представляет большой проблемы в общении, поскольку эти ценности тесно связаны с убеждениями.

Во второй интерпретации под ценностями можно понимать «общие понятия, в которые люди верят». Эти концепции ценностей (например, справедливость, демократия и т. д.) являются нормами, которые одобряются большинством людей. Опять же, эти ценности не представляют собой коммуникативной задачи, отличной от передачи убеждений, поскольку понимание того, в какие общие понятия верит человек, «эквивалентно пониманию того, какие у него убеждения».

Однако, по мнению Х. Нордби, третья концепция ценности может представлять собой настоящую коммуникативную проблему, поскольку она «тесно связана с тем, как люди хотят жить своей жизнью». Личные ценности фундаментально связаны с «формами жизни», т. е. с «действиями, в которых нам нравится участвовать». Это означает, что понятие личные ценности человека означает знать, «как он хочет прожить свою жизнь», и это не имеет ничего общего с пониманием того, какие мысли и убеждения у этого человека. Как он утверждает, для успешной коммуникации участники взаимодействия должны разделять многие убеждения. Однако личные ценности носят субъективный характер, поэтому они связаны не с общими представлениями о мире, а скорее с индивидуальными предпочтениями. Таким образом, они не могут и не обязательно должны быть разделены [10, с. 19].

В рамках герменевтического подхода к пониманию Х. Нордби утверждал, что личные ценности не могут быть «непосредственно предметом рациональной критики», поскольку «попытка объяснить, почему рационально соответствовать культурно сформированному специфическому образу жизни означает угнетение ценностного смысла».

Проблема с этим типом стратегии заключается в том, что она игнорирует личные ценности людей и «то, как эти ценности составляют основу их образа жизни». Действительно, люди живут своей жизнью, и то, каким они хотят видеть свое окружение, является важной частью их личности. В реальной жизни очень важно ориентироваться на эти ценности, поскольку именно их люди выражают в общении с другими [10].

Аргументы Х. Нордби, основанные на философских взглядах, дают понимание повседневных межкультурных взаимодействий. Они сосредотачиваются на личности, поэтому избегают культурных обобщений. Вопрос о том, как участники взаимодействия могут осознавать убеждения и личные ценности друг друга, получит дальнейшее развитие при обсуждении проблемных вопросов межкультурной коммуникации. Как было показано, личные ценности передаются во взаимодействиях и говорят о том, как люди хотят жить в своем окружении. Другая важная особенность личных ценностей заключается в том, что они являются частью личностной идентичности.

**Заключение.** Таким образом, после рассмотрения подходов к пониманию значений ценностей, можно заключить следующее.

Г. Хофстеде разработал концепцию культурных измерений, включающую несколько ключевых параметров, таких как индивидуализм/коллективизм, степень иерархичности, отношение к неопределенности и т. п. Его последователь Х. Нордби уже в своей современной теории также обращается к анализу культурных стереотипов и ценностей, акцентируя внимание на влиянии культурных факторов на процессы межкультурного общения. Опираясь на современные философские дискуссии о коммуникации, он утверждает, что коммуникаторы имеют разные ценности.

Также, говоря об отличиях подходов, можно отметить, что Г. Хофстеде в своем подходе к ценностям межкультурной коммуникации акцентирует внимание на культурных измерениях и ставит их в центр анализа, в то время как Х. Нордби склонен рассматривать ценности более контекстуально, уделяя внимание уникальным аспектам каждой конкретной ситуации межкультурного взаимодействия.

### Список литературы

1. *Bennett M.* Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices. Boston, MA : Intercultural Press, 2013. 228 p.
2. *Bennett M., & Castiglioni I.* Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence / D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.) // The handbook of intercultural training. Thousand Oaks, CA : SAGE, 2004. Pp. 249–265.
3. *Dahl S.* Intercultural Research: The current state of knowledge // Middlesex University Discussion. 2004. Paper No. 26. URL: <http://ssrn.com/abstract=658202>.
4. *Gudykunst W. B.* Theorizing about Intercultural Communication. Thousand Oaks, CA : Sage, 2005. 480 p.
5. *Hofstede G.* Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values // Sage Publications. Newbury Park, CA, 1980. 328 p.
6. *Hofstede G.* Cultures and organizations. Software of the mind. New York : McGraw Hill, 2010. 576 p.
7. *Kim Y. Y.* Ideology, identity, and intercultural communication: An analysis of differing academic conceptions of cultural identity // Journal of Intercultural Communication Research. 2007. Vol. 36 (3). Pp. 237–253.
8. *Kroeber A., & Kluckhohn C.* Culture. A critical review of concepts and definitions. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, 1952. 247 p.
9. *Malinowski B.* The Dynamics of Culture Change. New Haven, CT : Yale University Press, 1945. 171 p.
10. *Nordby H.* Values, cultural identity and communication: A perspective from philosophy of language // Journal of Intercultural Communication. 2008. Vol. 17 (6). URL: <http://www.immi.se/intercultural/>.
11. *Radcliffe-Brown A. R.* A Natural Science of Society. Glencoe, IL : Free Press, 1957. 156 p.
12. *Samovar L. A., & Porter R. E.* Communication between cultures. Boston : Cengage Learning, 2016. 432 p.
13. *Schwartz S. H.* "A theory of cultural values and some implications for work" // Applied Psychology: An International Review. 1999. Vol. 48 (1). Pp. 23–47.
14. *Spencer-Oatey H.* Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures. London : Continuum, 2000. 381 p.
15. *Ting Toomey S.* Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries / W. B. Gudykunst (Ed.) // Theorizing about intercultural communication. Thousand Oaks, CA : Sage, 2005. Pp. 211–233.

16. Trompenaars F. Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business. London : The Economist Books, 1993. 276 p.
17. Trompenaars F. and Hampden-Turner C. Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business (third edition). New York : McGraw-Hill, 2012. 400 p.
18. Vandenberghe F. Afterthoughts on decorative philosophy // Postmodernism, poststructuralism, posthumanism (s). Revue du MAUSS. 2018. Vol. 1. Pp. 27-45.
19. Williams J. D. Lyotard: Towards a postmodern philosophy. John Wiley & Sons, 2013. 168 p.
20. Wittgenstein L. Tractatus Logico-Philosophicus. New York : Dover Publications, 1998. 144 p.

## G. Hofstede's and H. Nordby's approach to the analysis of values in the context of intercultural communication

**Koriakina Anzhelina Anatolievna**

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Philosophy,  
M. K. Ammosov North-Eastern Federal University  
Russia, Yakutsk. ORCID: 0000-0001-6657-6019. E-mail: koryakina1@gmail.com

**Abstract.** As is known, values play a key role in the interaction of cultures. Understanding the values that underlie the behavior and communication of representatives of different cultures allows not only to work together successfully, but also to prevent misunderstandings and conflicts. The problem of this article is the need to study the approaches used by researchers to analyze values in the context of the interaction of different cultures. Its purpose is to consider approaches to defining values in intercultural communication and identify their features. Consideration of this problem will allow a deeper understanding of the role of values in intercultural communication. Based on the methods of comparison and comparative analysis, the article examines two different approaches to understanding the meanings of values: the value analysis of G. Hofstede and the philosophical analysis of values of H. Nordby. The identified dimensions of Hofstede's cultural variability are: low-high power-distance, masculinity-femininity, individualism-collectivism and low-high degree of uncertainty avoidance, a measurement of Confucian dynamism or long-term orientation. As a result of the analysis, it was revealed that G. Hofstede considers cultures as nations. Hofstede's works have had a great influence on cross-cultural studies based on cultural comparisons. H. Nordby applies a different approach to the study of the role of values in intercultural communication. Drawing on modern philosophical discussions about communication, he argues that communicators have different values. Awareness of these differences is crucial for understanding problems in intercultural communication. Arguments of H. Nordby, based on philosophical views, provide an understanding of everyday intercultural interactions. They focus on personality and therefore avoid cultural generalizations

**Keywords:** values, value analysis, intercultural communication, philosophical approach to values, culture.

### References

1. Bennett M. Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices. Boston, MA : Intercultural Press, 2013. 228 p.
2. Bennett M., & Castiglioni I. Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence / D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.) // The handbook of intercultural training. Thousand Oaks, CA : SAGE, 2004. Pp. 249-265.
3. Dahl S. Intercultural Research: The current state of knowledge // Middlesex University Discussion. 2004. Paper No. 26. Available at: <http://ssrn.com/abstract=658202>.
4. Gudykunst W. B. Theorizing about Intercultural Communication. Thousand Oaks, CA : Sage, 2005. 480 p.
5. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values // Sage Publications. Newbury Park, CA, 1980. 328 p.
6. Hofstede G. Cultures and organizations. Software of the mind. New York : McGraw Hill, 2010. 576 p.
7. Kim Y. Y. Ideology, identity, and intercultural communication: An analysis of differing academic conceptions of cultural identity // Journal of Intercultural Communication Research. 2007. Vol. 36 (3). Pp. 237-253.
8. Kroeber A., & Kluckhohn C. Culture. A critical review of concepts and definitions. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, 1952. 247 p.
9. Malinowski B. The Dynamics of Culture Change. New Haven, CT : Yale University Press, 1945. 171 p.
10. Nordby H. Values, cultural identity and communication: A perspective from philosophy of language // Journal of Intercultural Communication. 2008. Vol. 17 (6). Available at: <http://www.immi.se/intercultural/>.
11. Radcliffe-Brown A. R. A Natural Science of Society. Glencoe, IL : Free Press, 1957. 156 p.
12. Samovar L. A., & Porter R. E. Communication between cultures. Boston : Cengage Learning, 2016. 432 p.
13. Schwartz S. H. "A theory of cultural values and some implications for work" // Applied Psychology: An International Review. 1999. Vol. 48 (1). Pp. 23-47.

14. *Spencer-Oatey H.* Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures. London : Continuum, 2000. 381 p.
15. *Ting Toomey S.* Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries / W. B. Gudykunst (Ed.) // Theorizing about intercultural communication. Thousand Oaks, CA : Sage, 2005. Pp. 211–233.
16. *Trompenaars F.* Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business. London : The Economist Books, 1993. 276 p.
17. *Trompenaars F. and Hampden-Turner C.* Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business (third edition). New York : McGraw-Hill, 2012. 400 p.
18. *Vandenberghe F.* Afterthoughts on decorative philosophy // Postmodernism, poststructuralism, posthumanism (s). Revue du MAUSS. 2018. Vol. 1. Pp. 27–45.
19. *Williams J. D.* Lyotard: Towards a postmodern philosophy. John Wiley & Sons, 2013. 168 p.
20. *Wittgenstein L.* Tractatus Logico-Philosophicus. New York : Dover Publications, 1998. 144 p.

Поступила в редакцию: 30.01.2024

Принята к публикации: 29.05.2024

УДК 13(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.24.004

## «Принципиальная координация» Р. Авенариуса: точки соприкосновения с «жизненным миром» Э. Гуссерля

**Коротышева Наталья Николаевна**

кандидат философских наук, доцент, Вятский государственный университет.  
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-8646-5794. ResearcherID: V-2261-2018. E-mail: nnpoluyan@inbox.ru

**Аннотация.** На основании текстов первоисточников в статье представлен анализ исследования и разработки учения о «принципиальной эмпириокритической координации» швейцарским философом Рихардом Авенариусом. Актуальность исследования обусловлена, во-первых, тем, что долгое время работы представителей «второго позитивизма», в том числе и Р. Авенариуса, рассматривались под углом зрения «субъективного идеализма», как о том было заявлено в работе В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Кроме того, многие сочинения эмпириокритиков были переведены на русский язык еще в начале XX в. и не переиздавались. В связи с этим нами предпринимается попытка показать то, о чем писал непосредственно сам философ и каковы выводы именно его логики исследования. Во-вторых, интересом к философии «повседневности», к тому непосредственно переживаемому опыту, который и составляет ткань реальной человеческой жизни, который сохраняется и более того возрастает, если этот опыт рассматривается как основа для всех последующих научных и философских построений. Целью исследования является установление связи и соотношения между концепцией Р. Авенариуса и феноменологическим учением о «жизненном мире» Э. Гуссерля посредством метода сравнительного анализа текстов первоисточников. В своих работах Р. Авенариус разрабатывает две теории – «элементов и характеров» и «жизненного ряда», одновременно утверждая метод «чистого описания» данных как единственно возможный в процессе познания фактов действительности. Применяя этот метод, Р. Авенариус утверждает посредством устранения «интроекции» и благодаря «принципиальной координации» между индивидом и окружающей средой естественное представление человека о действительности как фундамент для построения последующих философских и научных концепций объяснения и понимания мира опыта. Это положение Р. Авенариуса во многом согласуется с концепцией Э. Гуссерля об опыте непосредственного переживания повседневности как «почвы» для научной идеализации и рациональности.

**Ключевые слова:** эмпириокритицизм, принципиальная координация, чистый опыт, жизненный мир, феноменология.

Общеизвестным является тот факт, что Э. Гуссерль был хорошо знаком с философией второго позитивизма и даже некоторое время находился под его влиянием. Достаточно подробный анализ эмпириокритицизма представлен в его ранних «Пролегоменах к чистой логике» и статье «Феноменология как строгая наука». В этих работах в пределах критики таких гносеологических установок, как психологизм и натурализм, Э. Гуссерль упрекает основателей эмпириокритической философии Э. Маха и Р. Авенариуса в интересе исключительно к эмпирической стороне познания в том случае, когда «за деревьями не видят леса». Следует напомнить, что в эмпириокритицизме из первоначальных ощущений образуются отдельные данные опыта, которые затем сливаются в одно более или менее упорядоченное единство опытных данных. Таким образом, мы имеем единое опытное поле индивидуальных восприятий. Однако Э. Гуссерль пишет: «Но нельзя упускать из виду, что этот мир не для каждого тот же самый, он таков только в общем и целом, лишь настолько, чтобы практически была в достаточной мере дана возможность общих представлений и действий» [8, с. 317]. То есть главный упрек «раннего» Э. Гуссерля к эмпириокритикам заключался в том, что они фактически не затрагивают фундаментальной проблемы «идеального единства объективной истины», равно как и проблем закономерности и нормативности «чистой логики», в то время как в его «строгой научной» философии эти моменты выходят на первый план [9]. Мы же в данной работе смещаем акцент с критического анализа Э. Гуссерлем эмпириокритицизма на установление точек соприкосновения между его поздней концепцией «жизненного мира» и центральным учением о «принципиальной координации», посредством которого Р. Авенариус «доказал, что на место различных философских точек зрения... может выступить всем нам

общий опыт» [11, с. 7]. Тем самым получается, что сосредоточенность на поле восприятия субъекта, на том опыте, с которым человек имеет дело в своей повседневной жизни, вне зависимости от философских или научных установок, и будет тем общим знаменателем, который объединяет «жизненный мир» и «эмпириокритическую координацию».

Если отвлечься от глубоко противоречивых оценок работ представителя эмпириокритической философии профессора Рихарда Авенариуса, которые А. В. Луначарский, давая предварительные разъяснения, называет строгим копированием действительности [4, с. IV], а В. И. Ленин «кривлянием» и «вычурностью» [10, с. 70], то мы получим действительно понятной громоздкой и сложной, но абсолютно продуманную систему взглядов швейцарского философа, вершиной которой традиционно принято считать его учение о «принципиальной эмпириокритической координации». Основными результатами творческой мысли Р. Авенариуса являются две работы: «Критика чистого опыта» и «Человеческое понятие о мире», именно от их непосредственного содержания мы и будем отталкиваться при дальнейшем изложении материала. Нашей главной задачей здесь будет показать связь или, лучше сказать, определить независимые параллельные «усилия» мысли, которые очевидно прослеживаются между теорией о «принципиальной эмпириокритической координации» и феноменологической концепцией «жизненного мира». Как мы увидим далее, между этими философскими независимыми учениями, насколько бы по-разному они ни звучали и несмотря на принципиально разный язык терминов и стиль изложения, существуют не только точки соприкосновения, но и некий общий фундамент, «почва» – то, что называется наивным или «бытовым» реализмом, реализмом «обычного человека», «не-философа».

Как мы уже упомянули, чтение и понимание работ Р. Авенариуса представляют значительные трудности как из-за сложности изложения, так и из-за терминологии, разработанной самим автором. Поэтому, например, А. В. Луначарский замечает, что к своим читателям Р. Авенариус предъявляет требования едва ли не большие, чем Гегель в «Логике» [4, с. IV], а Н. А. Бердяев определяет «Критику чистого опыта» как одно из «наиболее недоступных для понимания философских произведений» [5]. Помимо этого, сам Р. Авенариус отмечает тот факт, что в отличие от других своих работ, «Критику» он пишет не столько как философ, сколько как врач-психиатр с позиции психофизиологии. В результате он приходит к двум основным результатам (открытиям) – это теория «жизненного ряда» и теория «элементов и характеров». Однако нас в данном случае будут интересовать не они, а тот «истинно человеческий» метод познания, который впоследствии будет определяться как общий метод философии эмпириокритицизма, но по сути этот метод Р. Авенариус и применяет уже в «Критике чистого опыта» для наиболее точного и последовательного описания фактов действительности. Предельно простую характеристику этого метода формулирует А. В. Луначарский: «Мы можем достигнуть прочного и удовлетворительного представления о мире, только в том случае, если будем смотреть на вещи самым простым образом, забыв все теории, предположения, гипотезы и т. п. Мы должны описывать факты, как мы воспринимаем их, и связь этих фактов между собой, каковою мы находим ее» [4, с. 5]. Дело в том, что традиционно философия никогда не ограничивалась фактами, пытаясь сразу под эти факты подвести приемлемое объяснение, основанное на аналогиях или сравнении с разного рода «субстанциями» или «сущностями», в результате чего утрачивалась ясность, а исследование запутывалось и мистифицировалось. Таким образом, имея дело с человеческим опытом, Р. Авенариус желает этот опыт не понять и объяснить, а исключительно описать, наиболее подробно и систематично. Описать, что человек делает или что «делается с ним», когда он говорит: «Я по опыту знаю то и то» [4, с. 6], и кроме того, с чем связаны более детализированные высказывания, когда мы говорим, что это переживание приятно, а другое нет и т. п. Поэтому совершенно не случайно метод чистого описания, в частности, Н. В. Гайдабрус называет центральной позицией всего учения швейцарского мыслителя, потому что «простым описанием достигается очень важное преимущество – однозначность» [6, с. 319].

В итоге есть метод чистого описания данного и есть «данное» – человеческий опыт. Следует отметить, что Р. Авенариус, уточняя значение понятия «опыт», различает опыт «аналитический» и «синтетический», однако нас здесь интересует самое исходное и общее определение «чистого» опыта – опыта как содержания человеческого сознания, то есть опыта, который человек обнаруживает в качестве данного, воспринятого или «извне вошедшего в сознание». «Чистота» опыта в данном случае определяется, с одной стороны, независимостью от индивидуальных фантазий, предположений, допущений, фальсификаций и т. п., а с другой,

фактами действительности или окружающей среды. Таким образом, и в «Критике чистого опыта», и в «Человеческом понятии о мире» устанавливается взаимозависимость и соотнесенность «человеческого индивида» и «среды» в едином акте «чистого опыта».

Замечательный пример «чистого» опыта приводит А. В. Луначарский, говоря о воспоминаниях женщины, которая в 8-летнем возрасте так верила в существование ангелов, что «видела» в облаках то «гробы умерших знакомых лиц», то – «ангелочков, возносящих их к небу». Здесь речь идет именно об опыте, «чистом» опыте 8-летнего ребенка. Эта характеристика «чистоты», без предъявления каких-либо требований, особенно касается детского опыта, конечно (либо опыта первобытного человека). Поэтому не менее показательный случай с внуком Ч. Дарвина упоминает Т. Рибо: когда ребенок только учился говорить, то называл в силу звукоподражания уток словом «кряк», а потом этим же словом начал называть и все монеты, так как однажды увидел на одной из них изображение орла [13, с. 49]. Однако, на наш взгляд, вполне уместным будет распространить это понятие о «чистом» опыте и на вполне обыденные ситуации, например, на театральную постановку: когда мы смотрим спектакль и погружаемся в театральную атмосферу, то «мы видим не артистов, произносящих роли, но персонажей пьесы. Эти персонажи живут жизнью, которая не связана с жизнью самих артистов, с их тревогами насчет зарплаты и долгов, с их реальными любовью и изменами. Мы смотрим на людей не первой молодости, вдыхаем запах клея фанерных декораций, но видим Ромео и Джульетту, которым любовь заслонила все на свете» [12, с. 14]. Нам видится, что все эти примеры и ситуации иллюстрируют как нельзя лучше представление об опытной данности как потоке взаимосвязанных и соотносительных с фактической действительностью сознательных переживаний. По сути речь идет о том моменте, когда мы смотрим на что-то одно, а «видим» нечто совершенно другое. На наш взгляд, здесь можно говорить о так называемой истине восприятия, о том, что Э. Гуссерль обозначает вслед за античными скептиками как «эпохе» и то, с чего начинается процедура «феноменологической редукции».

Итак, Р. Авенариус утверждает, что «Критика чистого опыта» выполнила свою главную задачу, установив, что «миропонимание» человека приближается к чисто эмпирическому, поэтому уже в «Человеческом понятии о мире» именно сочетание эмпириокритического метода чистого описания по отношению к данным «чистого» опыта он принимает в качестве «естественной исходной точки» для собственного уже философского исследования человеческого восприятия действительности. Р. Авенариус пишет: «Не система каких-либо опытных данных – наша цель... нашим делом будет лишь общее содержание опыта – того, что найдено данным» [3, с. 2]. И еще в другой работе: «... от содержания того, что дано в чистом опыте, зависит и построение философии» [2, с. 29]. Тем самым автор изначально пытается устранить из дальнейшего исследования всякого рода научные и философские систематизации и схематизации мира, которые тем или иным образом всегда искажают опытную наличную данность, делая по сути невозможным описание «чистого» опытного содержания.

Таким образом, важным для нас обстоятельством будет являться тот факт, что Р. Авенариус (а потом и Э. Гуссерль, как мы увидим) скептически рассматривает научные методы описания и объяснения «реальности» и пытается найти некий «очевидно данный» общечеловеческий, жизненный фундамент, на котором возможным бы становилось построение «истинного» человеческого знания о действительности. Именно в качестве такового фундамента или «почвы», по выражению уже Э. Гуссерля, Р. Авенариус и анализирует «естественное понятие о мире», которое имеет своим содержанием «общие признаки всего наличного», включенного в триаду «жизненного ряда»: вещь – образ – мысль. Обоснованию именно этого положения посвящен весь I раздел «Человеческого понятия о мире».

«Естественное понятие о мире» складывается по Р. Авенариусу из двух ценностных составляющих, а именно: опыта и гипотезы. Опыт – это данная исходная наличность, включающая индивида и окружающую среду вместе с другими людьми как частями этой среды. Гипотеза же заключается в том значении или смысле, которое человек придает содержанию действий и высказываний других людей. Автор пишет, что речь, то есть «применяемые по отношению к моим ближним звуки, чувствования и т. д.» только лишь через мой собственный опыт, через то, как я сам отношусь к разным звукам, шумам, вкусам, желаниям, становятся «высказываемым содержанием высказывания совершенно так же, как и собственные мои слова и действия получают известный смысл через отношение к моей воле» [3, с. 7]. То есть, можно утверждать, что поводом к различению эмпирической и гипотетической составляющих служит регулярное повторение того факта, что данные опыта в виде составных частей



окружающей среды и содержательное значение высказываний по поводу этих данных очень часто не совпадают. В связи с этим, рассуждает Р. Авенариус, было бы вполне возможным и даже «логичным» совсем исключить гипотетическую часть из «естественного отправного пункта», и тогда мы бы имели дело лишь с индивидуальным опытом, получив тем самым общество в виде системы взаимосвязанных механизмов, лишенных чувств и мыслей. «... Исключение этой гипотетической части из научного рассмотрения моих ближних, без сомнения, мыслимо; я могу (предполагая упражнение) мыслить своих ближних, как, правда, необыкновенные сложные, но чистые (лишенные мысли и чувствований) механизмы» [3, с. 7]. Да, это было бы ужасно, продолжает Р. Авенариус, потому что человеческое общество в этом случае оказалось бы призрачным и «безжизненным», но это обстоятельство «не может служить основанием для отказа от такого его понимания» [там же]. В результате возникает своего рода парадокс: с одной стороны, формально-логический характер «гипотезы» (именно как гипотезы в противоположность опыту) позволяет исключить ее из начального представления о мире, а с другой стороны, содержательное и смысловое совпадение с опытом заставляет ее, напротив, сохранить. И действительно, наш собственный опыт всегда «увязывает» определенные движения и звуки (высказывания) других людей с теми или иными мыслями, эмоциями, переживаниями и т. п. Кроме того, если принимать во внимание не только «личный» переживаемый опыт индивида, а опыт вообще, то сохранение гипотетической части будет являться существенным и необходимым, хотя бы на основании «сравнимости» и соотнесенности «опытов» индивида и других людей. То есть человек имеет способность рассматривать свои движения, речь в зависимости от своих же мыслей, эмоций и т. п., исходя из собственного опыта. И как следствие, если мы допускаем, что движения и звуки других людей имеют также более чем механическое значение, то это допущение будет являться наиболее близким к нашему собственному опыту. В связи с этим «допущение некоторого чисто-механического значения движений (и звуков речи) моего ближнего по содержанию более удаляется от моего опыта, чем гипотеза некоторого не только механического значения» [3, с. 8]. Как результат, автор утверждает данное допущение в качестве «эмпириокритического основного допущения принципиального человеческого равенства», которое означает равнозначность «опыта» по отношению к индивиду и другим людям как частям среды. В итоге различие между эмпирической и гипотетической частями «естественного понятия» о мире сводится к различию между собственным и чужим опытом, которые принимаются изначально как сравнимые и однородные. Как утверждает Р. Авенариус, «... эти опыты сравнимы между собой – в том смысле, в каком вообще сравнимы между собой, например, собственное и чужое страдание» [3, с. 10].

Далее в рамках аналитических моментов «естественного понятия о мире» он устанавливает два различия в общем содержании высказываний: 1. Это различие между элементами (твердое, холодное, красное и т. п.) и характерами (приятное – неприятное и т. д.) как одно из основных исходных положений эмпириокритической философии; 2. Это различие между вещами, с одной стороны, и образами и мыслями, с другой, которое Р. Авенариус утверждает как относительное, но ни в коем случае не абсолютное, в связи с тем, что в повседневном человеческом опыте существует соотношение или «относительная сравнимость» вещи и ее отображения или вещи и мысли о ней. Например, портрет близкого друга как вещь вполне сравним с образом этого друга, который воспроизводим по памяти в моих мыслях. Поэтому все члены «жизненной» триады вещь – образ – мысль вполне сравнимы между собой, между ними нет принципиальной разницы, а следовательно, нет и мировоззренческого и познавательного дуализма. То есть вещи и мысли формируют изначально единый человеческий мир переживаемого опыта, однако этот первоначально целостный мир распадается на внутренний и внешний тогда, когда мы начинаем объяснять или толковать высказывания других людей, вкладывать (интроецировать) в них определенный смысл или содержание. Р. Авенариус тем самым утверждает, что посредством «интроекции» один человек формирует для другого то, что принято называть «внутренним» миром, которому всегда противостоит мир «внешний», вещественный. В итоге мы и получаем классическое разделение действительности, изначально единой в актах опытных переживаний, по двум направлениям – объективное и субъективное. Следует отметить, что определенную часть исследования автор посвящает анализу интроекции в зависимости от степени развития культуры. Однако мы здесь сформулируем лишь важный для нашей работы вывод о том, что дуализм в понимании мира возникает тогда, когда принимается, что воспринимаемые элементы среды как вещи существуют еще и

как нечто принципиально отличное в виде потока психических переживаний, мыслей или сознания. В связи с этим самую главную свою задачу Р. Авенариус усматривает в преодолении или устранении «интроекции» и восстановлении изначального эмпирического единства мира как основы для всякого рода объяснительных построений и схем, как философских, так и научных.

Дальнейшие рассуждения выстраиваются на основании уже упомянутого исходного допущения о принципиальном человеческом равенстве, то есть о том, что звуки и движения (слова и действия) других людей имеют отношение к вещам и эмоциям, мыслям точно так же, как это происходит в нашем собственном личном опыте, то есть обладают иным значением, кроме чисто механического. С этой фактической, неизбежной точки зрения об общем содержании опыта всегда будут «безусловно находимыми» два момента: «я» и «среда» как совокупность составляющих ее частей. Любую часть среды, равно как и «я», мы можем разложить до простейших «элементов» опыта и примыкающих к ним «характеров», то есть представить в виде «комплекса элементов». Таким образом, «я» и «среда» суть одно и то же, так как складываются из однородных элементов опыта, тех, что даны нам непосредственно, испытываются вовсе не разными способами и не раздельно, а значит должны стоять совершенно наравне друг с другом. Именно эту неразрывную связь «я» и «среды» в переживаемом опыте Р. Авенариус называет «принципиальной эмпириокритической координацией». Он пишет: «...допуская мышление по отношению к другим людям, я принимаю тем самым эмпириокритическую наличность, подобную той, к которой обозначаемое словом "я", как центральный член, принадлежит и мой ближний или другой человек в качестве противочлена» [3, с. 76]. Конечно, может вполне показаться, что Р. Авенариус просто постулирует очевидный факт взаимозависимости индивида и среды, объекта и субъекта, демонстрируя это на основании самого термина «среда», которая и является средой только в том случае, если среди нее кто-то находится. Или, говоря иными словами, если среда или ее составные части воспринимаются как вещи или представляются как мысли, то всегда предполагается и наличие того, кто это воспринимает или представляет. Для нас же важным будет являться момент восстановления посредством учения о принципиальной координации того естественного представления человека о мире, совпадающее с живым созерцанием, с которого Р. Авенариус и начинает свое исследование. Когда человек изначально обнаруживает себя со всеми своими переживаниями, мыслями посреди некой действительности, состоящей из разнообразных и разнородных частей, пребывающих в разного рода взаимозависимостях, он находит там и других людей с разнообразными их действиями и высказываниями, которые взаимодействуют с ним и с другими частями среды так же, как он сам, поэтому он делает вывод, что другие индивиды это такие же существа, как и он сам. И уже впоследствии на этом основании естественного представления человека о мире выстраиваются здания философии и науки, тем или иным образом объясняющие действительность, подводя ее под формально-логическую понятийную систему.

В итоге же, на наш взгляд, речь идет о той исходной естественной человеческой установке, которую Э. Гуссерль называет «Я-соотнесенностью» с миром, утверждая, что «в опыте действительно познается обычным образом сущий мир, сущий до всякой философии и теории, сущие вещи, камни, животные, люди. Все это познается в обыденной жизни как обычным образом воспринимаемое, вот-сущее» [7, с. 291–292]. Известно, что практически полностью свои поздние работы Э. Гуссерль посвящает как раз реабилитации представления о «жизненном мире» человеческой повседневности как основы очевидных смыслообразований. Именно поэтому кризис европейской науки в XX в. он связывает с возникновением и развитием физикализма в естествознании и математизацией природы, начиная с нового времени, в результате чего происходит «выхолащивание смысла» из научных изысканий. И неслучайно Галилей у него выступает как «гений открытия и сокрытия», который, с одной стороны, завершает процесс оформления мира научных «идеальностей», а с другой стороны, совершенно утрачивает связь с единственно очевидно данным в восприятии миром опыта. Говоря другими словами, существует принципиальная, порой непреодолимая разница между тем миром, в котором живет человек, или той действительностью, средой, в которой человек пребывает постоянно, изо дня в день, который полон для него значения и смысла, и тем миром схематических рационализаций, который является объектом научных объяснений. Более того, это тот «жизненный мир», в котором существует и ученый, когда он забывает, что он человек науки или философии, или методолог. Э. Гуссерль пишет: «...повседневное сознание мира и

жизнь мира, донаучный мир в повседневном смысле, мир, в само собой разумеющейся бытийной значимости которого развертываются деяния и помыслы далекого от науки человека, а в конечном итоге и ученого, и при том не только тогда, когда он возвращается к повседневной практике» [7, с. 99]. В связи с этим мы видим и у Р. Авенариуса, и у Э. Гуссерля как скептическое отношение к научным вариациям объяснения действительности, так и стремление установить некие непосредственно данные очевидности, то, в чем невозможно сомневаться, которые не нуждаются более ни в каком дальнейшем обосновании.

Таким образом, можно утверждать, что речь идет о «чистом опыте», об очевидных восприятиях, которые необходимо выявить и как можно более точно описать. В результате мы получим тот необходимый фундамент, основание для построения всего последующего знания о мире. Именно это имеет в виду Р. Авенариус, исследуя естественное понятие о мире, формируя еще до Э. Гуссерля установку на миропонимание, максимально близкое к человеческой повседневности (об этом упоминает, например, Н. В. Розенберг [14]). Однако если у Р. Авенариуса и других представителей эмпириокритицизма речь идет о существовании мира как суммы разнообразных восприятий или образов этого мира (что примечательно, обязательно центральным членом опытной наличности может быть человек, например, у Р. Вилли [15] это любое животное, даже червяк), то Э. Гуссерль идет значительно дальше, осуществляя переход к трансцендентальному субъективизму на основе положения о бытии как корреляте сознания, утверждая, что восприятий может быть сколько угодно, однако через эти восприятия мы можем понять и объяснить то, что есть на самом деле. То есть эмпириокритики принимают за реальность то, что у Э. Гуссерля выступает лишь в качестве феноменов. Благодаря этой онтологической установке понятие о «жизненном мире» получит дальнейшее активное развитие и будет разрабатываться уже на почве именно феноменологии (в работах А. Щюца, П. Бергера, Г. Гарфинкеля и пр.), а отнюдь не позитивизма.

#### Список литературы

1. Авенариус Р. Критика чистого опыта. Т. 1–2. СПб, 1908.
2. Авенариус Р. Философия как мышление о мире согласно принципу наименьшей меры сил. Пролегомены к критике чистого опыта. СПб, 1899.
3. Авенариус Р. Человеческое понятие о мире. М., 1909.
4. Авенариус Р. Критика чистого опыта в популярном изложении А. Луначарского. М., 2007.
5. Бердяев Н. А. URL: [http://az.lib.ru/b/berdjaew\\_n\\_a/text\\_1905\\_avenarius.shtml](http://az.lib.ru/b/berdjaew_n_a/text_1905_avenarius.shtml).
6. Гайдабрус Н. В. Авенариус: содержание опыта познания // Социология. 2020. № 3.
7. Гуссерль Э. Кризис европейских наук. СПб, 2004.
8. Гуссерль Э. Логические исследования. Новочеркасск, 1994.
9. Гуссерль Э. Философия как строгая наука. М. : АСТ, 2000. С. 668–743.
10. Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм // В. И. Ленин ПСС. Т. 18. М. : 1968.
11. Лесевич В. В. Эмпириокритицизм как единственная научная точка зрения. СПб, 1909.
12. Ненашев М. И. Идеи феноменологии Эдмунда Гуссерля // Вестник ВятГУ. 2013. № 4.
13. Рибо Т. Эволюция общих идей. М., 1898.
14. Розенберг Н. В. «Жизненный мир» как культурно-исторический мир повседневности в феноменологии Э. Гуссерля // Вестник Тамбовского университета. Вып. 8 (64). 2008. С. 251–255.
15. Willy R. Der Empiriokritizismus als einzig wissenschaftlicher Standpunkt. URL: <https://www.gleichsatz.de/b-u-t/spdk/wk/willy-empirio1.html>.

## "Principled coordination" by R. Avenarius: points of contact with the "life world" of E. Husserl

Korotysheva Natalia Nikolaevna

PhD in Philosophical Sciences, associate professor, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-8646-5794. ResearcherID: V-2261-2018. E-mail: [nnpoluyan@inbox.ru](mailto:nnpoluyan@inbox.ru)

**Abstract.** Based on the texts of primary sources, the article presents an analysis of the research and development of the doctrine of "principled empiriocritical coordination" by the Swiss philosopher Richard Avenarius. The relevance of the study is due, firstly, to the fact that for a long time the works of representatives of the "second positivism", including R. Avenarius, were considered from the point of view of "subjective idealism", as stated in V. I. Lenin's work "Materialism and Empirio-criticism". In addition, many works of empirio-critics were

translated into Russian at the beginning of the twentieth century. and they have not been reprinted. In this regard, we attempt to show what the philosopher himself wrote about and what the conclusions of his research logic are. Secondly, the interest in the philosophy of "everyday life", in that directly experienced experience, which forms the fabric of real human life, which persists and moreover increases if this experience is considered as the basis for all subsequent scientific and philosophical constructions. The purpose of the study is to establish a connection and relationship between the concept of R. Avenarius and the phenomenological doctrine of E. Husserl's "life world" through the method of comparative analysis of primary source texts. In his works, R. Avenarius develops two theories – "elements and characters" and "life series", while simultaneously asserting the method of "pure description" of data as the only possible one in the process of cognition of the facts of reality. Applying this method, R. Avenarius asserts, through the elimination of "introjection" and through "principled coordination" between the individual and the environment, a person's natural view of reality as the foundation for building subsequent philosophical and scientific concepts of explaining and understanding the world of experience. This position of R. Avenarius is in many ways consistent with E. Husserl's concept of the experience of direct experience of everyday life as a "soil" for scientific idealization and rationality.

**Keywords:** empiriocriticism, principled coordination, pure experience, life world, phenomenology.

### References

1. Avenarius R. *Kritika chistogo opyta. T. 1–2* [Criticism of pure experience. Vol. 1–2]. SPb. 1908.
2. Avenarius R. *Filosofiya kak myshlenie o mire soobrazno principu naimen'shej mery sil. Prolegomeny k kritike chistogo opyta* [Philosophy as thinking about the world according to the principle of the least measure of forces. Prolegomena to the criticism of pure experience]. SPb. 1899.
3. Avenarius R. *Chelovecheskoe ponyatie o mire* [The human concept of the world]. M. 1909.
4. Avenarius R. *Kritika chistogo opyta v populyarnom izlozhenii A. Lunacharskogo* [Criticism of pure experience in the popular presentation of A. Lunacharsky]. M. 2007.
5. Berdyaev N. A. Available at: [http://az.lib.ru/b/berdjaew\\_n\\_a/text\\_1905\\_avenarius.shtml](http://az.lib.ru/b/berdjaew_n_a/text_1905_avenarius.shtml).
6. Gaidabrus N. V. *Avenarius: sodержanie opyta poznaniya* [Avenarius: the content of the experience of cognition] // *Sociologiya – Sociology*. 2020. No. 3.
7. Husserl E. *Krizis evropejskih nauk* [The crisis of European sciences]. SPb. 2004.
8. Husserl E. *Logicheskie issledovaniya* [Logical research]. Novocherkassk. 1994.
9. Husserl E. *Filosofiya kak strogaya nauka* [Philosophy as a strict science]. M., AST, 2000. Pp. 668–743.
10. Lenin V. I. *Materializm i empiriokriticizm* [Materialism and empiriocriticism] // *V. I. Lenin PSS – V. I. Lenin PSS*. Vol. 18. M. 1968.
11. Lesevich V. V. *Empiriokriticizm kak edinstvennaya nauchnaya tochka zreniya* [Empiriocriticism as the only scientific point of view]. SPb. 1909.
12. Nenashev M. I. *Idei fenomenologii Edmunda Gusserlya* [Ideas of phenomenology by Edmund Husserl] // *Vestnik VyatGU – Herald of Vyatka State University*. 2013. No. 4.
13. Ribot T. *Evoljuciya obshchih idej* [Evolution of general ideas]. M. 1898.
14. Rozenberg N. V. *"Zhiznennyj mir" kak kul'turno-istoricheskij mir povsednevnosti v fenomenologii E. Gusserlya* ["The life world" as the cultural and historical world of everyday life in E. Husserl's phenomenology] // *Vestnik Tambovskogo universiteta – Herald of Tambov University*. Is. 8 (64). 2008. Pp. 251–255.
15. Willy R. *Der Empiriokritizismus als einzig wissenschaftlicher Standpunkt*. Available at: <https://www.gleichsatz.de/b-u-t/spdk/wk/willy-empirio1.html>.

Поступила в редакцию: 30.01.2024

Принята к публикации: 25.06.2024

## Влияние герменевтики Дильтея на трактовку феномена психического Х. Плеснером

**Кянганен Кирилл Вячеславович**

аспирант кафедры философской антропологии и теории культуры,  
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Россия, г. Екатеринбург. ORCID: 0009-0006-0529-9533. E-mail: kirill.kyanganen@gmail.com

**Аннотация.** В статье предлагается оценить роль герменевтики В. Дильтея в исследовании психического Х. Плеснером. В ходе изложения указывается на ряд проблем, затрудняющих квалификацию психической реальности. Так, с одной стороны, некоторые человеческие формы экспрессивности, такие как смех и плач, выступают как чисто телесные реакции на отмену сознательного поведения. И не могут быть отнесены к сфере психического с учетом исследовательской позиции самого Х. Плеснера. С другой стороны, психическая реальность концептуально сближается с культурной реальностью и реальностью духовной, а периодически – их дублирует. Тем самым осложняется положение концептов «внутреннего бытия», «внутреннего мира» и ставится под вопрос необходимость существования отдельного понятия психической реальности. Что связывается автором с тем обстоятельством, что Х. Плеснер изначально ассоциировал тему психического с психофизической проблемой, а не с дилеммой природное/культурное, когда был осуществлен сдвиг в сторону герменевтики В. Дильтея. При этом сама герменевтика определяется Плеснером в качестве универсального метода философской антропологии. А подход Дильтея расширяется таким образом, что экспрессивность становится ключевой характеристикой человеческой жизни. Тогда как описательная психология – основным инструментом постижения внутреннего бытия. В выводах отмечается зависимость границ концепта психической реальности от методологической ориентации В. Дильтея. Указывается, что бессознательное выпадает из плеснеровского поля психического, а представление о личности сближается с социальной идентичностью.

Предполагаемый анализ планируется реализовать классическими для философского анализа методами интерпретации, сравнения, обобщения. Теоретическую основу исследования составляет разработанный Х. Плеснером подход к исследованию структуры человеческого существования, разворачивающийся в двух плоскостях: горизонтальной – человек как субъект и объект культуры. И вертикальной – человек как субъект и объект природы.

**Ключевые слова:** герменевтика, психическая реальность, философская антропология, эксцентрическая позициональность, личность.

**Введение.** В настоящее время феномен психического подвергается существенной переоценке. Так, появление новых оптик философского анализа в рамках постструктурализма – шизоанализа Делеза и Гваттари, лингвистической парадигмы Ж. Лакана, неклассической антропологии Ю. М. Бородея, Ф. И. Гиренка – вновь актуализирует проблему психического. При этом психическое рассматривается как общая черта культурного мира в целом, а особый интерес к психологическим проблемам выступает отличительной особенностью современного человека. Вместе с тем в философском анализе, как правило, используется психоаналитическая методология либо осуществляется трансформация понимания психического на основе интерпретации и полемики с классическим учением Фрейда, строившего свою концепцию на основе данных патопсихологических наблюдений. Например, С. И. Мозжилин говорит о психической реальности духа и духовном производстве, обязательных в развитии нравственного сознания. По его словам, «условием замещения стадных зоологических стереотипов поведения нравственным нормированием является... вера в невидимого, но всевидящего контролера дел и поступков человека, именуемого духом» [15, с. 105–106]. Ссылаясь на Фрейда, он заявляет, что структура культуры аналогична структуре психики отдельного индивида. Тем самым стираются границы между духовной и психической реальностями. Следует отметить, что в самой статье С. И. Мозжилина психическая реальность увязывается преимущественно с цензурирующей функцией Сверх-Я. В то время как иные ее аспекты не упоминаются.

Между тем в философской антропологии есть опыт трактовки феномена психического на основе иных теоретических оснований. Так, в первой трети XX в. это было сделано Х. Плес-

нером, который обосновал методологический ресурс герменевтики В. Дильтея для изучения психической реальности. Рассмотрение указанного феномена с позиции классической философской антропологии позволит сделать изучение данной темы более полным. Однако в настоящее время практически нет статей, в которых бы предметно рассматривался методологический подход Х. Плеснера и его влияние на философское понимание психического.

Имеющиеся исследования можно типологизировать следующим образом: первая группа работ представляет собой попытку расширения философской антропологии путем приложения теории Х. Плеснера к сведениям, почерпнутым из современной биологии. Так, Жос Де Муль отстаивает тезис, что методологическая установка В. Дильтея, сопряженная с учением Х. Плеснера о ступенях органического и конкретизированная недавними разработками в области системной биологии и нейропсихологии, выступает плодотворной почвой для развития биогерменевтики [24, р. 118]. Если для представителя философии жизни история обозначает лишь историю культуры, то для философа антрополога невозможно адекватное воззрение на понимание исторического положения человека вне контекста его естественной истории [24, р. 117]. Кроме того, Де Муль считает, что В. Дильтей, невзирая на дихотомический подход, признавал особый статус наук о жизни, ассоциирующихся со вторым лицом и демонстрирующих прямую связь с «имманентной целесообразностью живых существ» [24, р. 118]. Таким образом, путь наук о жизни – второе лицо. Не третье, характерное для естественных наук, устанавливающих причинность, но и не первое, к которому тяготеет культурализм, опирающийся на понятие смысла. Лишь находясь в положении второго лица, «человек вступает в “диалог на равных” с внешним миром, в диалог “я” и “ты”» [23, с. 80]. Вместе с тем Де Муль признает, что Дильтей так и не развил ветку разрозненных суждений в систематизированную теорию органической жизни. А «отсутствие у Дильтея четкого разграничения биологической и герменевтической связи приводит к весьма неоднозначному биолого-герменевтическому дискурсу» [24, с. 122], открывающему перед его восприимчивыми двумя путями: первый связывается с именами Хайдеггера и Гадамера. В нем усиливается демаркационная линия, затеняющая биологическое измерение и препятствующая развитию биогерменевтики. Вторая стратегия, напротив, состоит в серьезном отношении к неоднозначным наблюдениям Дильтея и принятии утверждения о промежуточном положении «органической жизни между неорганической природой и историческим миром» [24, с. 123]. По мысли Де Муля, именно внесистемный характер рассуждений Дильтея, а также отсутствие четкого разделения биологического и герменевтического позволило дальнейшим исследователям раскрыть идеи биогерменевтики. Через дильтеевский концепт «элементарного понимания» и идею общего воплощенного праксиса, возникающего в процессе взаимодействия с другими, Де Муль переходит к теории Х. Плеснера. Если возможности анализа ограничены, особенно когда дело касается чужого разума, то фундаментальная выразительность человеческой жизни фактом своего существования преодолевает этот заслон. В свою очередь Шульга Е. Н. рассматривает концепцию эйдетической биологии в качестве продолжения основных идей биогерменевтики, смысловой фундамент которой был заложен В. Дильтеем и Х. Плеснером. Подобный подход, основанный на понимании, говорит Шульга, прямо противоположен взгляду «на организм как исключительно генетически “запрограммированный”» [22, с. 94]. Напротив, организм рассматривается как «читатель книги жизни». Соответственно, и генетический код понимается в виде текста, подлежащего интерпретации, а живое тело выступает хранителем смысла [23, с. 83]. Однако этот тезис вовсе не равноценен тому, что в своих жизненных проявлениях человек должен интерпретироваться с позиций биологии. «То, что мы принимаем во внимание сложившиеся инстинктивные и поведенческие условия человека как вида “живого”, не означает возможности включения биологического в основание метода философской антропологии» [21, с. 152]. Хотя человек и подобен животному в освоении окружающей среды, его положение не ограничивается исключительно центрической позицией. Помимо борьбы за выживание, «человек переживает свое телесное, формируя собственную уникальную внутреннюю жизнь, которая заполняет пространство его души» [21, с. 154].

Вторая группа исследователей актуализирует базовые понятия философии Х. Плеснера в целях их дальнейшего применения в философской антропологии. К примеру, Н. И. Ищенко полагает, что такие специфические категории, как «телесная экзистенция» и «экспрессивность», задают направление всему антропологическому учению Х. Плеснера, который, «отказываясь “отрывать” экзистенцию от жизни <...> следует философской программе В. Дильтея» [12, с. 40]. При этом в поисках психофизически нейтрального подхода к пониманию человека

Плеснер одновременно стремился отразить и биологическую, и «внебиологическую» специфику природы человека как такого живого существа, которое в своем естественном существовании с необходимостью преодолевает биологические рамки этого существования» [11, с. 70]. Исследуя концепцию смеха и плача, Ищенко акцентирует наше внимание на том, что в философии Плеснера телесное измерение личности – основной объект «феноменологического описания и герменевтического истолкования: в них опыт непосредственного переживания мира на телесном уровне находит свое выражение» [13, с. 75]. Однако анализируемые И. И. Ищенко эмоции смеха и плача рассматриваются в качестве специфичных для человека телесных реакций на утрату самоконтроля. Что затрудняет отнесение последних к психической реальности, если мы принимаем за отправную точку понятие психического в том виде, в котором оно сконструировано самим Плеснером.

В целом мы видим, что в исследованиях теории Х. Плеснера вопрос о герменевтике В. Дильтея как методе изучения психического специально не освещается. Между тем, с учетом значимости данного феномена в современном гуманитарном знании, представляется важным исследовать то, каким образом его рассматривает классик философской антропологии.

**Поворот конца XIX – нач. XX столетия в понимании психической реальности.** В соответствии с логикой рассуждений Х. Плеснера ключевые метаморфозы понятия психической реальности связаны с теорией В. Дильтея, нацеленной на самопонимание «жизни в пространстве ее опыта» [16, с. 41]. По словам Плеснера, философия Дильтея была призвана разрешить картезианскую дихотомию души и тела. Человека как воляще-чувствующе-представляющее существо Дильтей принимает за основу исследования даже когда предметом объяснения выступают такие концепты, как «внешний мир», «время», «субстанция», «причина» [9, с. 274]. В своем основополагающем сочинении «Введение в науки о духе» (1880 г.) Дильтей отмечает связь наук о духе с непосредственно доступной человеку психической деятельностью – переживанием. Поскольку переживание не поддается объяснению и может быть лишь истолковано и описано, оно не подлежит членению на элементарные фрагменты мира, низводящие целостность жизни к тем или иным физическим законам.

Самосознание становится критерием принадлежности наук к духовной сфере: «человек обнаруживает в своем самосознании такую суверенность воли <...> такую способность все подчинить своей мысли и всему противостоять в неприступной крепости своей личностной свободы, что это выделяет его из всей совокупности природы... И поскольку для него существует только то, что стало фактом его сознания, в этом самостоятельно в нем действующем духовном мире – вся ценность, вся цель его жизни, а в создании духовных реальностей – все назначение его деятельности» [9, с. 282]. Человек, сопротивляясь гнету естественных законов, – подчеркивает философ, – возводит крепость в границах своего разума и воображения и, отталкиваясь от них, фундирует человеческую историю, в которой уже не властвует необходимость, а механический ход природных изменений утрачивает инерцию. Происходит развитие как в отдельно взятом индивиду, так и в целом человечестве, поднимающемся «выше той бесплодной и утомительной деятельности повторения в сознании природных процессов» [9, с. 282]. Дильтей отвергает прежний механицизм, критикует принцип лапласовского детерминизма и рациональную психологию, называя ее «метафизикой духа». Последняя, начиная с Декарта до Маха, перманентно пыталась выстроить устойчивую картину соотношения духа и тела. Однако все указанные попытки, на взгляд Дильтея, провалились, ибо грешили аналогией, описывающей природу как сложный механизм, выстроенный согласно законам механики. Выработанные новоевропейскими философами представления уже с самого начала имплицитно содержали в себе противоречие. Поскольку если «хотя бы одна-единственная душа извне производит в этой материальной системе определенное движение» [9, с. 63], тогда обострение напряжения приводит к ее распаду. Прежние положения оказались поколеблены единственным исключением, и таковым исключением оказался человек. Ищущий и смятенный, полный страха и трепета, жизненного порыва и воли. Хотя Дильтей и говорит о вопрошании самосознанием самого себя, с очевидностью подразумевается не Cogito Декарта, Фихтевское «Я» или Кантовский «познающий субъект», чья чистая мыслительная деятельность квалифицируется как «разжиженный сок разума» [9, с. 99], а тотальное единство, выраженное в формуле: «мыслю, желаю, боюсь» [20, с. 63]. Тем самым выносится предупреждение о невозможности выхода человеческого познания за пределы жизни. Когда психолого-историческая взаимосвязь между непосредственностью переживания и историческим миром, погруженным в конкретное время, сообщает Дильтей, стала настолько выразительной, что игнорировать ее

более не представлялось возможным, метафизическое состояние ума, насыщенное вневременными сущностями и трансцендентальной субъективностью – упразднилось в силу развития теории познания и психологии [10, с. 391]. Мир более не мог пониматься как абстрактная предпосылка и условие познания, а человек – вне контекста переживаемой истории.

Вслед за А. Бергсоном Дильтей провозглашает психическую жизнь единым непрерывным потоком, чья сущность иррациональна, подсознательна и наделена своеобразной телеологической интенцией. Реальность раскрывается человеку как реальность переживания [9, с. 465], поэтому и сам внешний мир обретает узнаваемые нами черты лишь в самосознании, данном нам как бытие, действительность, «познание которой и открывает перед нами несомненную реальность» [9, с. 465]. Она не сужается до наблюдаемых фактов и не ограничивается объектом рассудочного усмотрения. То или иное чувство «не есть мой объект, но в то время, когда это состояние мною осознается, оно налицо передо мной таким, который именно сознает. Я убеждаюсь в нем» [8, с. 95]. Так манифестирует себя истина переживания. Психический мир – это наша воля, зависящая от творчества субъекта фактичность, целая история, «то есть живая изначальная реальность» [9, с. 422]. Жизнь равнозначна истории. Жизнь – это переживание, рождающееся во взаимодействии человека с вещами и другими людьми.

Антропология для Дильтея – не просто одна из рядовых дисциплин, озадаченная наравне с другими проблемами человека. Наоборот, в антропологии заключается сама сущность творчества. Она «всегда удел художника, обращающего свой взгляд на психическую жизнь... [и] позволяющая постигать индивида, эпоху, нации» [10, с. 388]. В антропологии отрицается власть внешнего мира, чья реальность, по словам Дильтея, заключена в подавлении человека. Здесь важно замечание Фритьефа Роди – автора новейших исследований герменевтического аспекта философии жизни, который подметил особенность дильтеевского подхода к пониманию психологии. Как он говорит, во многих случаях Дильтей употребляет термины «психология» и «антропология» как взаимозаменяемые [18, с. 13]. Тем самым философ переходит от умозрительного мировоззрения к жизнеотношению, в котором соединяются водоедино и ходы объективно наблюдаемых событий, и их отраженные в сознании образы. Единственным методом понимания жизни становится описательная психология, а противоположность материи и духа замещается дуализмом ощущаемого мира и внутреннего мира психических событий и действий [9, с. 284]. И здесь как нельзя кстати приходится феноменологическое исследование психического, на которое Х. Плеснер обращает свое внимание, хотя и делает основополагающим методом исследования герменевтику, способствующую раскрытию сущности человека. Необходимость обращения к феноменологии, а точнее, к ее дескриптивному аспекту, связывается Плеснером с тем, что: во-первых, феноменология служит инструментом реализации программы В. Дильтея «объяснить жизнь из нее самой». Во-вторых, сама философская герменевтика хотя и проясняет «возможность опытного постижения жизни... не может опираться на какой-либо опыт и опытные понятия. В этом случае к ней на помощь приходит феноменологическая дескрипция» [16, с. 41].

По словам А. М. Улановского, несмотря на влияние творчества Дильтея, феноменологическая психология Гуссерля задавала новый вектор развития описательного подхода [19, с. 189]. Суть предложенного Гуссерлем дескриптивного метода можно выразить через отказ от идей эссенциализма и претензий на познание в вещах чего-то иного, помимо очевидно обнаруживаемых нами данностей. Гуссерль писал, что «психология должна изучать – дескриптивно – переживания, составляющие Я» [4, с. 335]. По замечанию феноменолога А. Райнаха, вместо редукционистских объяснений психических феноменов, психологии необходимо заниматься прояснением последних. «Привести Что переживания, от которого мы сами по себе столь далеки, к предельной наглядной данности» [17, с. 331]. Гуссерль объявляет подход, согласно которому психическое – суть реальность, зависящая от телесности, – бессмысленным. Напротив, в отличие от физической реальности с ее производными параметрами мира (пространственно-временными, причинно-следственными и т. д.) в человеке существует автономная сфера, в которой «дух существует в себе самом и для себя самого, независим, и в этой своей независимости может изучаться истинно рационально» [6, с. 125]. При этом, как уточняется, под духом Гуссерль понимает область психического, ответственную за мир культуры и творчество [4, с. 31]. А поскольку «феноменологически чистое понятие переживания включает в себя понятие некоторой психической реальности» [4, с. 346], то и непосредственное Я, будучи замкнутым в себе психическим единством переживаний, темпорально развертывает-



ся в виде очевидно доступного нам такового единства [3, с. 144]. Оно принадлежит внутреннему бытию и «не может иметь точку “внезаходимости”» [1, с. 25].

Вместе с тем в концепции Плеснера феноменология выступает вспомогательным по отношению к герменевтике методом. И, в частности, используется, когда философу необходимо получить какие-либо внеопытные сведения о психическом. Не случайно сам Гуссерль в поздних работах признавал неотделимость Я от мира, предпочитая таким терминам, как «субъект», «сознание», «Я», говорить о «жизни как переживании мира» (*Welterfahrendes Leben*). При этом, по замечанию Плеснера, открывая доступ к непосредственному созерцанию, необходимо воздерживаться от придания созерцаемому онтологического статуса. Что касается самой феноменологической дескрипции – то она далеко не единственное средство на пути построения герменевтики в качестве философской антропологии [16, с. 41]. В частности, в силу ограниченности последней – фактами сознания. Однако целостное понимание человека невозможно без учета достижений современной биологии. Ее открытия задают контекст исследования, который философ подвергает реинтерпретации, после чего восполняет обнаружившиеся пробелы, обращаясь к метафизическому стилю мышления, в котором биологически понятая жизнь «оказывается “чьей-то”, какого-то отдельного человека <...> трансформируется в личное жизненное единство» [21, с. 152]. Поэтому, заключает Х. Плеснер, коренной вопрос состоит не в том, как нами осмысливается обсуждаемая противоположность души и тела, ибо нас удовлетворяет уже факт ее существования, а в том, «действительно ли вообще идет речь о фундаментальной противоположности»? [16, с. 85]. Так, произведенное смещение взглядов с картезианского дуализма и механицистских объяснений человека, характерных для эмпириокритицизма, на человека, понятого в качестве живого деятельного центра, привнесло в философские представления о психической реальности существенные перемены, а именно изменился уровень ее истолкования. Тем самым был осуществлен теоретический сдвиг с психофизической проблемы на актуализированную в XX столетии философскую тему соотношения природного и культурного.

**Проблематичность сущности человека в дескриптивной психологии: в поисках альтернативы.** Хотя целью изысканий Дильтея и Гуссерля было научное исследование жизненного мира, выходящего за альтернативу физическое/психическое. Все же, – возражает Плеснер, – это обстоятельство не оказывало существенного влияния на их методологические установки. И по своей направленности концепции феноменологии и философии жизни отсылали лишь к психическому как смысловому полю (внутреннего бытия), наполняющему человека. В то время как мир природы рассматривался сугубо сквозь призму социально-культурных реалий, оторванных от биологического базиса. По словам Плеснера, пропитанные психическим, они (реалии) насыщаются «содержанием, не имеющим аналогов в действительности» [16, с. 83]. Тем самым разрывается витальная связь с телесностью, и дематериализованный мир переносит человека из сферы несовершенной, подчиненной времени и принципам эволюции вселенной в царство идеальных форм, универсума прецизионности, самополагающей себя воли и смысла. У Гуссерля это нашло отражение, к примеру, в «Начале геометрии», где ставился акцент на поисках идеальной предметности и преемственности традиции посредством языка. У Дильтея – в избыточной вере в силу сознательной установки.

Выход из назревшей проблемы предлагается Плеснером в философско-антропологическом подходе к пониманию человека. Обращаясь к творениям человеческой культуры, говорит он, мы уже не можем рассматривать последние лишь как некий конгломерат физического, психического или чего-то третьего. Они изначально являются нам в качестве «первичного единства». Так мы продвигаемся к «жизненной основе, из которой вырастает в своей исторической подвижности культура, – к человеку» [16, с. 83]. Плеснер предлагает изучить телесное воплощение переживания, указывая на двойственность природы человека. Человек, будучи существом одухотворенным и проективным, не способен целиком и полностью вырваться из живой природы. «Из нее черпает он энергию и материал для любой своей сублимации» [16, с. 85]. Поэтому философско-антропологическое воззрение на психическую реальность должно исходить из учения о законах и категориях жизни. В этом смысле герменевтика как ключевой метод исследования целиком воспринимается Х. Плеснером. Однако, в отличие от В. Дильтея, она распространяется далеко за пределы индивидуальной биографии авторов. У Плеснера отсутствует цель описывать душевные состояния конкретной личности, поэтому он первоначально прилагает освоенный метод к толкованию объектов природного мира и окружающей среды. Поскольку «прежде чем делать следующий шаг к теории жизненного опыта, соответ-

ствующей высшему слою – слою человеческого, необходимо достигнуть ясности в том, что можно назвать живым» [16, с. 52]. Лишь после указанного этапа происходит «конституирование герменевтики в качестве философской антропологии, возведение здания антропологии на фундаменте философии живого бытия в его природных горизонтах» [16, с. 47]. Как мы видим, герменевтика становится универсальным методом, позволяющим антропологии совершить восхождение, начиная с организации неживого мира и далее, по ступеням органического к высшей точке земного бытия – человеку. А его изначальное позиционирование в качестве эксцентричного существа задает особый модус познания.

В концепции Плеснера исследуется не столько отдельный индивид, посредством изучения которого нами раскрываются фрагменты, из коих в дальнейшем реконструируются общество и человеческая история (замысел Дильтея), сколько органический мир, на последней ступени которого появляется специфичная сфера человеческого бытия, где каждая личность обнаруживает себя и пребывает не там, где она фактически находится. Так принимается исторический фундамент наук о духе и аисторическая психология, «в центре которой – представление о человеке с его вечно неизменным психофизиологическим устройством» [14, с. 246]. Однако отклоняются попытки понимания Другого через акты вчувствования и заключения по аналогии, ибо они предполагают, что прорыв к чужому «Я» опосредуется сознанием, которым и исчерпывается человеческое измерение. Вместе с тем Х. Плеснер признает решающий вклад В. Дильтея в преодоление романтической герменевтики, исходящей из идеи независимого существа, постигающего себя и жизненный мир без «естественной необходимости» взгляда Другого, и объясняющей проникновение в чужую индивидуальность феноменом «чуда». Напротив, Дильтей стремился к пониманию «человека, как индивидуальности (части) закрытой в родовом человеке» [7, с. 103]. Однако, судя по плеснеровской критике, можно предположить, что его проект находился лишь на подступах к проблематике Другого. Потому от философской позиции Дильтея остается только методологическая основа и призыв «понять жизнь из нее самой».

По Плеснеру внутреннее и внешнее как пространственные характеристики отражают стороны одного предмета. Он приводит пример с кувшином, чьи стенки, вероятно, предзаданные биологические особенности, а их положение (выпуклость или вогнутость) зависит от угла зрения. «Внутреннее может здесь стать внешним, а внешнее – внутренним» [16, с. 89]. Дуализм Декарта заменяется дуализмом позиционной перспективы, в которой ответ зависит не столько от онтологической структуры мира, сколько от фокуса нашего внимания. Тогда, можно предположить, что нередкая для Плеснера апелляция к теориям представителей гештальт-психологии более не выглядит локальной темой философской антропологии. В самом деле, идея о фигуре и фоне глубоко укоренена в тезисе о двуаспектности существования. Человек как биологический вид детерминирован законами природы, а как существо личностное он воссоздает собственный мир, определяемый отношениями сотрудничества или противостояния явлениям мира внешнего. Предметы человеческого окружения сводятся едино в том или ином образе, однако не исчерпываются им, поскольку их чувственная данность указывает нам, пользуясь словами Хайдеггера, на собственную глубину самостояния, утверждающуюся помимо человеческих желаний и устремлений. Как утверждает Плеснер, «закон, по которому всякое сущее имеет определенные свойства и проявляется только в этих свойствах, не переходя в них без остатка, справедлив и для непространственной реальности душевной жизни: воля, чувство, мысль представляют собой нечто большее, нежели те стороны, которыми они обращены к сознанию» [16, с. 92]. Плеснер называет этот закон трансградиентией. Последняя индифферентна к различию между пространственным и не пространственным. Ее нейтральное положение делает неразличимой границу между умозрительно-смысловыми отношениями и материальными способами существования. В частности, это касается и непространственной психической действительности.

Живым центром деятельности каждого существа является его самобытие. Когда оно претворено в нем «непосредственно или рефлексивно, оно находится в переживании, “знает” свои переживания и осуществляет тем самым психическую реальность. В то же время, это осуществление привязано к психической реальности, к самобытию» [16, с. 257]. При этом масштаб протекания психических процессов, их интенсивность, индивидуальные качества вкуче со склонностями и способностями по Х. Плеснеру – априорны и оказывают влияние на переживания. В свою очередь, последние оставляют психический след, «создавая новые возможности будущего переживания <...> сами становясь возможными благодаря преданным

свойствам души» [16, с. 257]. Захваченность болью или наслаждением, по словам Плеснера, пронизывает либо затопляет нас. Он называет подобные явления «экстремальными состояниями душевной реальности» [16, с. 257]. Однако, отмечает Плеснер, из этого еще не следует, что реалии и события, оказавшиеся в поле внутреннего мира, остаются неизменными в фокусе нашего внимания. Они не отпечатываются в человеческой психике в чистом виде, ибо за каждым из подобных заключений и обобщений уже располагается не элементарная репрезентация реальности, тождественная сознанию, когда душевная жизнь совпадает с представлением о ней, а противоречивая целокупность, включающая в себя предзаданные биологические задатки, будь то темперамент, характер и общие дарования, обеспечивающие человеку те или иные склонности. Они, помимо предзаданной культурной среды, составляют эксцентричность человеческого. И с ними ведется извечная борьба волевых актов, переживаний и бессознательных процессов, выступающих против предзаданности. «Внутренний мир в действительности – это распря с самим собой, из которой нет выхода и которая не знает примирения» [16, с. 260]. В этом противостоянии обнаруживается жизненность человека, работающего на опережение. В отличие от животного, пребывающего в настоящем, человек живет будущим и ориентирован на будущее. Отсюда специфический для этого вида живого страх смерти. Поэтому человек вынужден заниматься самопроектированием, предвосхищая угрозу жизненному пространству, и вместе с тем, предвосхищая себя. «Все бывшее становится и постигается как постоянно преобразующееся благодаря непрерывному предвосхищению жизни» [16, с. 249]. Человек, говорит Плеснер, эксцентричен по своей природе, поэтому в самоположении, переживании и созерцаемой действительности он находит себя лишь как явление. Явление отнюдь не фиктивное, но явно не исчерпывающееся очевидно данной нам стороной. Если к животному приложима позиция, согласно которой оно всецело есть то, чем оно полагает себя, то к человеку, считает Плеснер, способному на растворение в переживании, невозможно установить прерогативы на самоположение. Поскольку «даже в осуществлении мысли, чувства, воления человек находится вне самого себя» [16, с. 259]. Пусть в качестве отдельного индивида он существует как внутренний мир, независимо от того, известно ему это или нет, в виде родового существа он его превосходит. Для дальнейшей аргументации определение «человек» заменяется Плеснером на понятие личности. Так незаметно осуществляется переход из антропологического измерения, ранее увязываемого с психическими и биологическими процессами в социальное. Указывается, что сама возможность ложных мыслей и проективная деятельность, нацеленная на выход за свои пределы (в случае исполнения некой роли), а также неведение в отношении того, действительно ли индивид в момент отыгрывания есть «сам по себе», накладывает серьезный отпечаток на достоверность персонального бытия. Поскольку под углом взгляда Другого личностная позиция существенно ослабевает, уступая место социальной идентичности: «никто не знает о самом себе, тот ли он, кто плачет или смеется, думает и принимает решения, или это делает <...> его иное в нем, его дублер, а может быть, и антипод» [16, с. 260]. Поэтому для Плеснера личность раскрывается в актах экспрессии, выражая и переживая себя в той или иной роли.

Соответственно, мы можем заключить, что психическая реальность служит модусом эксцентричности, поскольку, чтобы самобытие стало действительным бытием, оно должно локализоваться и проявиться за пределами самого себя. «Человек сам по себе есть Я, то есть обладатель своей плоти и своей души; Я, составляющее центр окружности, в которую оно тем не менее не включается» [16, с. 261]. Другие как явление «универсального» Я – есть предпосылка существования человека как человека, полагающего себя. А противоречивая неуместность своего положения и попытка выйти из неопределенности через Других открывает ему путь к изменениям. Так разрешается проблема чужих жизненных центров, и одновременно объединяется аргументация эволюционной логики природных процессов с логикой культурного развития. А всеобщая антропоморфизация природы и одухотворение мира рассматриваются в качестве регрессии в детское восприятие [16, с. 261]. Пантеистический образ вселенной устарел и ему не место среди трезвых взглядов на реальность. Человеку остался сопредельный мир с бытийствующими в нем смыслами, рассудком и значениями. Лишь находясь в нем, по словам Плеснера, он осознает свое положение. Сопредельный мир служит пограничной реальностью, не окружая личность и не наполняя ее «как это можно <...> сказать о внутреннем мире» [16, с. 263]. Плеснер называет сопредельный мир сферой духовного, которая пролегает «между мной и мной, мной и им» [16, с. 263].

**Заключение.** Таким образом, мы можем заключить, что, во-первых, проблема выбора герменевтической программы В. Дильтея обосновывается Плеснером через исключение из

фокуса философской антропологии целого ряда подходов к интерпретации психического. И сам поворот к герменевтике связан с трансформацией гуманитарного знания в целом, которое, в частности, в Германии опирается на герменевтический подход В. Дильтея как наиболее продуктивный методологический ресурс в исследовании сущности человека. Что касается дескриптивного аспекта феноменологии, то он учитывается Плеснером лишь в том объеме, который позволит углубить понимание психического в рамках исследовательского проекта В. Дильтея. При этом основным следствием нового понимания психического в теории Плеснера стал концептуальный сдвиг с психофизической проблемы на дилемму природное/культурное. Однако указанное смещение приводит к тому, что в антропологии Плеснера понятие психической реальности максимально сближается с представлением о духовной и культурной реальностях, а порой их и вовсе дублирует. Что ставит под вопрос необходимость существования отдельного определения психического. Поскольку представляется неубедительным тезис о том, что речь ведется о том же самом феномене, и единственное отличие заключается в расширении прежних границ. В противном случае, оставаясь верным логике, можно заключить, что отпала бы нужда в иных концептах меньшего порядка, коль скоро подобраны генерализирующие их замены, что не равнозначно идее об их эквивалентности. Кроме того, если В. Дильтей преимущественно использовал герменевтику для понимания отдельных, чаще – выдающихся личностей и эпохальных событий, то Плеснер приложил данный метод к человеку в целом. И если для философского осмысления культурогенеза подобное смещение сыграло исключительно продуктивную роль, в случае с проблемой психического оно привело к некоторым затруднениям.

Во-вторых, Х. Плеснер переосмысливает замысел В. Дильтея в силу ограниченности области исследований последнего – фактами сознания. В процессе поисков альтернативы к интерпретации психического Плеснер заключает, что целостное понимание человека невозможно без учета достижений современной биологии. Однако он стремится сохранить общую ориентацию герменевтики В. Дильтея на постижение человека во всех модусах его бытия, а сама герменевтика, через включение в исследовательское поле всего органического мира, становится универсальным методом философской антропологии. В изучении феномена психического герменевтика В. Дильтея позволяет выявить влияние соматических, социальных и внутренних факторов на генезис и структуру последнего. При этом она не позволяет игнорировать какой-то один аспект бытия человека в пользу другого и дает возможность рассматривать телесные переживания и феномены внутреннего бытия как различные аспекты психического. Вместе с тем в философской антропологии Плеснера психическая реальность производна от биологических задатков и социокультурных установлений. Однако утрата психическим самостоятельного места, ранее занимаемого в картезианской модели, приводит к целому ряду противоречий. Первое связано с границами сопредельного мира в теории Плеснера: если сопредельный мир не есть психическая реальность и принадлежит сфере духовного, тогда какая область относится к психическому? Например, обратившись к трудам И. Г. Фихте, которого цитирует Плеснер, можно заключить, что духовная реальность, по Плеснеру, в какой-то мере схожа с деятельностью абсолютного Я, в то время как психическая с результатами Я конечного и его самоположением. Вторая проблема: если сопредельный мир не поглощает психическую реальность подобно миру внутреннему (включая тезис Плеснера о внутреннем мире как реальности, наличной в самоположении), то почему бы и не рассматривать последний как сферу психической реальности? Подобная позиция избавляет философскую концепцию от ряда противоречий и неточностей, не затрагивая при этом аксиологического аспекта культурной реальности и не девальвируя значения психической. Кроме того, отождествляя психическое с культурным, мы не сможем исчерпывающе объяснить причины существования личностного смысла. В частности, теория интериоризации не дает нам соответствующего ответа. Третья проблема: само определение психической реальности, как и у критикуемых Плеснером авторов, остается в сфере сознательной жизни. И хотя Плеснер подорывает доверие к самоочевидности «Я», прилагая эффекты бессознательного ко внутреннему бытию индивида и сближая личность с социальной идентичностью, в отношении к человеку в целом подобная «логика подозрения» ему не свойственна. Таким образом, полем действия бессознательного выступает исключительно отдельная личность, а психическая реальность полагается своего рода очагом целенаправленных усилий человечества в целом. Но из этого заключения следует еще одна проблема. Ведь если бессознательное сохраняется за отдельным человеком, а психическая реальность присуща в концепции Плеснера только сознатель-

ной деятельности, то выходит, что отдельные представители человеческого рода, в частности – безумцы, вовсе выпадают из психического измерения. Наконец, поскольку Плеснер, говоря о психической реальности, упоминал в том числе и человеческие чувства, не получается ли так, что за произведенным им перенесением культурных реалий на реальность психического связана гипотеза о социальном происхождении чувств? О невозможности фантазии, мышления или вовсе переживания без Другого? И поэтому трансфер и наложение культурного на психическое остался незамеченным.

Итак, нам удалось обнаружить ряд затруднений, возникших в процессе исследования плеснеровской модели психической реальности. И наметить ориентиры, позволяющие обойти некоторые из них. Несомненно, анализ не должен ограничиваться указанием на описание проблемы, и тема требует дальнейшей разработки.

### Список литературы

1. Батюк К. Я. Эдмунд Гуссерль о сознании как особой реальности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 3 (1). С. 23–25.
2. Бряник Н. В. Анализ и осмысление: Э. Мах и Э. Гуссерль // Эпистемы : сб. научных статей. Екатеринбург : Ажур, 2014. Вып. 9: Аспекты аналитической традиции. С. 25–35.
3. Гуссерль Э. Избранные работы. М. : Территория будущего, 2005. 464 с.
4. Гуссерль Э. Собрание сочинений. Т. 3 (1). Логические исследования. Т. II (1) / пер. с нем. В. И. Молчанова. М. : Гнозис ; Дом интеллектуальной книги, 2001. 576 с.
5. Гуссерль Э. Философия как строгая наука. Новочеркасск : Сагуна, 1994. 357 с.
6. Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. Изд. 2-е. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2013. 464 с.
7. Дильтей В. Герменевтическая система Шлейермахера в ее отличии от предшествующей протестантской герменевтики : собр. сочинений : в 6 т. Т. 4: Герменевтика и теория литературы / под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова / пер. с нем. под ред. В. В. Библихина и Н. С. Плотникова. М. : Дом интеллектуальной книги, 2001. 531 с.
8. Дильтей В. Описательная психология. М. : РИПОЛ классик, 2018. 290 с.
9. Дильтей В. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1: Введение в науки о духе / под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова; пер. с нем. под ред. В. С. Малахова. М. : Дом интеллектуальной книги, 2000. 762 с.
10. Дильтей В. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3: Построение исторического мира в науках о духе / под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова // пер. с нем. под ред. В. А. Куренного. М. : Три квадрата, 2004. 418 с.
11. Ищенко Н. И. Плеснер vs Хайдеггер: проблема экзистенции // Философские науки. 2013. № 7. С. 65–78.
12. Ищенко Н. И. Хельмут Плеснер: Проблема экзистенции // Артикульт. 2013. № 4 (12). С. 37–46.
13. Ищенко Н. И. Хельмут Плеснер: смех и плач // Философские науки. 2014. № 12. С. 66–77.
14. Михайлов А. В. Избранное. Историческая поэтика и герменевтика. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2006. 560 с.
15. Мозжилин С. И. Психическая реальность духа и эволюция нравственного сознания // Поволжский торгово-экономический журнал. 2010. № 4. С. 104–109.
16. Плеснер Х. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию / пер. с нем. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 368 с.
17. Райнах А. Собрание сочинений. М. : Дом интеллектуал. кн., 2001. 482 с.
18. Руди Ф. Жизненные корни гуманитарных наук. Герменевтика. Психология. История. [Вильгельм Дильтей и современная философия] : мат-лы научной конференции РГГУ / под ред. Н. С. Плотникова. М. : Три квадрата, 2002. 208 с.
19. Улановский А. М. Проекты описательных психологий и описательные исследования в психологии : сб. научных статей. М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. Вып. 2: Перспективные направления психологической науки. С. 187–202.
20. Философы двадцатого века. Книга первая / А. М. Руткевич, Т. А. Кузьмина, М. С. Козлова, И. А. Михайлов и др.; под ред. Л. П. Орлова. Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : Искусство XXI век, 2004. 367 с.
21. Черепанова Е. С. Перспективы философской антропологии: от классической методологии Х. Плеснера к постклассической интерпретации И. Фишера // Известия Уральского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2010. № 4 (83). С. 149–157.
22. Шульга Е. Н. Биогерменевтика, или Как мы понимаем природу – новый подход к экологии человека // Философские науки. 2017. № 5. С. 82–97.
23. Шульга Е. Н. Философские концепции жизни и значение герменевтики в понимании сущности живого // Вопросы философии. 2018. № 11. С. 76–85.
24. De Mul Jos. Comprendere la natura. Dilthey, Plessner e la bioermeneutica // Lo sguardo. Rivista di filosofia. 2014. № 14. Pp. 117–134.

## The influence of Dilthey's hermeneutics on the interpretation of the phenomenon of the mental by H. Plesner

**Kyanganen Kirill Vyacheslavovich**

postgraduate student of the Department of Philosophical Anthropology and Theory of Culture,  
Ural Federal University n. a. the first President of Russia B. N. Yeltsin.  
Russia, Yekaterinburg. ORCID: 0009-0006-0529-9533. E-mail: kirill.kyanganen@gmail.com

**Abstract.** The article proposes to evaluate the role of V. Dilthey's hermeneutics in the study of the mental by H. Plesner. In the course of the presentation, a number of problems are pointed out that make it difficult to qualify mental reality. So, on the one hand, some human forms of expressivity, such as laughter and crying, act as purely bodily reactions to the cancellation of conscious behavior. And they cannot be attributed to the sphere of the psychic, taking into account the research position of H. Plesner himself. On the other hand, psychic reality conceptually approaches cultural reality and spiritual reality, and periodically duplicates them. This complicates the position of the concepts of "inner being", "inner world" and calls into question the need for the existence of a separate concept of psychic reality. What is associated by the author with the fact that H. Plesner initially associated the topic of the mental with a psychophysical problem, and not with the natural/cultural dilemma, when a shift towards V. Dilthey's hermeneutics was carried out. At the same time, hermeneutics itself is defined by Plesner as a universal method of philosophical anthropology. And Dilthey's approach expands in such a way that expressivity becomes a key characteristic of human life. Whereas descriptive psychology is the main tool for understanding inner being. The conclusions note the dependence of the boundaries of the concept of mental reality on the methodological orientation of V. Dilthey. It is indicated that the unconscious falls out of the Plesner field of the mental, and the idea of personality approaches social identity.

The proposed analysis is planned to be implemented using classical methods of interpretation, comparison, and generalization for philosophical analysis. The theoretical basis of the study is developed by H. Plesner's approach to the study of the structure of human existence, unfolding in two planes: horizontal – man as a subject and an object of culture. And the vertical one is man as the subject and object of nature.

**Keywords:** hermeneutics, psychic reality, philosophical anthropology, eccentric positionality, personality.

### References

1. Batyuk K. Ya. *Edmund Gusserl' o soznanii kak osoboj real'nosti* [Edmund Husserl on consciousness as a special reality] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University for the Humanities. 2011. No. 3 (1). Pp. 23–25.
2. Bryanik N. V. *Analiz i osmyslenie: E. Mah i E. Gusserl'* [Analysis and comprehension: E. Mach and E. Husserl] // *Epistemy : sb. nauchnyh statej* – Epistems : collect. of scient. articles. Yekaterinburg. Azhur, 2014. Is. 9: Aspects of the analytical tradition. Pp. 25–35.
3. *Husserl E. Izbrannye raboty* [Selected works]. M. Territory of the future, 2005. 464 p.
4. *Husserl E. Sobranie sochinenij. T. 3 (1). Logicheskie issledovaniya. T. II (1)* [Collected works. Vol. 3 (1). Logical research. Vol. II (1)] / transl. from German by V. I. Molchanov. M. Gnosis ; House of intellectual books, 2001. 576 p.
5. *Husserl E. Filosofiya kak strogaya nauka* [Philosophy as a strict science]. Novocherkassk. Saguna, 1994. 357 p.
6. *Dilthey V. Vozzrenie na mir i issledovanie cheloveka so vremen Vozrozhdeniya i Reformacii. Izd. 2-e* [Outlook on the world and human research since the Renaissance and Reformation. Ed. 2nd]. M. ; SPb. Center for Humanitarian Initiatives, 2013. 464 p.
7. *Dilthey V. Germenevticheskaya sistema Shlejermahera v ee otlichii ot predshestvuyushchej protestantskoj germenevtiki : sobr. sochinenij : v 6 t. T. 4: Germenevtika i teoriya literatury* [Schleiermacher's hermeneutical system in its difference from the previous Protestant hermeneutics : collected works : in 6 vols. Vol. 4: Hermeneutics and theory of literature] / ed. by A. V. Mikhailov and N. S. Plotnikov / transl. from German. under the ed. of V. V. Bibikhin and N. S. Plotnikov. M. House of Intellectual Books, 2001. 531 p.
8. *Dilthey V. Opisatel'naya psihologiya* [Descriptive psychology]. M. RIPOL classic, 2018. 290 p.
9. *Dilthey V. Sobranie sochinenij : v 6 t. T. 1: Vvedenie v nauki o duhe* [Collected works : in 6 vols. Vol. 1: Introduction to the sciences of the spirit] / ed. by A. V. Mikhailov and N. S. Plotnikov; transl. from German and ed. by V. S. Malakhov]. M. House of Intellectual Books, 2000. 762 p.
10. *Dilthey V. Sobranie sochinenij : v 6 t. T. 3: Postroenie istoricheskogo mira v naukah o duhe* [Collected works : in 6 vols. 3. Vol. 3: The construction of the historical world in the sciences of the spirit] / ed. by A. V. Mikhailov, N. S. Plotnikov // transl. from German and ed. by V. A. Kurenny]. M. Three Squares, 2004. 418 p.
11. *Ishchenko N. I. Plesner vs Hajdegger: problema ekzistencii* [Plesner vs Heidegger: the problem of existence] // *Filosofskie nauki* – Philosophical Sciences. 2013. No. 7. Pp. 65–78.
12. *Ishchenko N. I. Hel'mut Plesner: Problema ekzistencii* [Helmut Plesner: The problem of existence] // *Artikul't* – Articult. 2013. No. 4 (12). Pp. 37–46.

13. *Ishchenko N. I. Hel'mut Plesner: smekh i plach* [Helmut Plesner: laughter and crying] // *Filosofskie nauki* – Philosophical Sciences. 2014. No. 12. Pp. 66–77.
14. *Mihajlov A. V. Izbrannoe. Istoricheskaya poetika i germenевtika* [Favorites. Historical poetics and Hermeneutics]. SPb. Publishing House of St. Petersburg University, 2006. 560 p.
15. *Mozzhillin S. I. Psihicheskaya real'nost' duha i evolyuciya nравstvennogo soznaniya* [The psychic reality of the spirit and the evolution of moral consciousness] // *Povolzhskij torgovo-ekonomicheskij zhurnal* – Volga Region Trade and Economic Journal. 2010. No. 4. Pp. 104–109.
16. *Plesner H. Stupeni organicheskogo i chelovek: Vvedenie v filosofskuyu antropologiyu* [The stages of the organic and man: An introduction to philosophical anthropology] / transl. from German. M. Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2004. 368 p.
17. *Reinach A. Sobranie sochinenij* [Collected works]. M. House of Intellectual Book, 2001. 482 p.
18. *Rodi F. Zhiznennye korni gumanitarnyh nauk. Germenевtika. Psihologiya. Istoriya. [Vil'gel'm Dil'tej i sovremennaya filosofiya] : mat-ly nauchnoj konferencii RGGU* [The vital roots of the humanities. Hermeneutics. Psychology. History. [Wilhelm Dilthey and modern philosophy] : materials of the scient. conference of the Russian State University] / ed. by N. S. Plotnikov. M. Three Squares, 2002. 208 p.
19. *Ulanovskij A. M. Proekty opisatel'nyh psihologij i opisatel'nye issledovaniya v psihologii : sb. nauchnyh statej* [Projects of descriptive psychology and descriptive research in psychology : collect. of scient. articles]. M. Publishing House of the Higher School of Economics, 2012. Is. 2: Promising areas of psychological science. Pp. 187–202.
20. *Filosofy dvadcatogo veka. Kniga pervaya* – Philosophers of the twentieth century. The first book / A. M. Rutkevich, T. A. Kuzmina, M. S. Kozlova, I. A. Mikhailov, etc.; ed. by L. P. Orlov. 2nd ed., reprinted and add. M. Art of the XXI century, 2004. 367 p.
21. *Cherepanova E. S. Perspektivy filosofskoj antropologii: ot klassicheskoy metodologii X. Plesnera k postklassicheskoy interpretacii I. Fishera* [Prospects of philosophical anthropology: from the classical methodology of H. Plesner's approach to the postclassical interpretation of I. Fischer] // *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Obshchestvennye nauki* – News of Ural State University. Series 3: Social Sciences. 2010. No. 4 (83). Pp. 149–157.
22. *Shul'ga E. N. Biogermenевtika, ili Kak my ponimaem prirodu – novyj podhod k ekologii cheloveka* [Biohermeneutics, or How we understand nature – a new approach to human ecology] // *Filosofskie nauki* – Philosophical Sciences. 2017. No. 5. Pp. 82–97.
23. *Shul'ga E. N. Filosofskie koncepcii zhizni i znachenie germenевtiki v ponimanii sushchnosti zhivogo* [Philosophical concepts of life and the meaning of hermeneutics in understanding the essence of life] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2018. No. 11. Pp. 76–85.
24. *De Mul Jos. Comprendere la natura. Dilthey, Plessner e la bioermenевtica* // *Lo sguardo. Rivista di filosofia*. 2014. No. 14. Pp. 117–134.

Поступила в редакцию: 06.02.2024

Принята к публикации: 28.05.2024

## Проблема интерактивного использования учебного видео в условиях обновленного содержания технологического образования

Некрасова Галина Николаевна<sup>1</sup>, Быкова Елена Леонидовна<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и методики преподавания технологии,  
Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-2251-9682. E-mail: daw@mediaedu.ru

<sup>2</sup>аспирант кафедры технологии и методики преподавания технологии,  
Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0009-0008-6058-3726. E-mail: elenabikova58@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема использования учебного видео на уроках технологии. Выполнен анализ педагогической практики учителей и выявлено, за счет каких приемов и средств демонстрация видеоматериалов на уроках может стать дидактически целесообразной.

В настоящее время ввиду изменения содержания технологического образования за счет внедрения в школы с 1 сентября 2023 г. федеральной рабочей программы педагоги столкнулись с проблемами в подготовке и проведении уроков. Это вызвано отсутствием учебников, нехваткой компетенций у учителей и недостатком методической поддержки. Однако реализовать содержание федеральной рабочей программы по технологии необходимо во всех школах и в полном объеме, даже при отсутствии необходимой материально-технической базы. Для достижения образовательных результатов педагоги активно применяют в своей практике учебное видео как доступное и простое в использовании дидактическое средство, являющееся элементом цифровизации образования.

Проведен опрос 335 российских учителей и выявлены дидактические цели, поставленные педагогами при использовании учебного видео. На основании полученных данных сделан вывод о нерациональном использовании видеоконтента. Применение традиционных методов просмотра учебного видео становится неэффективным при условии простой демонстрации видеоматериалов. Наибольший дидактический эффект возникает, если погружать учеников в интерактивную познавательную деятельность, используя различные приемы активизации на уроках.

Выполнен обзор и сравнительный анализ цифровых образовательных ресурсов, позволяющих организовать интерактивное использование учебного видео на уроках технологии.

Результаты исследования могут быть использованы для проектирования методик преподавания различных образовательных модулей в процессе технологической подготовки школьников.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, учебное видео, предметная область «Технология», образовательное видео, цифровые образовательные ресурсы.

**Введение.** В условиях перехода от традиционных методов преподавания предметной области «Технология» к обновленному модульному содержанию технологического образования многие педагоги столкнулись с трудностями при подготовке и проведении уроков. Это связано с рядом причин: отсутствие в школах учебников по технологии, соответствующих содержанию федеральной рабочей программы; недостаток компетенций по новым предметным модулям у учителей; нехватка методического сопровождения.

Однако содержание федеральной рабочей программы по технологии необходимо реализовать во всех школах независимо от перечисленных трудностей. Если в образовательной организации отсутствует необходимая материально-техническая база, содержание программы предписано реализовать в теоретическом плане. В связи с этим многими педагогами активно используется учебное видео как доступное, простое в применении и не требующее специального дорогостоящего оборудования дидактическое средство.



Мы рассматриваем «учебное видео» как аудиовизуальное средство, динамично и наглядно передающее пользователю необходимую учебную тематическую информацию. Образовательное (обучающее) видео – это видеоконтент, обладающий дидактическим потенциалом [12, с. 266].

Отечественные ученые подчеркивают актуальность применения видеоконтентных технологий как средств обучения. Н. Н. Новикова в своих трудах обозначила дидактические особенности использования современных технических и аудиовизуальных средств обучения: таких как высокая информационная насыщенность, показ изучаемых явлений в развитии и динамике, реальность отображения действительности [13, с. 144]. Развитие этих идей мы наблюдаем в докторском исследовании Н. Н. Новиковой, посвященном подготовке учителей технологии. В монографии «Подготовка будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в информационной среде технологического образования» автор определил специфику цифровизации технологического образования в школе и условия подготовки учителей в вузах к использованию различных средств информационных технологий, в том числе и учебного видео [14, с. 127].

По мнению М. В. Кузьминой, эпоха информационных технологий стремительно изменяет учебный процесс в образовательных учреждениях и систему образования в целом. Появление нового нелинейного цифрового видео открывает возможности для осуществления исследовательских проектов и внедрения образовательных моделей с использованием современного видеоконтента, заменяя традиционные видеоформаты. Внедрение в учебный процесс видеоматериалов нового поколения способствует формированию медиакультуры учащихся [5, с. 24]. Заметим, что новые форматы видео позволяют вовлечь обучающихся в активное взаимодействие, при этом создаются дидактические условия для перевода учебного процесса в фазу интерактивного обучения.

Изучая вопрос о трансформации образовательного процесса за счет применения учебного видео, мы обратили внимание на работу Ю. Е. Шабалина, который сформулировал дидактические требования к объему учебных видеолекций, требования к зрительному ряду видеолекций для активизации внимания студентов [21, с. 164].

По мнению ведущего специалиста предметной области «Информатика» Л. Л. Босовой, важнейшим условием цифровой трансформации образования является высококачественный учебный контент. В ее статьях выделены основные типы видеоконтента, востребованного в современном образовательном процессе: видеолекции, обучающие видеоролики, фрагменты фильмов; видеоинтервью, репортажи, видеозаписи экскурсий. Также рассмотрены требования к обучающему видео и возможности его использования в смешанном обучении [2, с. 2, 3], изложены методические подходы к использованию видеоматериалов на уровне общего образования, оказывающие значительное влияние на трансформацию образовательного ландшафта [3].

В развитии этой темы относительно средств обучения для предметной области «Технология» выполнен анализ видеоконтента и выявлены его образовательные разновидности в статье Е. Л. Быковой. Исследователем рассмотрены педагогические условия эффективного применения учебного видео [4] и дидактические возможности использования образовательного видеоконтента на уроках технологии в 5 классах для изучения тематического блока «Технология обработки текстильных материалов» [11]. Также автором описан опыт взаимодействия детского технопарка «Кванториум» и школы по созданию образовательного видео для уроков технологии [6]. В работе отмечено, что более детальных исследований в области образовательного видеоконтента для уроков технологии в настоящее время не наблюдается [11].

Говоря о применении учебного видео, следует обратить внимание на новые формы взаимодействия, которые возникают в учебном процессе. Прежде всего это связано с интерактивным характером видеотехнологий. По мнению Е. В. Ноздряковой, сегодня наибольшую популярность в образовательном процессе набирают интерактивные приемы работы, где проявляются субъектные отношения между учителем и учащимися [15]. В процессе технологической подготовки школьников интерактивные практики также широко используются, их можно определить как формы практической учебной деятельности в условиях интенсивного целенаправленного продуктивно-рефлексивного взаимодействия всех участников образовательного процесса [11]. Интерактивные образовательные видеоресурсы позволяют предоставить материал в полном объеме при сохранении усилий преподавателя, а учащемуся самостоятельно выбрать соответствующее продолжение и разные варианты развития сюжетной образовательной линии. Преподаватель может прокомментировать видеоматериал на занятии,

а может разместить отдельные пояснения в самом видеоуроке. При этом сохраняется основной принцип обучения – принцип наглядности.

При довольно глубокой разработанности теоретико-методологических вопросов в подготовке учителя в области информационных технологий остается недостаточно решенной проблема готовности учителя использовать на практике цифровые образовательные ресурсы, успешно проектировать урок, подбирать эффективные формы взаимодействия и добиваться образовательных результатов в постоянной изменяющейся цифровой образовательной среде.

Для того чтобы определить готовность учителей технологии к эффективному применению учебного видео, а также выяснить, какими методическими приемами пользуются учителя, применяя учебное видео на уроках, какими электронными ресурсами пользуются для подбора видеоматериала, было решено провести исследование в виде опроса педагогов.

**Целью исследования** стало выявление и анализ проблем использования учебного видео в условиях обновленного содержания технологического образования. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

– организовать и провести опрос среди учителей технологии с целью выявления проблем использования учебного видео в образовательном процессе, проанализировать результаты анкетирования;

– осуществить обзор и сравнительный анализ цифровых образовательных ресурсов, позволяющих организовать интерактивное использование учебного видео на уроках технологии, при этом выявить дидактический потенциал использования образовательного видео при изучении образовательных модулей предмета «Технология».

Теоретическая значимость исследования заключается в определении дидактических возможностей цифровых средств для интерактивного применения видео на уроках технологии.

Новизна статьи обусловлена тем, что представлен результат анализа мнения широкого числа педагогов относительно эффективности применения видео в образовательной среде технологического образования, и предложен дидактический обзор и сравнительный анализ цифровых образовательных ресурсов для интерактивного использования видео на уроках технологии.

**Методы исследования.** С целью определения проблем, возникающих у учителей при использовании цифровых ресурсов на уроках технологии, в том числе и учебного видео, в период с 19 августа по 26 ноября 2023 г. проводилось анкетирование. В опросе приняли участие 335 педагогов из различных регионов России, в том числе из присоединенных территорий ДНР и ЛНР. Анкетирование проводилось дистанционно, в тестовом формате (<https://clck.ru/36nufp>) по следующим вопросам: применяется ли учебное видео на уроках? По каким причинам не используется учебное видео? Можно ли считать, что образовательное видео является эффективным инструментом обучения? С какой дидактической целью применяется и какое количество времени выделяется для работы с видеоконтентом на уроке? Какими электронными ресурсами пользуется учитель при подборе видеоконтента? Основными методами анализа полученной в результате анкетирования количественной информации стали методы частотного анализа, графического представления данных.

В рамках решения второй задачи исследования проведен сравнительный анализ пяти цифровых ресурсов, позволяющих создавать интерактивный формат учебного видео и организовать интерактивное обучение на уроке. Выявлены положительные и отрицательные стороны отечественных и зарубежных цифровых ресурсов.

**Результаты исследования.** Преимущества обучающего видео перед другими цифровыми образовательными ресурсами очевидны: видео позволяет наглядно демонстрировать сложные для понимания и демонстрации технологические процессы и явления; оно доступно для общего пользования и не требует от учителя специальных компетенций; для воспроизведения видео на уроке не нужно дорогостоящее оборудование: его можно включить в любое время и в любом кабинете, независимо от подключения к Интернету [9]. Однако использование традиционных методов просмотра учебного видео становится неэффективным по нескольким причинам.

1. Пассивность учащихся. Традиционный просмотр образовательного видео предполагает, что учащиеся являются пассивными зрителями. Тем не менее в современном образовании важно развивать у учащихся коммуникативные навыки, умения оценивать ситуацию, за-

давать вопросы и делать выводы, другими словами, ученики должны быть активными участниками процесса обучения.

2. Ограниченный вовлекающий потенциал. Видео может быть интересным и захватывающим, но оно не всегда может удерживать внимание учащихся на протяжении всего урока.

3. Сложность управления процессом обучения. При традиционном просмотре видео учителю сложно контролировать понимание и усвоение материала учащимися.

4. Отсутствие интерактивности. Традиционные методы просмотра видео не предполагают взаимодействия между учениками и учителем или между учащимися друг с другом, интерактивные формы организации учебного процесса не применяются.

5. Проблемы с оцениванием. Традиционные методы оценки знаний на основе просмотра видео могут быть недостаточными, так как они не учитывают активное участие учащихся в процессе обучения и их способность применять полученные знания на практике [1, с. 25, 26].

Данные выводы подтверждаются результатами анкетирования учителей, посвященного методике использования образовательного видеоконтента в учебном процессе. Исследование среди педагогов проводилось с целью выявления трудностей при подборе видео для проведения занятий, оценки эффективности видео как инструмента обучения, определения образовательной цели и методики применения учебного видео на уроках. Также результаты опроса позволили выявить электронные образовательные ресурсы, с помощью которых учителя осуществляют подбор видео для подготовки и проведения своих уроков.

Большинство респондентов, участвующих в опросе, являются учителями школы (92,6 %). Также свои ответы дали преподаватели вузов и средних специальных учебных заведений, мастера производственного обучения. Следует отметить, что в анкетировании участвовали педагоги всех школьных дисциплин, однако учителей технологии среди ответивших было большинство (62 %).

Респонденты имели различный педагогический стаж: 0–5 лет – 17,1 %; 6–15 лет – 20,5 %; 16–25 лет – 26 %; 26 и более лет – 36,1 %.

На вопрос «Применяете ли Вы учебное видео на своих уроках/лекциях?» большинство респондентов ответили утвердительно (92,1 %), из этого количества ответивших 18,8 % применяют видеуроки, в том числе и для дистанционного обучения, и 13,1 % – в качестве домашнего задания. Однозначно не применяют образовательное видео в своей практике 3,7 % опрошенных.

Преподавателям предлагалось описать причины, по которым они не смогли применить образовательное видео на своих уроках. Учителя указали, что основной причиной являются отсутствие проектора в классе, технические неполадки оборудования, отсутствие интернета в образовательной организации. Также встречались ответы о невозможности подобрать качественное видео: слишком длинное, имеются ошибки в содержании; много лишней информации, не соответствующей учебной программе [4, с. 144].

На вопрос «Считаете ли Вы образовательное видео эффективным инструментом обучения?» 59,6 % опрошенных считают, что видео эффективно в учебном процессе. 37,1 % ответили «Скорее да, чем нет» и 2,7 % – «Скорее нет, чем да». И лишь 0,6 % ответивших считают, что видео неэффективно использовать в образовательных целях.

Тех, кто ответил утвердительно на предыдущий вопрос, мы попросили определить преимущества видео как образовательного инструмента. 24,7 % респондентов ответили, что видео наглядно демонстрирует процессы, которые сложно объяснить словами; 17,3 % – видео дает возможность многократного воспроизведения информации; 6,6 % – видео легко применимо, не требует специальных компетенций от педагога; 10,9 % – видео дает возможность организовать индивидуальное обучение; 19,9 % – видео помогает организовать учебный процесс в период дистанционного обучения; 16,4 % – видеоконтент является доступным средством цифровизации образования (рисунок 1). Также заслуживают внимания суждения о том, что видео дает возможность разнообразить уроки, а также учит работе с визуальными источниками информации; видео помогает показать процесс в замедленном и ускоренном темпе, показать процесс изнутри, показать процессы, которые по техническим причинам или правилам безопасности нецелесообразно проводить в реальном практическом формате в школе.

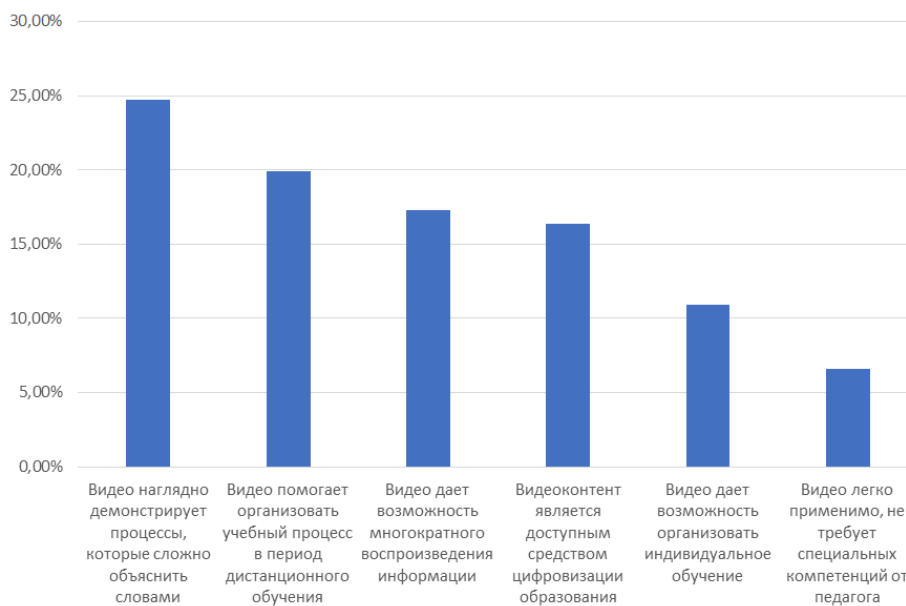


Рис. 1. Преимущества видео как образовательного инструмента

Следующий вопрос позволил выявить, какое количество времени педагоги обычно выделяют для работы с видео на уроке/лекции. Большинство респондентов (41 %) рекомендовало использовать видео не более 10 минут. Некоторые из ответивших ссылались на Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», в котором сказано, что продолжительность непрерывного использования экрана при демонстрации видео не должна превышать для детей 5–7 лет – 5–7 минут, для учащихся 1–4 классов – 10 минут, для 5–9 классов – 15 минут [17].

На вопрос «На каких этапах урока Вы обычно используете образовательное видео?» большинство опрошенных ответили, что на этапе изучения нового материала (47,5 %), на этапе систематизации полученных знаний и умений – 23,2 %, на этапе актуализации знаний – 18,4 %. Применяют видео для домашнего задания всего 9,2 % опрошенных. Из этого следует вывод, что учителя в большинстве своем предпочитают работать с видеоконтентом в классе.

Очень важным компонентом деятельности учителя является методика применения видео в образовательном процессе. Анкетирование показало, что 32,7 % респондентов организуют просмотр видео в классе с последующим опросом, 28,9 % – во время просмотра ставят видео на паузу и комментируют содержание видеурока, 22 % – организуют традиционный просмотр видео, и только 16,4 % используют интерактивное видео, в котором вопросы возникают автоматически во время просмотра видео (рисунок 2).

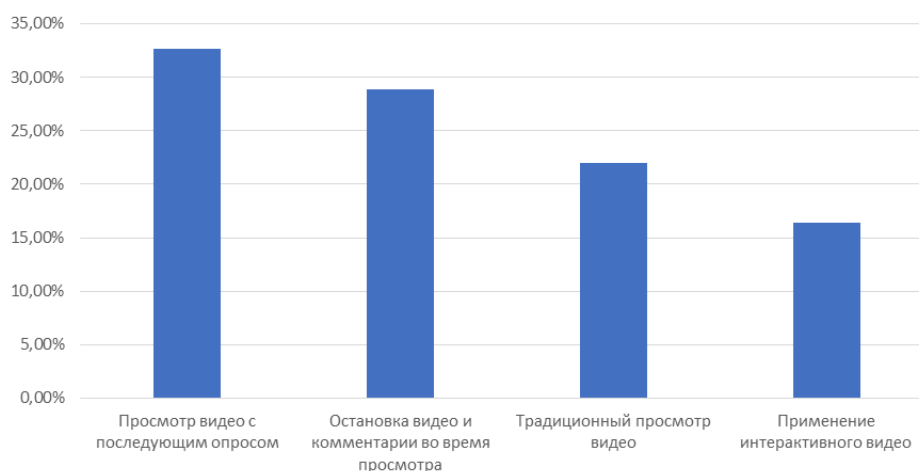


Рис. 2. Методика применения видео в образовательном процессе

Следующий вопрос анкеты коррелируется с третьим и звучит следующим образом: «Считаете ли Вы, что учебное видео позволяет сформировать более прочные знания и умения?» 66 % опрошенных ответили «Скорее да, но при определенных условиях», 29,6 % – «Да», 2,7 % – «Скорее нет, чем да» и 0,6 % – «Нет, видео отвлекает от важности изучения и придает учебной информации «развлекательное» значение». Ответы на эти вопросы позволили сделать вывод, что учителя понимают важность интерактивного использования видео в образовательном процессе и выстраивают учебное взаимодействие с видео на своих уроках посредством опросов, пауз, комментариев по содержанию урока (рисунок 3).

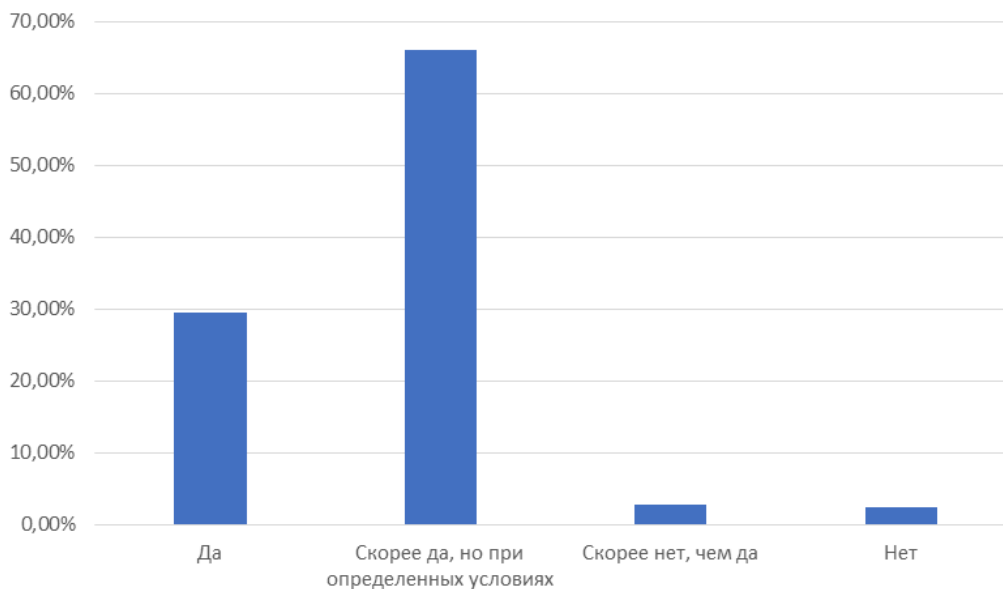


Рис. 3. Мнение респондентов о возможности видео в формировании более прочных знаний и умений

Заключительный вопрос анкеты позволил определить, какими электронными ресурсами чаще всего пользуются педагоги при подборе видеоконтента для своих занятий. Опрос показал, что большинство учителей используют материалы цифровой платформы «Российская электронная школа» (25,3 %), 23,8 % опрошенных используют прямой поиск на канале YouTube по теме урока, 22,5 % применяют в своей работе материалы сайта «Видеоуроки в Интернет», 17,5 % подбирают материал на сайте «Инфоурок», а 7,6 % респондентов монтируют видеоуроки самостоятельно.

Таким образом, анализ результатов анкетирования позволил сделать вывод, что видеоуроками пользуется подавляющее большинство учителей и преподавателей. При подборе и использовании видео возникают сложности из-за отсутствия готовых видеоуроков с оптимальной продолжительностью времени, актуальным и лаконичным содержанием, соответствующим учебной программе, со скоростью и языком повествования, доступными для понимания определенной возрастной категории учащихся [4].

Анкетирование показало, что традиционный просмотр видео на уроках не имеет должного образовательного эффекта. Педагоги отмечают, что применение видео в образовательных целях эффективно только при определенных условиях. Поэтому учителя используют такие методы взаимодействия с видео, как опрос после просмотра и во время просмотра видео, отключение звука и комментирование видеоряда, создание рабочих листов для анализа содержания видеоурока, а также самостоятельно создают интерактивное видео с использованием различных приложений и сервисов.

Выводы, сделанные в результате обработки данных по анкетированию, показали необходимость анализа цифровых ресурсов, которые предоставляют возможность создавать учебное интерактивное видео для вовлечения учащихся в активные образовательные действия. С этой целью был проведен анализ пяти отечественных и зарубежных цифровых ресурсов.

Так как одним из главных векторов развития современной системы образования является реализация Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», создание и применение интерактивного образовательного видео наряду с другими цифровыми образовательными ресурсами становится актуальным средством цифровизации образования.

Под цифровой образовательной средой понимается «совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства, которые в совокупности обеспечивают освоение учащимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания» [18].

Цифровая образовательная среда предполагает появление и использование в образовательном процессе различных цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов в качестве средств обучения [23, с. 316]. Цифровые образовательные ресурсы – содержательно обособленный информационный объект, предназначенный для образовательных целей и представленный в цифровой, электронной, «компьютерной» форме [24, с. 341].

В условиях цифровизации образования, как мы отметили выше, немаловажным компонентом становится интерактивность, проявляющаяся в различных формах взаимодействия, применения методических приемов подачи и усвоения учебного материала, в том числе и с использованием интерактивного видеоконтента. Под интерактивным видео понимается гипертекстовая технология, позволяющая пользователю самостоятельно выбирать маршруты просмотра видео и его изучения, с опорой «на систему переходов от одного видеозула к другому и вступая в своеобразный диалог с мультимедийной информацией» [8, с. 166–171].

Применение интерактивного видео на уроках технологии позволяет наглядно демонстрировать процессы и явления, которые сложно воспроизвести в школьном кабинете, например, процессы получения текстильных нитей и ткачества, работу различных производств. Интерактивная составляющая дает возможность учителю вовлечь учащихся в активный просмотр видеоматериалов и получить от них обратную связь в виде ответов на тестовые вопросы, либо обсуждения ключевых моментов видеоурока.

Для создания интерактивного видео учителя используют различные сервисы и приложения, с помощью которых обычный видеоматериал можно преобразовать в формат интерактивного. С целью выявления эффективных средств подачи учебной видеoinформации был проведен анализ пяти отечественных и зарубежных цифровых ресурсов.

В таблице 1 приведены результаты сравнительного анализа цифровых ресурсов для создания интерактивного видео.

Таблица 1

**Сравнительный анализ цифровых ресурсов  
 для создания интерактивного образовательного видео**

Цифровой ресурс, ссылка на него	Критерии сравнительного анализа					
	Удобство и простота интерфейса	Разнообразие интерактивных занятий	Наличие бесплатного тарифа	Возможность проверки	Наличие шаблонов	Российская разработка
УДОБА <a href="https://udoba.org/">https://udoba.org/</a>	-	12 видов заданий	+	+	+	+
Joyteka <a href="https://joyteka.com/">https://joyteka.com/</a>	+	5 видов заданий	Условно бесплатный	+	-	+
LearningApps <a href="https://learningapps.org/">https://learningapps.org/</a>	+	20 видов заданий	+	+	+	-
H5P <a href="https://abcd07.h5p.com/">https://abcd07.h5p.com/</a>	-	10 видов заданий	Бесплатная пробная версия на 15 дней	+	-	-
Fluentkey <a href="https://fluentkey.com/">https://fluentkey.com/</a>	-	5 видов заданий	Условно бесплатный	-	-	-

Поскольку большинство сервисов для создания интерактивного видео являются зарубежными разработками и собирают данные об учениках, то при их использовании возникает противоречие с Федеральным законом № 152 «О персональных данных», который предъяв-

ляет требования к хранению персональных данных и, в частности, обязывает хранить их на территории РФ [13]. Поэтому обратим внимание и более подробно рассмотрим российские сервисы для создания интерактивного видео.

Платформа Joyteka создана по инициативе отечественных учителей, а ее разработчик и основатель проекта – лауреат конкурса «Учитель года России–2018» М. Ю. Новиков. Регистрация на цифровой площадке простая и не требует подтверждения [12, с. 266]. К преимуществам данной платформы можно отнести понятный интерфейс, возможность создать пять видов интерактивных занятий: образовательный веб-квест, видео с обратной связью, инструмент контроля знаний «Тест», интеллектуальная игра в виде викторины и игра с терминами [16]. Для уроков технологии можно создавать виртуальные экскурсии. Это одна из эффективных и убедительных форм представления учебной информации, которая способствует повышению интереса не только к предмету, но и к культурной, а также к исторической составляющей изучаемой предметной программы.

Передать учащимися созданное учителем интерактивное видео можно с помощью QR-кода, сгенерированным автоматически, либо прямой ссылкой, либо индивидуального номера игры. Платформа также дает возможность оценить результаты ответов при просмотре интерактивного видео. В разделе «Результаты» учитель может отследить успешность выполнения заданий: фамилию и имя учащегося; дату и время, затраченное на просмотр; результат просмотра в форме подсчета правильных ответов. Предоставляется возможность все эти данные скачать в виде таблицы Excel.

Таким образом, с помощью интерактивных видео, созданных на платформе Joyteka, имеется возможность повысить мотивацию обучающихся к работе с видеоматериалами, а также за счет автоматизации упростить учителю проверку выполнения задания. При этом сохраняется одна из важнейших функций образования – обучающая, поскольку ученики не просто воспринимают информацию, а в различных формах взаимодействуют с образовательным контентом, учатся анализировать и применять полученную информацию.

Еще одним сервисом для создания интерактивных образовательных средств является УДОБА. Это сервис бесплатного конструктора и хостинг открытых интерактивных электронных образовательных ресурсов, созданный при поддержке Пермского государственного национального исследовательского университета. Сервис позволяет не только создавать интерактивные материалы, но и распространять их [19]. Благодаря интегрированным инструментам H5P, УДОБА позволяет разработать большое разнообразие интерактивных элементов урока. Данный сервис имеет обширную библиотеку созданных ранее материалов, которые учитель может использовать в своей работе бесплатно.

В отличие от Joyteka в сервисе УДОБА расширенные возможности создания интерактивного видео. В интерактивное видео можно добавлять не только ссылки на видео, но и файлы в формате webm и mp4. Кроме того, в видео добавляется текстовая информация, изображение, ссылка на дополнительный источник. Учитель имеет возможность составить и разместить на платформе вопросы в интерактивной форме: тестовые вопросы с одиночным и множественными ответами; вопрос «Истина или ложь»; задание с заполнением пробелов в тексте; задания с перетаскиванием изображений или слов; упражнение «Перекресток». Вопросы интерактивного видео поддерживают адаптивность, это означает, что существует возможность перейти к другой части видео в зависимости от ответа ученика. Важной особенностью данного сервиса является возможность получать обратную связь с результатами просмотра и взаимодействия ученика с интерактивным видео. С помощью кнопки «Добавить диапазон» можно выбрать необходимое количество диапазонов оценивания (0–20 % правильных ответов – низкий результат; 21–91 % – средний результат, 91–100 % – отличный результат) [21]. Учитель, проектируя учебное видео, не только предоставляет доступ ученикам для просмотра и взаимодействия, также на данной платформе создается банк интерактивного видео, материалы которого доступны другим педагогам.

**Обсуждение результатов.** Проблема использования интерактивного видео разрабатывается в рамках подготовки учителя технологии к реализации предметной области «Технология» в новой образовательной реальности, связанной с предстоящими изменениями названия и содержания школьного предмета с сентября 2024 г. В практике преподавания различных образовательных модулей предмета все чаще наблюдается использование цифровых ресурсов в качестве современного средства обучения, в том числе и учебного видео. Отметим,

что далеко не весь видеоматериал, который наполняет содержательную часть урока, имеет целевое дидактическое назначение. Часто учителя адаптируют видеоконтент, подбирают ролики для изучения нового материала или для демонстрации технологических действий, приемов обработки материалов. Следует отметить преимущественную возможность интерактивного видео в формировании практических умений и навыков на уроках технологии за счет создания фрагментов поэтапного выполнения операций и неоднократного просмотра правильности выполнения трудовых действий. Для исследования результативности использования видеоматериалов в качестве дидактического средства при изучении тематического раздела «Технология обработки текстильных материалов» в 2023 г. был создан дидактический цикл видеоуроков и проведен педагогический эксперимент. В ходе экспериментального преподавания подтвердилась эффективность методики по использованию интерактивного образовательного видеоконтента. В частности, отмечается увеличение показателей скорости, самостоятельности и качества выполнения учебных практических заданий учащимися, которые в ходе учебной деятельности пользовались дидактическим видеоконтентом, помогающим освоить учебный материал [11, с. 1–17].

**Выводы.** Уроки технологии с применением интерактивного видео предполагают активизацию различных видов деятельности учащихся и способствуют развитию многих предметных, метапредметных и личностных компетенций, в том числе активной познавательной деятельности, так как интерактивная составляющая подразумевает взаимодействие пользователя не только с одноклассниками и учителем, но и работу с видеоматериалом, что является стимулом к развитию интереса и внимания к предметной области «Технология».

Результаты проведенного исследования показали, что традиционный просмотр видео на уроках, по мнению опрошенных учителей, не имеет должного образовательного эффекта. Педагоги отмечают, что применение видео в образовательных целях эффективно только при определенных условиях. Ключевым условием является интерактивность, и часть из них используют в своей работе возможности цифровых ресурсов для создания интерактивного видео.

Данную проблему помогут решить различные сервисы и приложения, цифровые образовательные платформы. Их технические возможности позволяют создать интерактивное видео, с помощью которого учебная деятельность на основе взаимодействия с образовательным видео станет более мотивированной, а интерактивная составляющая помогает преодолеть пассивность учащихся. Автоматизированная проверка позволит учителю оценить уровень усвоения знаний, полученных на основе учебных видеоматериалов.

Ряд российских цифровых конструкторов (УДОБА, Joyteka) предлагают широкий выбор шаблонов и инструментов, которые позволят учителю создавать разнообразное интерактивное видео. Такой формат представления образовательного видео, безусловно, делает его более привлекательным и интересным для учащихся, а создание персонализированных учебных материалов, в свою очередь, дает возможность адаптировать видеоматериалы для предметной области «Технология» с учетом типа учебной деятельности каждого учащегося, что позволяет максимально эффективно использовать учебное время и повысить дидактический потенциал образовательного видео.

### Список литературы

1. Айвазова В. В. Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 4. С. 23–30.
2. Босова Л. Л. Видео как современный формат представления образовательного контента // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : мат-лы V Международной научной конференции : в 2-х ч. Ч. 2. Красноярск (21–24 сентября 2021 г.) / под общей редакцией М. В. Носкова. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2021. С. 437–441.
3. Босова Л. Л. Разработка и использование цифрового контента для общего образования: современный этап // Информационные системы и технологии : мат-лы Международного научного конгресса по информатике. Т. 3. Минск : Белорусский государственный университет, 2022. С. 11–19.
4. Быкова Е. Л. Результаты констатирующего эксперимента по проблеме использования учебного видеоконтента в образовательном процессе // Современное технологическое образование : сб. статей, докладов и материалов XXVIII Международной научно-практической конференции, Москва, 21–24 ноября 2022 года. Москва : Ассоциация технических университетов, 2022. С. 141–144.
5. Кузьмина М. В. Видеоинформационное обеспечение учебного процесса как фактор формирования медиакультуры учащихся // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 2–3. С. 22–29.



6. Кузьмина М. В. Опыт взаимодействия детского технопарка «Кванториум» и школы по созданию образовательного видеоконтента для уроков технологии / М. В. Кузьмина, Е. Л. Быкова // Технология: компетенции будущего : м-лы III международного форума учителей технологии, Елабуга, 28 апреля 2023 года / редколлегия: Л. Н. Латипова, А. Б. Сергеева. Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. С. 63–72.

7. Михайлов С. Н. Проблемы разработки интерактивных образовательных видеоресурсов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2014. № 167. С. 166–171.

8. Михайлова Е. А. Изучение мнения учителей технологии по вопросу использования интерактивного обучения школьников в технологическом образовании // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2020. № 1. С. 26–32.

9. Муханова И. В. Особенности применения видеоматериалов в обучении: анализ практик педагогической деятельности лауреатов и победителей конкурсов педагогического мастерства / И. В. Муханова, М. М. Бетильмерзаева // Перспективы науки и образования. 2022. № 3 (57). С. 603–619.

10. Некрасова Г. Н. Методика проектирования образовательного видеоконтента для предметной области «Технология» / Г. Н. Некрасова, Е. Л. Быкова // Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке : сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Киров, 19 мая 2023 года. Киров : ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ, 2023. С. 159–163.

11. Некрасова Г. Н. Дидактические возможности использования образовательного видеоконтента на уроках технологии для изучения тематического блока «Технология обработки текстильных материалов» / Г. Н. Некрасова, Е. Л. Быкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 5. С. 1–17.

12. Новиков М. Ю. Интерактивное видео в обучении: опыт разработки и использования цифровых ресурсов // Стратегические ориентиры современного образования : сб. научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 г. Ч. 1. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. С. 266–269.

13. Новикова Н. Н. Создание и развитие информационно-коммуникационной предметной среды : учебно-методическое пособие. Сыктывкар : Коми гос. пед. ин-т, 2012. 144 с.

14. Новикова Н. Н. Теоретические основы подготовки учителя технологии к профессиональной деятельности в информационной среде технологического образования : монография. Сыктывкар : СГУ, 2017. 127 с.

15. Ноздрякова Е. В. Системно-функциональный анализ способов активизации обучения в контексте современного образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 2. Ч. 3. С. 375–378.

16. Образовательная платформа Joyteka. URL: <https://joyteka.com/ru> (дата обращения: 29.11.2023).

17. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (Зарегистрирован 18.12.2020 № 61573) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: [pravo.gov.ru](http://pravo.gov.ru) (дата обращения: 26.11.2023).

18. Постановление Правительства Российской Федерации от 07.12.2020 года № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 29.11.2023).

19. УДОБА: конструктор учебных ресурсов. URL: <https://udoba.org/> (дата обращения: 29.11.2023).

20. Федеральная рабочая программа по технологии // Рабочие программы – Единое содержание общего образования. URL: [edsoo.ru](http://edsoo.ru) (дата обращения: 03.12.2023).

21. Шабалин Ю. Е. Создание учебных видеолекций как дидактическая проблема // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 (8). С. 162–169.

22. Шилова О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2 (63). С. 36–41.

23. Якушева Г. И. Методика использования на уроках химии цифровых образовательных ресурсов / Г. И. Якушева, А. С. Коротева // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74 (1). С. 316–319.

24. Якушева Г. И. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся посредством использования цифровых образовательных ресурсов / Г. И. Якушева, А. С. Коротева // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 340–342.

## The problem of interactive use of educational videos in the context of the updated content of technological education

Nekrasova Galina Nikolaevna<sup>1</sup>, Bykova Elena Leonidovna<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of Technology and Methods of Teaching Technology, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-2251-9682. E-mail: daw@mediaedu.ru

<sup>2</sup>graduate student of the Department of Technology and Methods of Teaching Technology, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0009-0008-6058-3726. E-mail: elenabikova58@yandex.ru

**Abstract.** The article discusses the problem of using educational videos in technology lessons. The analysis of the pedagogical practice of teachers has been carried out and it has been revealed through which techniques and means the demonstration of video materials in the classroom can become didactically expedient.

Currently, due to changes in the content of technological education due to the introduction of the federal work program into schools from September 1, 2023, teachers are faced with problems in preparing and conducting lessons. This is due to the lack of textbooks, a lack of competence among teachers and a lack of methodological support. However, it is necessary to implement the content of the federal work program on technology in all schools and in full, even in the absence of the necessary material and technical base. To achieve educational results, teachers actively use educational videos in their practice as an accessible and easy-to-use didactic tool, which is an element of digitalization of education.

A survey of 335 Russian teachers was conducted and the didactic goals set by teachers when using educational videos were identified. Based on the data obtained, a conclusion is made about the irrational use of video content. The use of traditional methods of watching educational videos becomes ineffective if the video materials are simply demonstrated. The greatest didactic effect occurs if students are immersed in interactive cognitive activity using various activation techniques in the classroom.

A review and comparative analysis of digital educational resources allowing the interactive use of educational videos in technology lessons has been performed.

The results of the study can be used to design teaching methods for various educational modules in the process of technological training of schoolchildren.

**Keywords:** interactive learning, educational video, subject area "Technology", educational video, digital educational resources.

### References

1. Ajvazova V. V. *Psichologicheskie i didakticheskie osobennosti ispol'zovaniya video na zanyatiyah inostranogo* [Psychological and didactic features of using video in foreign language classes] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* – Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2012. No. 4. Pp. 23–30.
2. Bosova L. L. *Video kak sovremennyy format predstavleniya obrazovatel'nogo kontenta* [Video as a modern format for the presentation of educational content] // *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronogo obucheniya: cifrovye tekhnologii v obrazovanii : mat-ly V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii : v 2-h ch. Ch. 2. Krasnoyarsk (21–24 sentyabrya 2021 g.)* – Informatization of education and methods of e-learning: digital technologies in education : materials of the V International Scientific Conference : in 2 parts. Part 2. Krasnoyarsk (September 21–24, 2021) / under the gen. ed. of M.V. Noskov. Krasnoyarsk. Siberian Federal University, 2021. Pp. 437–441.
3. Bosova L. L. *Razrabotka i ispol'zovanie cifrovogo kontenta dlya obshchego obrazovaniya: sovremennyy etap* [Development and use of digital content for general education: a modern stage] // *Informacionnye sistemy i tekhnologii: mat-ly Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa po informatike. T. 3* – Information systems and technologies: materials of the International Scientific Congress on Informatics. Vol. 3. Minsk. Belarusian State University, 2022. Pp. 11–19.
4. Bykova E. L. *Rezul'taty konstatiruyushchego eksperimenta po probleme ispol'zovaniya uchebnogo videokontenta v obrazovatel'nom processe* [The results of a ascertaining experiment on the problem of using educational video content in the educational process] // *Sovremennoe tekhnologicheskoe obrazovanie : sb. statej, dokladov i materialov XXVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 21–24 noyabrya 2022 goda* – Modern technological education : collection of articles, reports and materials of the XXVIII International Scientific and Practical Conference, Moscow, November 21–24, 2022. M. Association of Technical Universities, 2022. Pp. 141–144.
5. Kuz'mina M. V. *Videoinformacionnoe obespechenie uchebnogo processa kak faktor formirovaniya mediakul'tury uchaschihsya* [Video information support of the educational process as a factor in the formation of students' media culture] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University for the Humanities. 2009. No. 2–3. Pp. 22–29.
6. Kuz'mina M. V. *Opyt vzaimodejstviya detskogo tekhnoparka "Kvantorium" i shkoly po sozdaniyu obrazovatel'nogo videokontenta dlya urokov tekhnologii* [Experience of interaction between the children's technopark "Quantorium" and the school for the creation of educational video content for technology lessons] /

M. V. Kuzmina, E. L. Bykova // *Tekhnologiya: kompetencii budushchego : m-ly III mezhdunarodnogo foruma uchitelej tekhnologii, Elabuga, 28 aprelya 2023 goda* – Technology: competencies of the future : proceedings of the III International Forum of Teachers of Technology, Yelabuga, April 28, 2023 / ed. board: L. N. Latipova, A. B. Sergeeva. Kazan. Kazan (Volga Region) Federal University, 2023. Pp. 63–72.

7. Mihajlov S. N. *Problemy razrabotki interaktivnykh obrazovatel'nykh videoresursov* [Problems of developing interactive educational video resources] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena* – News of RSPU n. a. A. I. Herzen. 2014. No. 167. Pp. 166–171.

8. Mihajlova E. A. *Izuchenie mneniya uchitelej tekhnologii po voprosu ispol'zovaniya interaktivnogo obucheniya shkol'nikov v tekhnologicheskom obrazovanii* [Studying the opinion of technology teachers on the use of interactive teaching of schoolchildren in technological education] // *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Armavir State Pedagogical University. 2020. No. 1. Pp. 26–32.

9. Muskhanova I. V. *Osobennosti primeneniya videomaterialov v obuchenii: analiz praktik pedagogicheskoy deyatel'nosti laureatov i pobeditelej konkursov pedagogicheskogo masterstva* [Features of the use of video materials in teaching: analysis of the practices of pedagogical activity of laureates and winners of pedagogical skill competitions] / I. V. Muskhanova, M. M. Betilmerzaeva // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects of science and education. 2022. No. 3 (57). Pp. 603–619.

10. Nekrasova G. N. *Metodika proektirovaniya obrazovatel'nogo videokontenta dlya predmetnoj oblasti "Tekhnologiya"* [Methodology of designing educational video content for the subject area "Technology"] / G. N. Nekrasova, E. L. Bykova // *Pedagogicheskaya innovatika i nepreryvnoe obrazovanie v XXI veke: sbornik nauchnykh trudov I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Kirov, 19 maya 2023 goda* – Pedagogical innovation and continuing education in the XXI century: collection of scientific papers of the I All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Kirov, May 19, 2023. Kirov. Vyatka SATU, 2023. Pp. 159–163.

11. Nekrasova G. N. *Didakticheskie vozmozhnosti ispol'zovaniya obrazovatel'nogo videokontenta na urokah tekhnologii dlya izucheniya tematicheskogo bloka "Tekhnologiya obrabotki tekstil'nykh materialov"* [Didactic possibilities of using educational video content in technology lessons to study the thematic block "Technology of processing textile materials"] / G. N. Nekrasova, E. L. Bykova // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* – Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2023. No. 5. Pp. 1–17.

12. Novikov M. Yu. *Interaktivnoe video v obuchenii: opyt razrabotki i ispol'zovaniya cifrovyykh resursov* [Interactive video in education: experience in the development and use of digital resources] // *Strategicheskie orientiry sovremennogo obrazovaniya: sb. nauchnykh statej, Ekaterinburg, 05–06 noyabrya 2020 g. Ch. 1* – Strategic guidelines of modern education: collection of scientific articles, Yekaterinburg, 05–06 November 2020, Part 1. Yekaterinburg. Ural State Pedagogical University, 2020. Pp. 266–269.

13. Novikova N. N. *Sozdanie i razvitie informacionno-kommunikacionnoj predmetnoj sredy: uchebno-metodicheskoe posobie* [Creation and development of an information and communication subject environment: an educational and methodological guide]. Syktyvkar. Komi State Pedagogical Institute, 2012. 144 p.

14. Novikova N. N. *Teoreticheskie osnovy podgotovki uchitelya tekhnologii k professional'noj deyatel'nosti v informacionnoj srede tekhnologicheskogo obrazovaniya: monografiya* [Theoretical foundations of technology teacher training for professional activity in the information environment of technological education : monograph]. Syktyvkar. SSU, 2017. 127 p.

15. Nozdryakova E. V. *Sistemno-funktional'nyj analiz sposobov aktivizacii obucheniya v kontekste sovremennogo obrazovaniya* [System-functional analysis of ways to enhance learning in the context of modern education] // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij* – International Journal of Applied and Fundamental Research. 2016. No. 2. Part 3. Pp. 375–378.

16. *Obrazovatel'naya platforma Joyteka* – Joyteka educational platform. Available at: <https://joyteka.com/ru> (date accessed: 29.11.2023).

17. Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation dated 28.09.2020 No. 28 "On approval of sanitary rules SP 2.4. 3648-20 "Sanitary and epidemiological requirements for organizations of education and training, recreation and recreation of children and youth" (Registered 18.12.2020 No. 61573) // Official Internet portal of legal information. Available at: [pravo.gov.ru](http://pravo.gov.ru) (date accessed: 26.11.2023) (in Russ.).

18. Decree of the Government of the Russian Federation No. 2040 dated 07.12.2020 "On conducting an experiment on the introduction of a digital educational environment" // Official Internet portal of legal information. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/> (date accessed: 29.11.2023) (in Russ.).

19. *UDOBA: konstruktor uchebnykh resursov* – UDOBA: designer of educational resources. Available at: <https://udoba.org/> (date accessed: 29.11.2023).

20. *Federal'naya rabochaya programma po tekhnologii* – Federal work program on technology // *Rabochie programmy – Edinoe sodержanie obshchego obrazovaniya* – Work programs are the unified content of general education. Available at: [edsoo.ru](http://edsoo.ru) (date accessed: 03.12.2023).

21. Shabalin Yu. E. *Sozdanie uchebnykh videolektsiy kak didakticheskaya problema* [Creation of educational video lectures as a didactic problem] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* – Domestic and foreign pedagogy. 2012. No. 5 (8). Pp.162–169.

22. Shilova O. N. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskij vzglyad* [Digital educational environment: pedagogical view] // *Chelovek i obrazovanie* – Man and education. 2020. No. 2(63). Pp. 36–41.

23. Yakusheva G. I. *Metodika ispol'zovaniya na urokah himii cifrovyykh obrazovatel'nykh resursov* [Methods of using digital educational resources in chemistry lessons] / G. I. Yakusheva, A. S. Koroteeva // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* – Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 74 (1). Pp. 316–319.

24. Yakusheva G. I. *Razvitie poznavatel'noj samostoyatel'nosti obuchayushchihsya posredstvom ispol'zovaniya cifrovyykh obrazovatel'nykh resursov* [Development of cognitive independence of students through the use of digital educational resources] / G. I. Yakusheva, A. S. Koroteeva // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* – Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 75–4. Pp. 340–342.

Поступила в редакцию: 15.02.2024

Принята к публикации: 16.07.2024

## Педагогический инструментарий для предупреждения академической нечестности студентов (анализ исследований российских авторов)

Еременко Татьяна Вадимовна

доктор педагогических наук, профессор, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина.  
Россия, г. Рязань. ORCID: 0000-0001-5866-7690. E-mail: t.eremenko@365.rsu.edu.ru

**Аннотация.** Изложены результаты, полученные путем изучения массива работ отечественных авторов на основе РИНЦ с целью идентификации описанного в публикациях педагогического инструментария для предупреждения академической нечестности студентов. Отмечен рост научного интереса к вопросам противодействия академической нечестности студентов как актуальной проблеме современного высшего образования. Применены методы терминологического, теоретического и сравнительного анализа, систематизации и описания. Установлено, что наполнение педагогического инструментария отличается достаточно большим разнообразием; выделены ключевые тематические рубрики. Показано, что российские авторы делают акцент на модернизацию самостоятельной работы и системы оценивания, качественно иной уровень взаимодействия преподавателя и студентов, использование активных методов обучения, введение специальных курсов и тем для формирования этических норм и компетенций академического письма. Отмечено, что педагогический авторитет этических кодексов оценивается не слишком высоко в связи с их слабой укорененностью в отечественной академической культуре. Сделан вывод о том, что в российских вузах применение педагогического инструментария для предупреждения академической нечестности студентов обуславливает большой объем дополнительной работы преподавателей и потенциально создает для них угрозу психологического стресса. Предположено, что предиктором позитивной мотивации преподавателей к деятельности по профилактике академического мошенничества является изменение целевых установок вузовского руководства и обеспечение условий для применения педагогического инструментария по борьбе с академической недобросовестностью. Результаты исследования могут быть применены в современной вузовской практике и стимулировать научный анализ феномена академической нечестности студентов.

**Ключевые слова:** академическая нечестность, студенты, плагиат, высшее образование, педагогический инструментарий.

**Введение.** Проблема противодействия академической нечестности студентов остро актуальна для практики современного высшего образования. На протяжении последних десятилетий она получает все более заметное отражение и в научном дискурсе. В период пандемии COVID-19 рост числа публикаций по теме академической нечестности еще более усилился, что связывается рядом как зарубежных, так и отечественных авторов с возросшими возможностями нечестного поведения студентов в условиях повсеместного распространения дистанционных форм обучения [9; 12; 19; 20]. Высокая степень востребованности исследований о противодействии академической нечестности детерминируется в первую очередь прямой корреляцией уровня академической честности студентов с качеством их образования, так как распространенность недобросовестных практик подрывает доверие общества к вузовским дипломам, ставит под сомнение саму целесообразность высшей школы как социального института. Быстрое развитие информационных технологий обуславливает диверсификацию стратегий и техник академического мошенничества, что также выступает фактором, усиливающим практический и научный интерес к формам и методам борьбы с академической нечестностью.

Цель исследования, результаты которого изложены в статье, заключается в идентификации изученного и описанного в научных публикациях российских авторов педагогического инструментария для предупреждения академической нечестности студентов. Акцент именно на профилактике потенциальных ситуаций академической нечестности объясняется тем, что опережающий характер педагогических действий, предпринимаемых до того, как реально совершено академическое мошенничество, выступает ключевым фактором эффективности деятельности по противодействию академической нечестности.

Ставятся следующие научные задачи:

- уточнить значение понятия «педагогический инструментарий» в контексте цели исследования;
- выявить массив работ российских авторов, репрезентирующий современное состояние отечественного научного дискурса по рассматриваемой проблеме;
- проанализировать содержание публикаций на предмет установления исследованных авторами педагогических инструментов предупреждения академической нечестности студентов, систематизировать полученные результаты.

Следует отметить, что проведенное исследование является логическим продолжением предыдущих работ автора, посвященных изучению феномена академической нечестности [5].

**Методы.** В исследовании применены методы терминологического, теоретического и сравнительного анализа, систематизации и описания. Для формирования массива публикаций использован современный информационно-поисковый инструментарий и метрики, которыми располагают наукометрические базы данных. Источниковой базой исследования выступил Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

**Результаты.** Как отмечает Е. Н. Стрельчук, понятие «педагогический инструментарий» активно используется и зарубежными, и российскими учеными, но существуют различные подходы к его трактовке [13]. На основании анализа справочной, научной и методической литературы она приходит к выводу о том, что «определения педагогического инструментария варьируются: от более общих (совокупность форм, методов, приемов и средств и т. д.) к более узким (комплекс различных приемов и средств)» [13, с. 15], и констатирует разброс понятий, входящих в педагогический инструментарий: здесь «и методы, и технологии, и средства, и курсы и т. д.» [13, с. 16].

Понятие педагогического инструментария неоднократно встречается в названиях научных работ; чаще всего оно используется в применении к конкретному методу, подходу, процессу, компетенции, учебной дисциплине. В диссертационном исследовании И. Ю. Скибицкой (подчеркнем, что до настоящего времени понятие педагогического инструментария было вынесено в России в название диссертации только один раз) под педагогическим инструментарием понимается «совокупность взаимосвязанных инструментов (средств), которыми владеет педагог при формировании профессионализма студентов» [10, с. 7].

Представляется, что критически важным в словосочетании «педагогический инструментарий» является термин «инструментарий», т. е. совокупность инструментов – средств, орудий для выполнения какой-либо работы. По нашему мнению, наиболее смыслово близкими к термину «инструмент» в современном педагогическом тезаурусе выступают понятия методов, средств и приемов обучения и воспитания. В контексте проводимого нами исследования под педагогическим инструментарием понимается совокупность средств, методов и приемов организации и стимулирования учебно-познавательной деятельности и формирования личностных свойств и качеств студентов, позволяющих успешно противодействовать академической нечестности.

Выявление массива работ российских авторов о противодействии академической нечестности студентов проводилось на основе РИНЦ. Поисковые запросы составлялись с применением таких техник, как точная фраза и употребление логического оператора (AND) для соединения терминов в запросе. Хронологические границы поиска не задавались с целью определения года появления первых публикаций. Для обеспечения полноты поиска не вводились ограничения по типу публикаций; с этой же целью выявление данных шло сразу по трем полям: в названии публикации, в аннотации и в ключевых словах. В ходе поиска последовательно вводились предписания с ключевыми понятиями «противодействие» и «академическая нечестность» и синонимичными им терминами. В совокупности такой пул поисковых предписаний позволил сформировать массив, адекватно отражающий современное состояние отечественного научного дискурса по рассматриваемой проблеме. Полученные в результате поиска записи просматривались *de visu*, что послужило гарантией точности отбора релевантных публикаций по теме. В итоге с помощью инструментария РИНЦ на дату 28.07.2023 была сформирована подборка из 68 записей. Динамика формирования массива публикаций в подборке показана на диаграмме на рис. 1.



Рис. 1. Динамика формирования массива публикаций российских авторов о противодействии академической нечестности студентов, 2006–2023 гг. (по данным РИНЦ)

Анализ содержания публикаций на предмет идентификации педагогического инструментария для предупреждения академической нечестности студентов проводился на основе аннотаций, ключевых слов и полных текстов научных работ, входящих в созданную подборку. Следует отметить, что наряду с объемными, имеющими концептуальный характер статьями О. В. Дремовой [3; 4], Е. Д. Шмелевой [21] и других авторов, фундаментальной монографией М. Н. Макаровой [7], масштабными эмпирическими исследованиями [17] подборка включала в себя и небольшие тексты, чаще всего из сборников материалов конференций, которые освещали достаточно узкие конкретные темы. Отдельное место занимали публикации российских ученых, рассматривающих зарубежный опыт [6; 18]. При анализе этих текстов извлекались сделанные авторами рекомендации относительно лучших педагогических практик для российских университетов.

По мере изучения текстов публикаций формировались подходы к их систематизации; было принято решение сформировать 7 тематических рубрик. Также в отдельную тему были выделены *проблемы преподавателей*, детерминированные применением педагогического инструментария для предупреждения академической нечестности студентов.

Содержание рубрик отражено ниже в таблице 1.

Таблица 1

**Педагогический инструментарий для предупреждения академической нечестности студентов: по результатам анализа публикаций российских авторов**

№ п/п	Тематические рубрики	Педагогические средства, методы и приемы
1	Совершенствование самостоятельной работы студентов	<ul style="list-style-type: none"> <li>– подробное объяснение обучающимся выполнения письменных заданий;</li> <li>– творческие темы работ, творческие задания;</li> <li>– разбивка выполнения задания на этапы с целью промежуточного контроля;</li> <li>– замена рефератов, курсовых работ на case study, решение ситуационных задач, диагностические практикумы, анализы текстов, использование интеллект-карт и т. п.;</li> <li>– полная или частичная замена традиционных курсовых и дипломных работ написанием эссе в аудитории под контролем преподавателя;</li> <li>– формирование у студентов навыков реферирования, цитирования и ссылок;</li> <li>– установление правил коллективной работы;</li> <li>– ежегодное изменение заданий по дисциплине;</li> <li>– модернизация вопросов и заданий, чтобы затруднить поиск готовых ответов в интернете и стимулировать мышление студентов.</li> </ul>

Окончание табл. 1

№ п/п	Тематические рубрики	Педагогические средства, методы и приемы
2	Совершенствование системы оценивания студенческих работ	– использование титульного листа работы, содержащего общие критерии оценки и декларацию оригинальности; – четкие и понятные критерии оценивания; – обратная связь (отзывы) от преподавателя и от студентов в форматах Peer review, Self-editing, Peer correction; – введение критериев оценивания студентов при групповой работе, декларирование объема вклада каждого участника; – рейтинговая система, при которой сличаются результаты аудиторной и внеаудиторной работы обучающегося, результаты учитываются при оценке.
3	Совершенствование методики обучения	– применение проблемного обучения; – компетентностное обучение с применением компьютерных тест-тренингов компетентностей.
3.1	Совершенствование методики обучения в рамках отдельных вузовских курсов	– использование математических заданий, которые сложны для решения с помощью интернет-сервисов; – использование письменных работ по английскому языку с проверкой на плагиат и групповой дискуссией, в ходе которой студенты определяют, когда текст можно считать плагиатом.
4	Совершенствование научного руководства ВКР	– оказание студенту психологической поддержки и внушения веры в его интеллектуальные возможности.
5	Введение специальных учебных курсов или тем	– курс, посвященный академической честности; – курс по академическому письму; – онлайн-курс по академической этике и правилам цитирования источников, аналогичный онлайн-курс для преподавателей и сотрудников; – спецкурс по основам учебно-исследовательской деятельности; – использование курса «Профессиональная этика» для борьбы с недобросовестным поведением студентов; – занятие в начале курса для обсуждения природы плагиата и ответов на вопросы студентов; – занятие, посвященное цитированию и использованию ресурсов.
6	Принятие этических кодексов	– информирование студентов об политике учебного заведения по вопросам академической нечестности; – участие преподавателей в создании кодексов; – обеспечение возможности для преподавателей комментировать, дополнять или изменять положения уже принятого этического кодекса.
7	Воспитательная работа	– деятельность студенческого самоуправления; – вовлечение студентов в разработку и обсуждение этических кодексов; – вхождение студентов в состав этических комиссий.
	Проблемы преподавателей, детерминированные применением педагогического инструментария для предупреждения академической нечестности:	
1	Большая дополнительная неоплачиваемая нагрузка	– временные затраты на разработку нетипичных заданий, уменьшающих возможность академического мошенничества; – временные затраты на организацию самостоятельной работы студентов с поэтапной проверкой, консультированием, отзывами о выполнении заданий.
2	Психологическое напряжение	– возможное осложнение отношений с коллегами, не ведущими активной работы по предупреждению академической нечестности студентов.

**Обсуждение.** Исходя из полученных результатов исследования, укажем в первую очередь на рост научного интереса российских авторов к проблеме противодействия академической нечестности студентов в последнее десятилетие. Об этом свидетельствует базисный индекс динамики формирования массива публикаций по исследуемой теме, рассчитанный как соотношение данных последнего и первого уровней ряда (2006 г. и 2022 гг.)<sup>1</sup>. Он составляет 350,0 %.

<sup>1</sup> 2023 год не взят для расчета как еще не заверченный.



Проведенная идентификация педагогического инструментария на основе анализа содержания публикаций демонстрирует достаточно широкий спектр педагогических мер для предупреждения академической нечестности студентов. По мнению отечественных ученых, меры профилактики являются господствующими в системе педагогических средств. В публикациях исследуются педагогические инструменты для модернизации самостоятельной работы студентов, системы оценивания студенческих работ, методики обучения, научного руководства ВКР; рассматриваются возможности введения специальных учебных курсов или тем для формирования у студентов этических норм и компетенций академического письма; анализируются педагогические аспекты использования вузовских этических кодексов. При этом отчетливо просматриваются имплицитные авторами публикаций следующие основные задачи, которые должны быть решены посредством применения этих педагогических инструментов.

Во-первых, считается принципиально важным трансформировать традиционные формы самостоятельной работы для того, чтобы мотивировать мыслительную деятельность студентов и предупредить некорректные заимствования. Привычные рефераты и курсовые работы предлагается заменить творческими заданиями, проектами, анализом кейсов и иными нестандартными формами работы, способными «в максимально возможной степени задействовать когнитивные ресурсы личности» [14].

Во-вторых, не менее важно обеспечить более высокое качество работы студентов с информационными источниками путем формирования у них навыков реферирования, правильного цитирования и оформления библиографических ссылок, в целом навыков академического письма. Это значительно снизит процент некорректных заимствований в письменных работах, разовьет навыки критического мышления. Рекомендуется обучать правильной работе с заимствованным текстом, начиная с реферата на первом курсе [15]. Высказываются предложения о введении в структуру уже существующих вузовских дисциплин занятий, посвященных правилам оформления библиографического аппарата; о включении в учебные планы специальных курсов по академическому письму и созданию в вузах центров академического письма [7].

В-третьих, постулируется необходимость прозрачности и понятности требований преподавателей и четких критериев оценивания студентов [16]. Особое внимание обращается на регулирование преподавателем групповой работы студентов. М. Н. Макарова пишет: «В процессе групповой работы может возникнуть ситуация, когда вклад, вносимый студентами в совместную работу, не является равным. Преподаватель должен давать четкие инструкции, когда сотрудничество позволительно, а когда нет, а также правила коллективной работы и критерии оценивания студентов» [7, с. 184]. Вызывает интерес обоснованная в одной из статей идея рейтинговой системы педагогического контроля как средства противодействия академической нечестности: «Суть предложенной авторами модели – в том, чтобы сличать результаты аудиторной и внеаудиторной работы обучающегося, учитывая результаты сопоставления при оценке рейтинга» [8, с. 614].

В-четвертых, ставится задача культивирования в вузе ценностей академической этики [7], воспитания нулевой толерантности к плагиату [6]. Для этого рядом авторов предлагается ввести курс, посвященный академической честности (вариант – академической этике) [4; 16; 18]; в преподавании такого курса «использовать различные активные методы освоения этических компетенций: дискуссии, мозговые штурмы, эссе, ролевые игры, проведение этических воркшопов, обсуждение кейсов, приглашение на занятия специалистов в сфере профессиональной этики» [7]. Роль этических кодексов как действенного педагогического инструмента предупреждения академической нечестности авторы видят в активном вовлечении в создание и редактирование кодексов преподавателей и студентов; это «...позволит услышать и учесть мнение всех сторон. Более того, каждому вузу необходимо своевременно информировать студентов относительно установленных в нем норм и правил и разъяснять их» [4, с. 40]. К сожалению, отмечается, что в России этические кодексы не укоренены в академическую культуру и «в большинстве вузов вообще мало кто знает о существовании этических кодексов» [7, с. 88].

Выскажем несколько соображений в дополнение к охарактеризованным выше педагогическим инструментам. Так, интересно отметить, что в публикациях о профилактике академической нечестности только в монографии М. Н. Макаровой [7] обзорно рассмотрены механизмы включения этических принципов в воспитательную работу; остальные авторы кон-

центрировались на анализе учебно-познавательной деятельности студентов. Возможно, такое непропорционально малое внимание к воспитательным средствам и методам объясняется тем, что, несмотря на декларируемое единство обучения и воспитания, в российской вузовской практике учебная и воспитательная деятельность реализуются достаточно автономно. Характерно, что во многих вузах подразделения, занимающиеся вопросами воспитания, называются отделами (управлениями) *внеучебной* работы; соответственно, нарушения академической честности, происходящие в процессе обучения, логично остаются вне сферы их внимания. Любопытно упомянуть предложение Н. А. Федоровской, суть которого в рекомендации концентрировать основное внимание преподавателей на работах способных к обучению и желающих учиться студентов [15]; по мнению автора, целесообразно работать над предотвращением плагиата именно у перспективных студентов, тем самым способствуя подготовке будущих хороших специалистов.

Остановившись на *проблемах преподавателей*, возникающих в результате применения педагогического инструментария для предупреждения академической нечестности студентов, укажем, что это в первую очередь большие дополнительные и, естественно, неоплачиваемые временные затраты на разработку и проверку нестандартных заданий, организацию самостоятельной работы студентов на качественно ином уровне, выявление академической нечестности в работах студентов. С. В. Голунов характеризует эту проблему следующим образом: «...попытка организовать занятия так, чтобы уменьшить возможность недобросовестного заимствования: нетипичные темы для письменных заданий, контроль за выполнением каждой стадии работы, разрешение использовать в работе только выдержки из строго определенных источников и т. д. В российских условиях это будет огромнейшая нагрузка на преподавателя и дополнительная неоплачиваемая работа» [2, с. 226–227]. Некоторые авторы сами подчеркивают трудоемкость описываемых ими средств: «Очевидно, что указанные способы выявления академических нарушений являются весьма трудоемкими, поэтому могут применяться выборочно в отношении небольшого числа работ» [1, с. 110–111].

Далее, вовлечение в деятельность по предупреждению академической нечестности при отсутствии хорошо укорененного в российской вузовской практике института поддержки ценностей академической этики является фактором-стрессором для преподавателя. Он может вызвать к себе настороженное отношение администрации вуза, коллег. Исследователи подчеркивают: «Активное противостояние нарушению академических норм не приносит никакой пользы преподавателю» [цит. по: 1, с. 114–115]; преподаватели «из-за большого объема бумажной работы не всегда имеют возможность уделить достаточно внимание студенческим работам» [7, с. 90]. Эти проблемы в совокупности значительно ослабляют мотивацию преподавателей к противодействию академической нечестности студентов, атомизируют их действия до уровня отдельных энтузиастов-одиночек.

**Заключение.** Обобщая результаты, полученные в ходе идентификации изученного и описанного в научных публикациях российских авторов педагогического инструментария для предупреждения академической нечестности студентов, можно сделать следующие основные выводы.

1. Компонентный состав и наполнение описываемого в публикациях педагогического инструментария отличаются достаточно большим разнообразием и вариативностью. Однако авторы, как правило, ограничиваются рекомендациями отдельных педагогических средств и методов; о системной объективации в российской вузовской среде института академической морали с механизмами постоянной поддержки речи не идет.

2. Акцент в педагогических средствах предупреждения делается на модернизацию самостоятельной работы и системы оценивания студенческих работ, качественно иной уровень взаимодействия преподавателя и студентов с продуктивной обратной связью, использование активных методов обучения; обосновывается необходимость введения специальных учебных курсов или тем для формирования у студентов этических норм и компетенций академического письма. Педагогический авторитет этических кодексов оценивается не слишком высоко в связи с их слабой укорененностью в отечественной академической культуре.

3. Анализ точек зрения и предложений, обосновываемых российскими авторами, убеждает, что применение преподавателями педагогического инструментария для предупреждения академической нечестности студентов на современном этапе развития российского высшего образования обуславливает большой объем дополнительной работы и потенциально создает для них угрозу стресса. Можно предположить, что предиктором формирования пози-

тивной мотивации к активному вовлечению преподавателей в эту деятельность является изменение целевых установок вузовского руководства с обеспечением условий для применения педагогического инструментария по борьбе с академической недобросовестностью.

На следующем этапе исследования будет проанализирован педагогический инструментарий выявления случаев академической нечестности и наказания студентов. Результаты подобного исследования востребованы педагогическими работниками высшей школы.

### Список литературы

1. Анашкина Е. В., Валяева Е. Ф. Выявление и предотвращение нарушений академических норм при компьютерном контроле знаний // Профессиональное образование и общество. 2020. № 2 (34). С. 104–120.
2. Голунов С. В. Студенческий плагиат: причины и меры борьбы с ним // Современная Россия и мир: альтернативы развития (Разрешение межгосударственных конфликтов: актуальный опыт истории и современность) : сб. науч. ст. Барнаул, 2011. С. 226–228.
3. Дремова О. В. Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 93–111. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-93-111.
4. Дремова О. В. Политика российских вузов в отношении академического мошенничества студентов: наказание или воспитание? // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 4. С. 30–45. DOI: 10.15826/umpra.2020.04.033.
5. Еременко Т. В. Тема академической нечестности в международном и российском исследовательском дискурсе: библиометрический анализ на основе баз данных научной литературы // Научные и технические библиотеки. 2023. № 5. С. 15–38. DOI: 10.33186/1027-3689-2023-5-15-38.
6. Ефимова Г. З. Анализ основных стратегий борьбы с проявлениями недобросовестности в науке и образовании // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 2. С. 24.
7. Макарова М. Н. Академическая этика за рубежом и в России: как предотвратить студенческие нарушения в вузах? : монография. Ижевск, 2021. 256 с.
8. Педагогический мониторинг как механизм противодействия академической нечестности студентов в условиях цифровой образовательной среды / Т. Л. Шапошникова [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 11 (213). С. 610–616. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.11.p610-616.
9. Симонова Ж. Г. Академическое мошенничество как побочный эффект дистанционного обучения // Innova. 2020. № 3 (20). С. 56–59.
10. Скибицкая И. Ю. Проектирование педагогического инструментария формирования профессионализма студентов экономического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Новосибирск, 2005. 19 с.
11. Смирнова Е. А. Академическое мошенничество при дистанционном обучении и методы противодействия ему // Молодой ученый. 2023. № 3 (450). С. 59–61.
12. Соловьева И. В., Замковая М. А. Дистанционный формат обучения и нарушение этических норм академической добросовестности среди студентов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1. № 1 (89). С. 50–65. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-89-50-65.
13. Стрельчук Е. Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 10–19. DOI: 10.32744/pse.2019.1.1.
14. Узлов Н. Д. Студенческий плагиат: состояние проблемы, последствия и возможные пути решения // Аллея науки. 2019. Т. 2. № 2 (29). С. 867–876.
15. Федоровская Н. А. Пути снижения показателей уровня плагиата в работах студентов творческих направлений в высших учебных заведениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-3. С. 533–536.
16. Шелиспанская Э. В. Проблема академической нечестности студентов в период дистанционного обучения // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2021. № 3. С. 69–72. DOI: 10.37386/2687-0576-2021-3-69-72.
17. Шмелева Е. Д., Сагитов Е. Б. Списывание и плагиат: установки студентов и реакция преподавателей : Информационный бюллетень. М., 2022. 40 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2691-0.
18. Янкевич С., Пучков Е., Бальжинимаева В. Академическая этика: борьба с плагиатом в зарубежных университетах // Образовательная политика. 2022. № 3 (91). С. 62–71. DOI: 10.22394/2078-838X-2022-3-62-69.
19. Chiang F.-K., Zhu D., Yu W. A Systematic Review of Academic Dishonesty in Online Learning Environments // Journal of Computer Assisted Learning. 2022. Vol. 38. № 4. Pp. 907–928. DOI: 10.1111/jcal.12656.
20. Roe J. Reconceptualizing Academic Dishonesty as a Struggle for Intersubjective Recognition: a New Theoretical Model // Humanities and Social Sciences Communications. 2022. Vol. 9. № 157. DOI: 10.1057/s41599-022-01182-9.

21. Shmeleva E. Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students // Educational Studies. Moscow, 2016. № 1. Pp. 84–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-84-109.

## Pedagogical tools for the prevention of academic dishonesty of students (analysis of research by Russian authors)

**Eremenko Tatyana Vadimovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ryazan State University n. a. S. A. Yesenin.  
Russia, Ryazan. ORCID: 0000-0001-5866-7690. E-mail: t.eremenko@365.rsu.edu.ru.

**Abstract.** The results obtained by studying an array of works by domestic authors based on the RSCI are presented in order to identify the pedagogical tools described in publications to prevent academic dishonesty of students. The growth of scientific interest in the issues of countering academic dishonesty of students as an urgent problem of modern higher education has been noted. The methods of terminological, theoretical and comparative analysis, systematization and description are applied. It is established that the content of the pedagogical tools is quite diverse; the key thematic headings are highlighted. It is shown that Russian authors focus on the modernization of independent work and the assessment system, a qualitatively different level of interaction between teachers and students, the use of active teaching methods, the introduction of special courses and topics for the formation of ethical norms and competencies of academic writing. It is noted that the pedagogical authority of ethical codes is not evaluated too highly due to their weak rootedness in the national academic culture. It is concluded that in Russian universities, the use of pedagogical tools to prevent academic dishonesty of students causes a large amount of additional work by teachers and potentially creates a threat of psychological stress for them. It is assumed that the predictor of positive motivation of teachers to work on the prevention of academic fraud is a change in the objectives of the university leadership and the provision of conditions for the use of pedagogical tools to combat academic dishonesty. The results of the study can be applied in modern university practice and stimulate scientific analysis of the phenomenon of academic dishonesty of students.

**Keywords:** academic dishonesty, students, plagiarism, higher education, pedagogical tools.

### References

1. Anashkina E. V., Valyaeva E. F. Vyyavlenie i predotvrashchenie narushenij akademicheskikh norm pri komp'yuternom kontrole znanij [Identification and prevention of violations of academic norms in computer control of knowledge] // *Professional'noe obrazovanie i obshchestvo* – Vocational education and society. 2020. No. 2 (34). Pp. 104–120.
2. Golunov S. V. *Studencheskij plagiat: prichiny i mery bor'by s nim* [Student plagiarism: causes and measures to combat it] // *Sovremennaya Rossiya i mir: al'ternativy razvitiya (Razreshenie mezhdunarodnykh konfliktov: aktual'nyy opyt istorii i sovremennost')* : sb. nauch. st. – Modern Russia and the world: alternatives to development (Resolution of interstate conflicts: the actual experience of history and modernity) : collect. of scient. articles. Barnaul, 2011. Pp. 226–228.
3. Dremova O. V. *Akademicheskoe moshennichestvo studentov: obzor teoreticheskikh koncepcij i mer predotvrashcheniya* [Academic student fraud: a review of theoretical concepts and prevention measures] // *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya* – Pedagogy and psychology of education. 2020. No. 2. Pp. 93–111. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-93-111.
4. Dremova O. V. *Politika rossijskikh vuzov v otnoshenii akademicheskogo moshennichestva studentov: nakanazanie ili vospitanie?* [The policy of Russian universities in relation to academic fraud of students: punishment or education?] // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* – University Management: practice and analysis. 2020. Vol. 24. No. 4. Pp. 30–45. DOI: 10.15826/umpa.2020.04.033.
5. Eremenko T. V. *Tema akademicheskoy nechestnosti v mezhdunarodnom i rossijskom issledovatel'skom diskurse: bibliometricheskij analiz na osnove baz dannykh nauchnoj literatury* [The topic of academic dishonesty in international and Russian research discourse: bibliometric analysis based on databases of scientific literature] // *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki* – Scientific and technical libraries. 2023. No. 5. Pp. 15–38. DOI: 10.33186/1027-3689-2023-5-15-38.
6. Efimova G. Z. *Analiz osnovnykh strategiy bor'by s proyavleniyami nedobrosovestnosti v nauke i obrazovanii* [Analysis of the main strategies for combating manifestations of dishonesty in science and education] // *Sovremennyye issledovaniya social'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)* – Modern studies of social problems (electronic scientific journal). 2013. No. 2. P. 24.
7. Makarova M. N. *Akademicheskaya etika za rubezhom i v Rossii: kak predotvratit' studencheskie narusheniya v vuzah? : monografiya* [Academic ethics abroad and in Russia: how to prevent student violations in universities? : monograph]. Izhevsk, 2021. 256 p.

8. *Pedagogicheskij monitoring kak mekhanizm protivodejstviya akademicheskoy nechestnosti studentov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy* – Pedagogical monitoring as a mechanism for countering academic dishonesty of students in a digital educational environment / T. L. Shaposhnikova [et al.] // *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* – Scientific notes of the P. F. Lesgaft University. 2022. No. 11 (213). Pp. 610–616. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.11.p610-616.
9. *Simonova Zh. G. Akademicheskoe moshennichestvo kak pobochnyj effekt distancionnogo obucheniya* [Academic fraud as a side effect of distance learning] // *Innova* – Innova. 2020. No. 3 (20). Pp. 56–59.
10. *Skibickaya I. Yu. Proektirovanie pedagogicheskogo instrumentariya formirovaniya professionalizma studentov ekonomicheskogo vuza : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08* [Designing pedagogical tools for the formation of professionalism of students of an economic university : dis. ... candidate of pedagogical sciences : 13.00.08]. Novosibirsk, 2005. 19 p.
11. *Smirnova E. A. Akademicheskoe moshennichestvo pri distancionnom obuchenii i metody protivodejstviya emu* [Academic fraud in distance learning and methods of countering it] // *Molodoy uchenyj* – Young Scientist. 2023. No. 3 (450). Pp. 59–61.
12. *Solov'eva I. V., Zamkovaya M. A. Distancionnyj format obucheniya i narushenie eticheskikh norm akademicheskoy dobrosovestnosti sredi studentov* [Distance learning format and violation of ethical norms of academic integrity among students] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* – Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1. No. 1 (89). Pp. 50–65. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-89-50-65.
13. *Strel'chuk E. N. Pedagogicheskij instrumentarij: sushchnost', upotreblenie i rol' ponyatiya v rossijskoj i zarubezhnoj pedagogike* [Pedagogical tools: the essence, use and role of the concept in Russian and foreign pedagogy] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects of science and education. 2019. No. 1 (37). Pp. 10–19. DOI: 10.32744/pse.2019.1.1.
14. *Uzlov N. D. Studencheskij plagiat: sostoyanie problemy, posledstviya i vozmozhnye puti resheniya* [Student plagiarism: the state of the problem, consequences and possible solutions] // *Alleya nauki* – Alley of Science. 2019. Vol. 2. No. 2 (29). Pp. 867–876.
15. *Fedorovskaya N. A. Puti snizheniya pokazatelej urovnya plagiata v rabotah studentov tvorcheskikh napravlenij v vysshih uchebnyh zavedeniyah* [Ways to reduce the level of plagiarism in the works of students of creative fields in higher educational institutions] // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* – International Journal of Applied and Fundamental Research. 2016. No. 11–3. Pp. 533–536.
16. *Shelispanskaya E. V. Problema akademicheskoy nechestnosti studentov v period distancionnogo obucheniya* [The problem of academic dishonesty of students during distance learning] // *Filosofskie, sociologicheskie i psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya* – Philosophical, sociological and psychological-pedagogical problems of modern education. 2021. No. 3. Pp. 69–72. DOI: 10.37386/2687-0576-2021-3-69-72.
17. *Shmeleva E. D., Sagitov E. B. Spisyvanie i plagiat: ustanovki studentov i reakcija prepodavatelej : Informacionnyj byulleten'* [Cheating and plagiarism: students' attitudes and teachers' reactions : Newsletter]. M. 2022. 40 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-2691-0.
18. *Yankevich S., Puchkov E., Bal'zhinimaeva V. Akademicheskaya etika: bor'ba s plagiatom v zarubezhnykh universitetah* [Academic ethics: the fight against plagiarism in foreign universities] // *Obrazovatel'naya politika* – Educational policy. 2022. No. 3 (91). Pp. 62–71. DOI: 10.22394/2078-838X-2022-3-62-69.
19. *Chiang F.-K., Zhu D., Yu W. A Systematic Review of Academic Dishonesty in Online Learning Environments* // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022. Vol. 38. No. 4. Pp. 907–928. DOI: 10.1111/jcal.12656.
20. *Roe J. Reconceptualizing Academic Dishonesty as a Struggle for Intersubjective Recognition: a New Theoretical Model* // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2022. Vol. 9. No. 157. DOI: 10.1057/s41599-022-01182-9.
21. *Shmeleva E. Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students* // *Educational Studies*. Moscow, 2016. No. 1. Pp. 84–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-84-109.

Поступила в редакцию: 11.09.2023

Принята к публикации: 27.10.2023

## Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования в контексте цифровизации общества

**Чикилева Елена Николаевна<sup>1</sup>, Алтынник Наталья Игоревна<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>кандидат социологических наук, директор Научно-инновационного образовательного центра Инновационного научно-образовательного и опытно-промышленного центра наноструктурированных композиционных материалов, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова. Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0003-3180-8304. E-mail: erakhmanina@yandex.ru

<sup>2</sup>кандидат технических наук, директор Малого технологического университета, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова. Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0001-9410-5724. E-mail: 4359294@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам образования, связанным с воспитанием гуманистической личности, развитием духовно-нравственных ценностей студентов технических вузов в процессе обучения. Актуальность темы исследования обусловлена спецификой социально-экономического развития и морально-психологического состояния населения страны в условиях цифровизации общества, а также недостаточной изученностью проблемы гуманизации и гуманитаризации инженерного образования в современных условиях глобальной цифровизации. Цель исследования – постановка и обоснование проблемы совершенствования социогуманитарной подготовки будущих инженеров с учетом современных тенденций и особенностей процесса цифровой трансформации экономики и общества.

Для достижения поставленной цели с позиций гуманистического и системного подходов обосновывается объективная необходимость модернизации системы инженерного образования с целью обеспечения качественной конвергенции ее гуманитарной и технической составляющих. Процессы гуманизации и гуманитаризации рассмотрены как важные ориентиры модернизации инженерного образования в современных условиях технологических преобразований и масштабного внедрения цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. На основе теоретического и сравнительного анализа научной литературы, обобщения и интерпретации результатов работ отечественных и зарубежных авторов раскрыта суть смежных, но не идентичных понятий «гуманизация» и «гуманитаризация» образования; проведен сопоставительный анализ образа «античного инженера» и «современного инженера»; обоснована необходимость переориентирования мышления будущих инженеров с целью преодоления его одномерности посредством популяризации в технических вузах гуманитарного знания и создания условий, располагающих к раскрытию творческого потенциала, самопознанию и самореализации личности; выявлены риски и неблагоприятные последствия, возникающие в связи с активным распространением цифровых технологий.

Сделан вывод о том, что в условиях цифровизации общества реализация гуманитарной составляющей технического образования является значимым и неотъемлемым элементом фундаментальной подготовки будущих инженеров. Результаты исследования могут быть применены при проектировании современных гуманитарно и личностно-ориентированных моделей инженерного образования.

**Ключевые слова:** инженерное образование, гуманизация, гуманитаризация, духовно-нравственные ценности, цифровизация.

**Введение.** В современных условиях глобальной цифровизации и трансформации социальной реальности возникает необходимость перехода к новым целям, предполагающим качественные изменения во всех сферах общественной жизни: экономической, политической, социальной, духовной. Важное место в этом процессе занимают проблемы воспитания и образования молодежи, детерминированные чрезмерной технократической и информационной нагрузкой, «гуманитарным голоданием». Более 200 лет человечество находится под влиянием научно-технического процесса, что приводит к нарастающему обособлению идеалов технологической цивилизации и гуманитарно-гуманистических ценностей [11].

В указе президента России Владимира Путина «Об основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [21] перечислены традиционные ценности, к которым отнесены достоинство, патриотизм, гуманизм, историческая память, преемственность поколений и др. По словам президента, для обеспечения национальной безопасности России и защиты традиционных ценностей от таких

угроз, как, например, деятельность экстремистских и террористических организаций, необходимо, в числе прочего, совершенствовать систему воспитания и образования детей и молодежи с учетом исторических традиций.

Актуальность работы обусловлена спецификой социально-экономической и духовно-нравственной атмосферы в России в условиях цифровизации общества, а также объективной необходимостью модернизации системы инженерного образования с целью обеспечения качественной конвергенции ее гуманитарной и технической составляющих.

Проблема исследования заключается в том, что на данный момент практически отсутствуют исследования проблем гуманизации и гуманитаризации инженерного образования в контексте цифровизации общества, что не позволяет создать интегральную концепцию формирования многомерной целостной личности будущего инженера, ориентированного на усвоение общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей, обладающего высоким уровнем общей культуры, способного активно осваивать и преобразовывать природу, социум, профессиональную деятельность и собственную индивидуальность.

Целью исследования является проведение теоретико-методологического анализа научных работ, посвященных вопросам гуманизации и гуманитаризации технического образования, постановка и обоснование проблемы совершенствования социогуманитарной подготовки инженерных кадров в контексте современных тенденций и особенностей процесса цифровой трансформации экономики и общества.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: изучить процессы гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, раскрыть их суть; провести сопоставительный анализ образа «античного инженера» и «современного инженера»; обосновать необходимость переосмысления процессов технологизации и цифровизации с позиции реализации гуманитарного подхода при подготовке студентов к инженерной деятельности; обосновать необходимость переориентирования мышления будущих инженеров посредством популяризации в технических вузах гуманитарного знания; выявить риски и неблагоприятные последствия, возникающие в связи с активным распространением цифровых технологий; определить направления трансформации российской системы инженерного образования.

**Методы.** Методологическую основу данного исследования составили принципы: гуманистического подхода, предполагающего формирование благоприятных условий для профессионального и личностного развития будущего инженера с учетом его индивидуальных способностей и интересов; системного подхода, ориентирующего на тщательное изучение взаимовлияния отдельных элементов образовательного процесса с целью их последующей гармоничной интеграции и проектирования целостной гуманитарно-технической образовательной модели.

Решение обозначенных задач осуществлялось с использованием теоретического и сравнительного анализа, а также методов обобщения и интерпретации результатов научных работ в области педагогики, философии и социологии отечественных и зарубежных авторов, посвященных проблемам гуманизации и гуманитаризации инженерного образования (Д. Н. Гергилев, В. И. Колмаков, О. И. Савин, Н. В. Довгаленко, А. А. Караванов, И. Ю. Устинов, О. И. Коломоко, О. В. Носова, Г. В. Шевцова и др.), техники и гуманизма (Т. Адорно, Н. А. Бердяев, М. Ганди, Б. В. Марков, П. К. Энгельмейер), эволюции инженерной деятельности (В. Г. Горохов), инноваций в образовании (В. В. Краевский, Н. В. Кутузова, А. М. Новиков, С. И. Черных), цифровизации и информатизации (А. Д. Еляков, Е. В. Красильникова, С. В. Кайимова, Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко, В. М. Розин).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Рассматривая задачи реформ образования, следует понимать принципиальные отличия понятий «гуманизация» и «гуманитаризация». В широком смысле «гуманизация образования» предполагает ориентацию учебного процесса на высшие человеческие ценности, такие как жизнь, личная свобода, справедливость, достоинство, взаимоуважение и взаимопомощь, нравственные идеалы; «гуманитаризация образования» отвечает за наполнение образовательных программ гуманитарным содержанием, способствующим приобщению обучающихся к духовно-нравственной культуре. Таким образом, характеризуя различные векторы модернизации образовательной системы, концепты «гуманизации» и «гуманитаризации» образования вкуче должны обеспечить единство гуманитарной и технической культуры [5].

Вопрос гуманизации и гуманитаризации инженерного образования становится все более актуальным. Это прежде всего обусловлено тем, что постоянно возрастающие масштабы

технической деятельности вытесняют из зоны инженерных интересов гуманистические мотивы, личную ответственность за принятые технологические решения, приводят к проникновению в инженерно-техническое сообщество антигуманности и асоциальному поведению [12]. Кроме того, можно выделить и другие проблемы современного инженерного образования. Одна из таких проблем – целенаправленная подготовка узких специалистов. Сегодня отечественные работодатели заинтересованы в сотрудниках, владеющих сочетанием высокого уровня профессионализма, гибкими навыками и личностными качествами – целеустремленностью, готовностью работать самостоятельно и в команде, инициативностью, знанием этики общения, умением управлять временем, творческим мышлением, навыками самоанализа, способностью быстрой адаптации к меняющимся условиям, владением деловой устной и письменной речью и др. Одновременно с этим в образовательных программах инженерных профилей нередко отсутствует гуманитарная составляющая, что приводит к недостаточному развитию у будущих инженеров системных знаний и общекультурных компетенций. Выпускники технических специальностей оказываются узкоориентированными специалистами, которые зачастую не способны к бесконфликтному коммуникативному взаимодействию, рациональному осмыслению ситуаций, практическому решению задач, находящихся вне границ профессиональной деятельности [7].

Сегодня при подготовке инженеров многие технические вузы ориентируются на модель инженерного образования, которая сформировалась в период индустриализации в XIX–XX вв. Однако в современном обществе инженерная деятельность предполагает решение сложных и подчас нетрадиционных задач, которые требуют обращения не только к смежным естественно-научным отраслям, но и к экономическим, психологическим, социологическим, экологическим и другим наукам. Кроме того, цифровая трансформация социального пространства, создавая чрезмерную информационную нагрузку, оказывает существенное влияние на эмоциональное и психическое состояние личности. Возможность свободного доступа практически к любым информационным ресурсам приводит, во-первых, к значительной переоценке многими людьми своего интеллектуального и профессионального потенциала, во-вторых, к недостатку полезной и нужной информации, вызванному, как это ни парадоксально, информационной перегрузкой и необходимостью восприятия большого объема данных [10]. Решение этих проблем возможно через формирование и развитие культуры мышления обучающихся, включающей навыки и умения самостоятельного и логического определения целей получения, объемов и ценности информации.

Гуманизация инженерного образования заключается, главным образом, не в увеличении нагрузки по дисциплинам гуманитарной направленности, а в духовно-нравственном воспитании будущих специалистов, формировании у них ценностного мышления и мировоззрения. В связи с этим важной задачей, стоящей в настоящий момент перед современным инженерным образованием, является создание гуманитарно-технической модели обучения инженеров, отвечающей главным приоритетам развития системы российского образования, в том числе таким, как «сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [21], которая позволит осуществлять подготовку конкурентоспособных специалистов, соответствующих требованиям современных реалий и инженерной профессии, а также будет способствовать развитию индивидуальных способностей обучающихся, раскрытию неповторимости и самооценности их личности.

Приоритетной задачей предлагаемой нами новой модели инженерного образования является, прежде всего, преодоление одномерности мышления будущих инженеров, задаваемой узкоспециализированной подготовкой, посредством создания атмосферы, располагающей к творчеству и самореализации личности, обеспечения духовно-нравственного развития и патриотического воспитания студентов, организации их культурно-досуговой деятельности.

Решая вышеуказанную задачу, важно понимать, что не существует единственно правильного ответа на вопрос: как и что следует преподавать студентам, чтобы приобщить их к миру культуры и творчества, гуманистическим идеалам, развить чувство красоты и гармонии, раскрыть интеллектуальный потенциал. На наш взгляд, формирование гуманитарных знаний у обучающихся технического вуза должно основываться на разумном и эффективном использовании объема гуманитарного блока, заданного федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, и предоставлении студентам возможностей выбора дополнительных гуманитарных спецкурсов и культурных мероприятий, соответствующих их личным интересам и потребностям.



Сегодня в российских вузах в рамках учебного процесса и внеучебной деятельности реализуются различные формы вовлечения студентов в пространство гуманитарной культуры: экскурсии, дополнительные образовательные программы, выставки, лекции, форумы, мастер-классы, авторские курсы и т. д. Указанные мероприятия способствуют интеллектуальному развитию обучающихся; осмыслению культуры и нравственных ценностей; формированию самосознания; раскрытию индивидуальных способностей и творческого потенциала студентов; получению дополнительных знаний и навыков, выходящих за рамки будущей профессиональной деятельности. Наряду с этим следует отметить недостатки реализации предлагаемого многообразия культурно-просветительских мероприятий и курсов. Это, прежде всего, отсутствие системности и комплексности в организации и проведении внеучебной деятельности, приводящее к неглубокому и неполному освоению знаний, «распылению» стараний преподавателей, отвлечению внимания студентов от действительно полезной и важной информации, чрезмерной интеллектуально-эмоциональной нагрузке обучающихся. Кроме того, подобные мероприятия зачастую предстают развлекательными и незначительными.

Решение задач гуманизации и гуманитаризации инженерного образования требует, во-первых, установления главного вектора, определяющего переориентирование мышления обучающихся, во-вторых, трансформации содержания и форм организации профессиональной подготовки инженеров, в-третьих, разработки инновационных подходов, инструментов и методов популяризации гуманитарного знания в техническом вузе.

Важно отметить, что в настоящее время интерес к инженерным специальностям уверенно возрождается, «авторитет» инженерного труда, утраченный в условиях кризиса производства 80–90-х гг. XX в., возрастает, а следовательно, повышается внимание к насущным проблемам инженерного образования и собственно к образу современного инженера в модернизирующемся цифровом пространстве. Рост востребованности специалистов инженерных профессий и престижности технического образования можно подтвердить, например, тем, что в распоряжении Правительства РФ № 2816-р «Перечень инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года» от 6 октября 2021 г. в качестве одного из приоритетов обозначены «Передовые инженерные школы» (пункт 41).

Сегодня термином «инженер» (от лат. *ingenium* – способности, изобретательность, ум, талант, образованность) принято обозначать специалистов, работающих в технической сфере и занимающихся созданием или совершенствованием технических устройств, механизмов, сооружений, технологических процессов. Экскурс в историю эволюции инженерного труда демонстрирует нам траекторию чередующихся роста и спада востребованности инженерных специальностей и интереса общества к ним. Образ инженера начал формироваться еще во времена античности и до настоящего времени претерпевает очередные метаморфозы [23]. Причем следует подчеркнуть, что смысловое наполнение «античного инженера» – «ремесленник – ученый – изобретатель» становится адекватным для образа современного инженера – «технолог – предприниматель – исследователь», который дополнен гибкими компетенциями, в первую очередь цифровыми, а также такими, как критическое и творческое мышление, креативность, адаптивность и устойчивость, эмоциональный интеллект, самодисциплина, умение убеждать, вести переговоры и управлять кадрами.

В контексте трансформации инженерного образовательного пространства можно констатировать ряд актуальных вопросов. Что является основой инженерного труда в цифровом обществе? Какими личностными и профессиональными качествами, навыками и компетенциями должен обладать современный инженер? Какое начало должно преобладать в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров как социальных субъектов? Является ли образ нынешнего инженера целостным в условиях постоянного расширения его функционала (от инженера на производстве до предпринимателя и исследователя)? Готова ли система образования к подготовке «междисциплинарных» инженеров и каких специалистов она готовит сейчас? Каким должно стать инженерное образование на фоне происходящих в мире динамичных социально-экономических изменений и глобальных вызовов? С чего начать выстраивание процессов гуманизации и гуманитаризации инженерного образования – важных условий его совершенствования?

Очевидно, что переход к цифровизации значительно повлиял на организационные и содержательные аспекты инженерной деятельности, а следовательно, и на процесс трансформации инженерного образования, который сегодня, в первую очередь, предполагает

наполнение учебных планов специальными дисциплинами, ориентированными на формирование у обучающихся узкоспециализированных и цифровых компетенций, и тем самым способствует абсолютизации технократизма и «цифровизма», усиливая образовавшийся «разрыв» между гуманитарным и техническим знанием. В связи с этим поиск оптимального соответствия современного инженерного образования потребностям технологического, цифрового и вместе с тем духовно-нравственного, исторического и культурного развития является важной задачей, стоящей перед российскими образовательными учреждениями.

Успешное решение этой задачи представляется возможным, если технические вузы станут активными «генераторами» амбициозных проектов, которые будут нацелены на реальное воплощение концептов гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, разработку методологических основ внедрения в процесс инженерной подготовки эффективных инновационных подходов и инструментов, отражающих междисциплинарность и поливекторность образа современного инженера.

Анализ научных работ, посвященных проблематике господствующего технологического детерминизма, который в XX в. под влиянием стремительного развития техники достиг невероятных масштабов, свидетельствует о противоречивости последствий научно-технического прогресса. С одной стороны, дальнейший прогресс и движение человечества вперед немыслимы без новых открытий и достижений в различных областях науки и техники, с другой стороны, некоторые технические изобретения и инновационные технологии, в том числе цифровые, становятся доминирующей причиной обострения экологических, демографических, энергетических, продовольственных, социальных и других проблем. Ввиду этого актуализируется необходимость в переосмыслении безудержных процессов технологизации и цифровизации с позиций рассмотрения инженерной деятельности через призму духовно-нравственных и культурологических ценностей и исторических традиций, модернизации инженерно-технического образования в контексте реализации гуманитарно-антропологического подхода.

Проблема обособленности технического прогресса и духовно-нравственного развития человечества отражена в трудах многих российских и зарубежных авторов. Так, Н. А. Бердяев видел причину происходящего в мире процесса дегуманизации не в машинизме, а в самом человеке, который «обездушился», отмечая, что «машина может быть великим орудием в руках человека..., но для этого человек должен быть духовным существом...» [3, с. 161]. М. Ганди в своей работе высказывал мысль по поводу того, что наши предки не изобретали машины не потому, что не знали, как это сделать и решили «трудиться только с помощью своих рук и ног», а потому что понимали, если они их изобретут, то станут «рабами, утратив свой нравственный облик» [6, с. 21]. Позиция Т. Адорно заключается в том, что «не существует технических задач, которые не касались бы общества», «всё духовное имеет технические элементы», «нельзя останавливаться на жестком противопоставлении гуманизма и техники» [1, с. 367–368]. Ю. Хабермас полагал, что техническое знание «изначально гуманно, человечно, антропологично» [по: 22].

Современные российские ученые продолжают развивать вышеуказанную проблему и подчеркивают недопустимость безмерного наращивания технического знания без осмысления значимости гуманистического аспекта технической деятельности и признания ее частью природы и человеческой культуры. Так, В. Г. Горохов в своей работе «Эволюция инженерии: от простоты к сложности» отмечает, что зачастую передовые технологии и другие инновации, которые активно распространяются во многих российских регионах, не учитывают их традиций, ценностных ориентаций, социокультурных особенностей, отсутствия необходимой инфраструктуры и природных ресурсов для адекватного функционирования реализуемых нововведений, и в связи с этим предлагает включать в экспертные группы по оценке технических решений представителей социально-гуманитарных наук с целью «мягкого» и беспрепятственного внедрения той или иной технологии [8]. А. М. Новиков полагает, что «технократическое общество производит духовно деформированные личности», «человек стал служить производству», «техника возвысилась над ним» [18, с. 9, 42]. При этом автор утверждает, что в гуманистическом обществе человек является высшей ценностью, а «государство обязано предоставлять возможность каждому гражданину получить общее и профессиональное образование, которые одинаково нужны для полноценного развития и самоутверждения личности». И именно реализация гуманистических идей в образовании должна стать фундаментом его трансформации в меняющихся условиях [18].

Важно отметить, что в настоящее время эпицентром новой образовательной модели становятся не знания и навыки, а саморазвивающаяся личность в единстве ее духовной и физической сторон, что, в свою очередь, порождает необходимость разработки и реализации гуманистических подходов и инновационных личностно-ориентированных технологий в образовательном процессе, который в идеале должен стать открытым, экологичным, индивидуализированным, неразрывно и органически связанным с культурой и обществом, человекообразным, жизнотворческим [4]. В своей работе В. В. Краевский утверждает, что исторический смысл национальных образовательных реформ заключается в гуманистической направленности: от автократических установок на «конвейерное» обучение исполнителей определенных профессиональных функций к формированию образовательного пространства, обеспечивающего развитие самостоятельной личности, способной эффективно действовать внутри социальной структуры и изменять ее, воспринимать окружающий мир и людей в контексте духовно-нравственных ценностей, критически мыслить и быть терпимой к стороннему мнению [14].

Сегодня все больше российских ученых признают ценность гуманизации и гуманитаризации инженерного образования и отмечают, что для современного инженера важно владеть не только новейшими научно-техническими знаниями, но и высокой культурой личности, которая формируется в процессе воспитания, обучения и саморазвития.

Российский инженер и философ техники П. К. Энгельмейер еще в начале XX в. заинтересовался вопросом формирования образа инженера. В этот период в России активно развивалось промышленное производство, которое, в свою очередь, потребовало кадров особой квалификации – инженеров, обладающих навыками эксплуатации технических систем, машин, механизмов, станков и др. Осмысливая, что есть «техника», автор приходит к заключению, что техника – это реальное творчество, она «создает то, что называется материальной культурой», т. е. обеспечивает нас одеждой, пищей, жильем и различными предметами потребления, позволяет общаться на огромных расстояниях, превращает мысли в текст и сохраняет их для будущих поколений [25, с. 46]. Несомненно, инженерное творчество по своему содержанию и предназначению отличается, например, от художественного или научного, однако, по сути, оно, как и другие виды творчества, воплощает идею в новую форму (технология), соответствующую определенному этапу развития общества и производства.

Н. В. Довгаленко с соавторами отмечают, что формирование целостного образа инженера невозможно без гуманитарной составляющей, приобщения к нравственным ценностям, развития творческого потенциала, этического и эстетического воспитания обучающихся [9].

Анализ научных публикаций, рефлексии над смыслом и ценностью гуманизации и гуманитаризации образования, позволяет прийти к выводу, что в современных условиях цифровизации отмеченные процессы являются весьма значимыми элементами совершенствования российской системы инженерного образования, которая должна обеспечить как формирование у будущих инженеров технических знаний и компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций при осуществлении профессиональной деятельности, так и развитие гуманитарной культуры личности, духовно-нравственных ценностей [24].

Таким образом, при планировании инновационных преобразований в сфере инженерного образования важно учитывать не только актуальные тенденции российского рынка труда, но и необходимость переориентации образовательной политики на воспитание гуманистической личности, формирование и реализацию ее социокультурного и интеллектуального потенциалов.

Модернизация системы образования является трудоемким и непрерывным процессом, который постоянно усложняется глобальными вызовами современности: культурными, экономическими, технологическими, социальными, экологическими и др., подчас противоречащими друг другу, как, например, гуманизация и цифровизация. Стоит отметить, что принцип гуманизации образования, предполагающий духовно-нравственное развитие личности, создание условий для самореализации каждого гражданина, а также поиск путей совершенствования гуманитарного и технического образования в их равноценности и взаимодополняемости, сегодня является важным ориентиром национальной образовательной реформы. Одновременно с этим в связи с активным вторжением цифровых технологий практически во все сферы деятельности возникла растущая потребность в формировании цифровой культуры личности как необходимого компонента общечеловеческой культуры и условия полноценного и комфортного существования в обществе [2]. Современные ученые отмечают, что сегодня

трансформации в образовании осуществляются по двум основным взаимодополняющим направлениям: 1) индивидуализация образовательного процесса, обеспечивающая профессиональное и личностное становление обучающихся; 2) цифровизация образования, способствующая повышению гибкости, доступности и персонализации обучения [20].

В 2016 г. был принят федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», в ходе реализации которого ключевым трендом в российском образовании стала «цифровизация». Проект был направлен на развитие «российского цифрового образовательного пространства», модернизацию системы образования в части приведения образовательных программ в соответствие с актуальными потребностями цифрового общества, масштабного внедрения цифровых инструментов в учебную деятельность, обеспечения доступности непрерывного обучения по индивидуальному образовательному треку для каждого гражданина [19]. Очевидно, что решение данных задач было возложено на систему образования, которая должна была обеспечить уверенное вхождение всех категорий населения в цифровую эпоху, ориентированную на повышение производительности, новые виды деятельности и потребности человека [17]. Таким образом, справедливо предполагать, что основная цель и цифрового, и гуманистического образования – формирование и развитие личности. Цифровое образование не является заменой традиционного, оно лишь позволяет с помощью инновационных технических возможностей повышать качество обучения и вовлекать в образовательный процесс большое количество граждан, вне зависимости от их социального статуса и местоположения.

Понятия «гуманизация» и «цифровизация» не должны исключать друг друга, так как являются важнейшими составляющими сложного процесса трансформации образовательной системы. Результат будет зависеть от целей использования новых цифровых технологий в учебном процессе.

Известно, что последствия внедрения нововведений могут быть как положительными, так и негативными. Так, например, к преимуществам применения информационно-коммуникационных технологий в образовании следует отнести: возможность индивидуализации образовательного процесса; раскрытие креативности и творческих способностей обучающихся; формирование навыков поиска и обмена информацией, компьютерного программирования, эффективной коммуникации в интернет-сообществах; повышение уровня медиаграмотности граждан; самореализация и самоутверждение; создание цифровых библиотек; реализация различных онлайн-курсов и др.

Наряду с вышесказанным необходимо подчеркнуть, что любая технология может быть рассмотрена как риск или угроза. При всех преимуществах цифровых технологий их активное распространение и использование также может привести к неблагоприятным последствиям, таким как:

- формирование «цифрового неравенства» из-за дороговизны технических ресурсов, необходимых для обеспечения дистанционного учебного процесса, а также ограничений, связанных с отсутствием у всех обучающихся постоянного и полноценного доступа к информационно-коммуникационным технологиям;

- появление «клипового мышления», ориентированного на восприятие окружающего мира через изображение и фрагментарные образы, что приводит не только к сокращению вербальной коммуникации и снижению ее значимости, но и к ослаблению способности к анализу информации, концентрации внимания и эффективности усвоения знаний; обострению проблемы подверженности личности чужому мнению, влиянию и манипулированию; нарушению эмоционального интеллекта; упрощению процесса принятия важных решений [15];

- погружение в «виртуальный мир», зачастую заменяющее реальное общение и впоследствии провоцирующее возникновение трудностей в межличностном взаимодействии, развитии эмпатии и коммуникативных навыков, практическом использовании полученной информации;

- опасность «цифрового слабоумия» – психического расстройства, вызываемого чрезмерной зависимостью от гаджетов и сопровождающегося изменениями мозга, которые влекут за собой снижение внимания и памяти, нарушение когнитивных способностей, рассеянность, немотивированную агрессию, депрессию [13].

Обобщая вышесказанное, допустимо предположить, что в обозримом будущем система образования может столкнуться с необходимостью гуманизации цифровизации, предполагающей адекватное применение цифровых технологий в образовании, способствующее достижению его основной цели – формированию личности, ее духовно-нравственному и профессиональному развитию [16].

**Заключение.** В условиях цифровизации экономики деятельность инженера постоянно трансформируется, профессиональные задачи все чаще становятся междисциплинарными, а их решение требует гибкости мышления, умения видеть целостность проблемы и при этом учитывать технические, экологические, социальные, культурные, экономические, природно-климатические и другие аспекты. Однако, как показывает практика, существующая система инженерного образования не в полной мере отвечает потребностям современного цифрового производства и одновременно духовно-нравственного развития общества. Поэтому актуальной задачей технических вузов является переориентирование инженерного мышления посредством реализации гуманитарной составляющей образования как обязательного элемента фундаментальной подготовки инженеров.

Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что гуманизация и гуманитаризация инженерного образования рассматриваются под разными углами: во-первых, с позиции существующих представлений о данной проблеме, во-вторых, с учетом актуальных тенденций и особенностей глобальных процессов цифровизации экономики и трансформации социальной реальности. Значимость результатов исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие общей теории гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, в методологию проектирования современных гуманитарно и личностно-ориентированных моделей инженерного образования; способствует формированию целостной концепции подготовки будущих инженеров в условиях цифровизации общества.

### Список литературы

1. Адорно Т. О технике и гуманизме. М. : Прогресс, 1989. 528 с.
2. Алтынник Н. И., Чикилева Е. Н. Концепция сетецентрической образовательной модели компетентностного роста в условиях цифровизации общества // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 8–16.
3. Бердяев Н. А. Человек и машина // Вопросы философии. 1989. № 2. С. 147–162.
4. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология исследования целостного образовательного процесса в педагогическом вузе // Грани познания. 2014. № 6 (33). С. 17–23.
5. Ветров Ю., Ивашкин А. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования // Высшее образование в России. 2006. № 1. С. 45–50.
6. Ганди М. Моя жизнь. М. : Изд-во вост. лит., 1959. 443 с.
7. Гергилев Д. Н., Колмаков В. И., Савин О. И. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (137). С. 35–38.
8. Горохов В. Г. Эволюция инженерии: от простоты к сложности. М. : ИФРАН, 2015. 199 с.
9. Довгаленко Н. В., Ромащенко А. А., Ромащенко М. А. Необходимость гуманизации инженерного образования // Актуальные вопросы профессионального образования. 2013. № 2 (3). С. 27–30.
10. Еляков А. Д. Информационная перегрузка людей // Социологические исследования. 2005. № 5. С. 114–121.
11. Караванов А. А., Устинов И. Ю. Актуальные проблемы гуманизации и гуманитаризации военно-инженерного образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 57–85.
12. Коломок О. И., Носова О. В. Гуманизация инженерного образования в контексте модернизации российской высшей школы // Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса: наука и высшее профессиональное образование. 2006. № 4 (4). С. 138–141.
13. Коржачкина О. М. «Цифровое слабоумие»: расплата за стремительную цифровизацию общества // Психология обучения. 2022. № 1. С. 4–13.
14. Краевский В. В. Приливы и отливы в океане образования // Инновации в образовании. 2003. № 6. С. 5–9.
15. Крайнов А. Л. Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. № 3. С. 262–266. DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266.
16. Красильникова Е. В., Кайимова С. В., Какоткин Н. С. и др. О гуманизации цифровизации современного образования // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 13. DOI: 10.17513/srno.29618.
17. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113. DOI: 10.26170/ro18-08-15.
18. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. М. : Эгвес, 2000. 272 с.
19. Приоритетный проект в области образования «Современная образовательная среда в Российской Федерации». URL: <https://sudact.ru/law/pasport-prioritetnogo-proekta-sovremennaia-tsifrovaia-obrazovatelnaia-sreda/> (дата обращения: 08.12.2023).

20. Розин В. М. Цифровизация в образовании (по следам исследования «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования») // Культура культуры. 2023. № 1.

21. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 01.12.2023).

22. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие: пер. с нем. / Юрген Хабермас; под ред. Д. В. Скляднева. Санкт-Петербург : Наука, 2000. 377 с.

23. Черных С. И., Борисенко И. Г. Статус инженерного образования: смыслы новые – форма и содержание старые // Философия образования. 2022. № 2. С. 53–70.

24. Шевцова Г. В. Социокультурные и исторические основания идеи гуманизации и технического образования и инженерной деятельности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 6. С. 190–199.

25. Энгельмейер П. К. Философия техники. Санкт-Петербург : Лань, 2013. 93 с.

## Humanization and humanitarization of engineering education in the context of digitalization of society

Chikileva Elena Nikolaeva<sup>1</sup>, Altynnik Natalia Igorevna<sup>2</sup>

<sup>1</sup>PhD in Sociological Sciences, Director of the Scientific and Innovative Educational Center of the Innovative Scientific and Educational and Experimental Industrial Center of Nanostructured Composite Materials, Belgorod State Technological University n. a. V. G. Shukhov.

Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0003-3180-8304. E-mail: erakhmanina@yandex.ru

<sup>2</sup>PhD in Technical Sciences, Director of the Small Technological University, Belgorod State Technological University n. a. V. G. Shukhov. Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0001-9410-5724. E-mail: 4359294@mail.ru

**Abstract.** The article is devoted to the issues of education related to the upbringing of a humanistic personality, the development of spiritual and moral values of students of technical universities in the learning process. The relevance of the research topic is due to the specifics of socio-economic development and the moral and psychological state of the country's population in the context of digitalization of society, as well as insufficient knowledge of the problem of humanization and humanitarization of engineering education in modern conditions of global digitalization. The purpose of the study is to formulate and substantiate the problem of improving the socio-humanitarian training of future engineers, taking into account current trends and features of the process of digital transformation of the economy and society.

In order to achieve this goal, from the standpoint of humanistic and systemic approaches, the objective necessity of modernizing the engineering education system in order to ensure high-quality convergence of its humanitarian and technical components is substantiated. The processes of humanization and humanitarization are considered as important guidelines for the modernization of engineering education in modern conditions of technological transformations and the large-scale introduction of digital technologies into all spheres of human activity. Based on the theoretical and comparative analysis of scientific literature, generalization and interpretation of the results of the works of domestic and foreign authors, the essence of the related, but not identical concepts of "humanization" and "humanitarization" of education is revealed; a comparative analysis of the image of the "ancient engineer" and the "modern engineer" is carried out; the necessity of reorienting the thinking of future engineers in order to overcome its one-dimensionality through the popularization of humanitarian knowledge in technical universities and the creation of conditions conducive to the disclosure of creative potential, self-knowledge and self-realization of personality is substantiated; risks and adverse consequences arising from the active spread of digital technologies are identified.

It is concluded that in the conditions of digitalization of society, the implementation of the humanitarian component of technical education is an important and integral element of the fundamental training of future engineers. The results of the research can be applied in the design of modern humanitarian and personality-oriented models of engineering education.

**Keywords:** engineering education, humanization, humanitarization, spiritual and moral values, digitalization.

### References

1. Adorno T. *O tekhnike i gumanizme* [On technology and humanism]. M. Progress, 1989. 528 p.
2. Altynnik N. I., Chikileva E. N. *Koncepciya setecentricheskoj obrazovatel'noj modeli kompetentnostnogo rosta v usloviyah cifrovizacii obshchestva* [The concept of a network-centric educational model of competence growth in the context of digitalization of society] // *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta* – Herald of State University of Humanities and Technology. 2022. No. 4. Pp. 8–16.
3. Berdyaev N. A. *Chelovek i mashina* [Man and machine] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 1989. No. 2. Pp. 147–162.

4. Bondarevskaya E. V. *Gumanitarnaya metodologiya issledovaniya celostnogo obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze* [Humanitarian methodology for the study of the holistic educational process in a pedagogical university] // *Grani poznaniya – Facets of cognition*. 2014. No. 6 (33). Pp. 17–23.
5. Vetrov Yu., Ivashkin A. *Gumanizatsiya i gumanitarizatsiya inzhenerenogo obrazovaniya* [Humanization and humanitarization of engineering education] // *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. 2006. No. 1. Pp. 45–50.
6. Gandhi M. *Moya zhizn'* [My life]. M. Publishing House of Eastern lit., 1959. 443 p.
7. Gergilev D. N., Kolmakov V. I., Savin O. I. *Gumanizatsiya i gumanitarizatsiya inzhenerenogo obrazovaniya* [Humanization and humanitarization of engineering education] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Proceedings of Volgograd State Pedagogical University*. 2019. No. 4 (137). Pp. 35–38.
8. Gorohov V. G. *Evolutsiya inzhenerii: ot prostoty k slozhnosti* [Evolution of engineering: from simplicity to complexity]. M. IFRAN, 2015. 199 p.
9. Dovgalenko N. V., Romashchenko A. A., Romashchenko M. A. *Neobhodimost' gumanizatsii inzhenerenogo obrazovaniya* [The need for humanization of engineering education] // *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya – Current issues of vocational education*. 2013. No. 2 (3). Pp. 27–30.
10. Elyakov A. D. *Informacionnaya peregruzka lyudej* [Information overload of people] // *Sociologicheskie issledovaniya – Sociological research*. 2005. No. 5. Pp. 114–121.
11. Karavanov A. A., Ustinov I. Yu. *Aktual'nye problemy gumanizatsii i gumanitarizatsii voenno-inzhenerenogo obrazovaniya* [Actual problems of humanization and humanitarization of military engineering education] // *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki – Scientific review. Pedagogical sciences*. 2016. No. 3. Pp. 57–85.
12. Kolomok O. I., Nosova O. V. *Gumanizatsiya inzhenerenogo obrazovaniya v kontekste modernizatsii Rossijskoj vysshej shkoly* [Humanization of engineering education in the context of modernization of Russian higher education] // *Izvestiya Nizhnevolzhskogo agrouniversitetskogo kompleksa: nauka i vysshee professional'noe obrazovanie – Proceedings of the Nizhnevolzhsky Agrouniversity complex: science and higher professional education*. 2006. No. 4 (4). Pp. 138–141.
13. Korzhachkina O. M. *"Cifrovoye slaboumie": rasplata za stremitel'nyy cifrovizatsiyu obshchestva* ["Digital dementia": the reckoning for the rapid digitalization of society] // *Psihologiya obucheniya – Psychology of learning*. 2022. No. 1. Pp. 4–13.
14. Kraevskij V. V. *Prilivy i otlivy v okeane obrazovaniya* [Tides in the ocean of education] // *Innovatsii v obrazovanii – Innovations in education*. 2003. No. 6. Pp. 5–9.
15. Krajnov A. L. *Klipovoye myshlenie v kontekste obrazovatel'nykh praktik: social'no-filosofskiy analiz* [Clip thinking in the context of educational practices: a socio-philosophical analysis] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika – News of Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2019. No. 3. Pp. 262–266. DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266.
16. Krasil'nikova E. V., Kajimova S. V., Kakotkin N. S. et al. *O gumanizatsii cifrovizatsii sovremennogo obrazovaniya* [On the humanization of the digitalization of modern education] // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. 2020. No. 2. P. 13. DOI: 10.17513/spno.29618.
17. Nikulina T. V., Starichenko E. B. *Informatizatsiya i cifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie* [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia*. 2018. No. 8. Pp. 107–113. DOI: 10.26170/po18-08-15.
18. Novikov A. M. *Rossijskoe obrazovanie v novej epohe* [Russian education in a new era] // *Paradoksy naslediya, vektory razvitiya – Paradoxes of heritage, vectors of development*. M. Egves, 2000. 272 p.
19. *Prioritetnyj proekt v oblasti obrazovaniya "Sovremennaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federatsii"* – Priority project in the field of education "Modern educational environment in the Russian Federation". Available at: <https://sudact.ru/law/pasport-prioritetnogo-proekta-sovremennaya-tsifrovaia-obrazovatelnaia-sreda/> (date accessed: 08.12.2023).
20. Rozin V. M. *Cifrovizatsiya v obrazovanii (po sledam issledovaniya "Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformatsii obrazovaniya")* [Digitalization in education (following the research "Difficulties and prospects of digital transformation of education")] // *Kul'tura kul'tury – Culture of culture*. 2023. No. 1.
21. Decree of the President of the Russian Federation dated 19.11.2022 No. 809 "On Approval of the Foundations of State Policy for the Preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values". Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (date accessed: 01.12.2023) (in Russ.).
22. Habermas Yu. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie: per. s nem.* [Moral consciousness and communicative action: transl. from German] / Jurgen Habermas; ed. by D. V. Sklyadnev. SPb. Nauka (Science), 2000. 377 p.
23. Chernyh S. I., Borisenko I. G. *Status inzhenerenogo obrazovaniya: smysly novye – forma i sodержanie starye* [The status of engineering education: new meanings – old form and content] // *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of Education*. 2022. No. 2. Pp. 53–70.
24. Shevcova G. V. *Sociokul'turnye i istoricheskie osnovaniya idei gumanizatsii i tekhnicheskogo obrazovaniya i inzhenernoj deyatel'nosti* [Socio-cultural and historical foundations of the idea of humanization and technical education and engineering] // *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences*. 2009. No. 6. Pp. 190–199.
25. Engelmeyer P. K. *Filosofiya tekhniki* [Philosophy of technology]. SPb. Lan' (Deer), 2013. 93 p.

Поступила в редакцию: 18.01.2024

Принята к публикации: 27.05.2024

## Образовательные цели обучающихся в системе многоуровневого образования

**Леонов Сергей Андреевич**

кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела менеджмента качества образования,  
Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна.  
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0003-3341-718X. E-mail: sergey-leonov@mail.ru

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена изучению такого сложного и многокомпонентного понятия, как «образовательные цели обучающихся». От правильного понимания образовательных целей обучающихся в системе многоуровневого образования зависит качество содержания предлагаемых абитуриентам образовательных программ, а также формирование понятной для будущих обучающихся образовательной траектории и демонстрация карьерных перспектив.

Цель исследования заключается в определении термина «образовательные цели обучающихся» (применительно к системе многоуровневого образования). Методами исследования являются мониторинг научных источников, контент-анализ, индукция, дедукция, синтез.

В данном исследовании подробно описаны цели образования на микро- и макроуровне, а также содержательно описаны уровни целеполагания обучающегося (глобальный, этапный, оперативный). В рамках настоящего исследования отмечается, что образовательные цели должны быть согласованы с принципами преемственности, так как важно обеспечить эффективное обучение и развитие обучающихся на протяжении всего образовательного пути. Достаточно подробно рассматривается вопрос реализации компетентностного подхода в образовательном процессе с точки зрения индивидуализации образования и с учетом сформулированных целей и динамики освоения образовательной программы обучающимся.

Автором проанализирован значительный объем научных источников по заявленной проблематике и сделана попытка предложить новое содержание определения «образовательные цели обучающихся» в системе многоуровневого образования. Сформулированное автором определение затрагивает организационный, деятельностный, структурный и мотивационный аспекты. Делается вывод о том, что цели учебных курсов (образовательных программ) необходимо интегрировать с целями обучающихся, учитывая также их ожидания от процесса обучения, что представляется особенно важным при обеспечении преемственности и интеграции содержания образовательных программ разного уровня образования.

**Ключевые слова:** образовательные цели, обучающиеся, уровни образования, интеграция, преемственность, многоуровневое образование, целеполагание.

**Введение.** В современном мире образование играет ключевую роль в социально-профессиональном становлении личности. Образование в нашей стране представляет собой многоуровневую систему, которая предоставляет обучающимся возможность выбора и гибкости в обучении, позволяя каждому студенту развиваться в соответствии с индивидуальными потребностями и целями. Согласно концепции непрерывного образования обучение и развитие индивида должны происходить на протяжении всей жизни, а не только в определенные периоды. Многоуровневое образование является основой для концепции непрерывного образования, поскольку каждый уровень образования создает базу знаний и навыков, которые могут быть дополнены и расширены в течение всей жизни.

Следует отметить, что исследованию проблем формулирования и реализации образовательных целей обучающихся посвящено значительное количество исследований. В частности, образовательные цели обучающихся (с методической и психолого-педагогических точек зрения) рассматриваются в работах Т. Н. Алексеевой, А. А. Веснинцевой, Н. С. Евсеевой и др. авторов [1; 3; 5]. Принципы определения целей обучающихся в рамках отдельных уровней профессионального образования, а также некоторые особенности содержания образования конкретного уровня образования рассматриваются в работах М. А. Капшутарь, В. Ш. Набиева, Т. В. Нижник, А. Н. Сазоновой, Я. В. Розановой и др. исследователей [6; 7; 10; 13; 16; 17; 18; 20]. Исследованием целей образовательного процесса занимались Н. М. Борытко, Т. И. Боровкова, М. Е. Вайндорф-Сысоева, И. А. Морев, В. А. Неудакин, И. П. Подласый [2; 12]. Уровни целеобра-



зования исследовали В. П. Беспалько и Ю. Г. Татур [14]. Однако в научной литературе не встречается работ, систематизирующих и раскрывающих содержание определения «образовательные цели обучающегося» в системе многоуровневого профессионального образования.

**Цель исследования:** сформулировать определение термина «образовательные цели обучающихся» (применительно к системе многоуровневого образования).

**Методы исследования:** для достижения цели исследования были использованы теоретические методы исследования, такие как мониторинг научных источников (анализ актуальной литературы по теме), контент-анализ (анализ различных формулировок целей в образовании), индукция (выявление общих закономерностей в целях образования), дедукция (рассмотрение общих принципов целей в образовании для формулирования нового определения), синтез (объединение различных аспектов образовательных целей).

**Процедура исследования:** для формулировки определения «образовательные цели обучающихся» были рассмотрены и проанализированы различные исследования по теме, в процессе анализа которых выявлены следующие единицы для контент-анализа:

1. Гуманистическая и прагматическая образовательные цели (Н. Е. Стариков и А. Б. Старикова) [19];
2. Образовательные цели общества, страны, государства (словарь терминов по общей и социальной педагогике) [11];
3. Цели основной образовательной программы (ООП) вуза (А. И. Чучалин) [22];
4. Цели образовательного процесса, микросистема и макросистема целей образования (В. А. Неудакин) [12];
5. Образовательные цели (О. Е. Гаврилова) [4];
6. Цель, целевая функция, цели подготовки специалиста (Л. Л. Никитина) [13];
7. Уровни целеобразования: глобальный, этапный, оперативный (В. П. Беспалько и Ю. Г. Татур) [14];
8. Иерархия целей обучения: стратегическая цель системы образования страны, цели обучения различных звеньев системы образования, цели обучения специалистов различного профиля, цели обучения данного учебного заведения, цели обучения определенной дисциплины, цели обучения конкретного занятия, цели обучения определенному понятию (Н. Н. Петрунина) [15];
9. Цели образовательного процесса, целеполагание (М. Е. Вайндорф-Сысоева) [2];
10. SMART-критерии для определения целей (Т. В. Ковалева) [8].

**Результаты исследования.** В данной статье мы рассмотрим значимость формулирования образовательных целей обучающихся в контексте многоуровневого образования, их влияние на учебный процесс и личностное развитие студентов. Необходимо прежде всего определить содержание понятия «образовательные цели» применительно к обучающимся на разных уровнях в системе многоуровневого образования. Для этого рассмотрим исследования, посвященные различным вариантам целей в образовании и их интерпретации.

Н. Е. Стариков и А. Б. Старикова в статье «Новые образовательные цели в современном вузе» рассматривают образовательные цели на примере высшего профессионального образования, обращая внимание на обновление содержания понятия в связи с инновационным подходом к образовательной деятельности в вузе. Обновленные образовательные цели, по мнению авторов, должны реализовываться в рамках контекстного обучения, при котором шаг за шагом проектируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Посредством контекстного обучения, а также вовлеченности в учебный процесс обучающегося выделяются в качестве достигаемых две цели: гуманистическая, связанная с развитием личности специалиста; прагматическая, заключающаяся в формировании социально-профессиональных компетенций будущего профессионала [19, с. 292–293]. Обе цели взаимосвязаны и важны для успешного образовательного процесса. Гуманистическая цель помогает студентам стать самостоятельными и мыслящими личностями, а прагматическая цель обеспечивает получение необходимых знаний и навыков для эффективной работы в профессии.

Согласно определению из словаря терминов по общей и социальной педагогике, образовательные цели – это «сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем» [11].

Данное определение образовательных целей как ожидаемых результатов, которых стремится достичь общество через систему образования, является достаточно общим. Кроме этого, в нем не рассматривается отдельный обучающийся как субъект образовательного про-

цесса, имеющий собственные образовательные цели. Определение охватывает широкий спектр ожидаемых результатов и не ограничивается конкретными аспектами достижения этих целей. Таким образом, оно формирует общее представление о целях образования, оставляя пространство для различных интерпретаций и подходов к их достижению.

А. И. Чучалин в статье «Цели и результаты освоения профессиональных образовательных программ» рассматривает цели образовательных программ и дает определение целей основной образовательной программы (ООП) вуза. По его мнению, они определяются «компетенциями выпускников, развитыми и консолидированными за счет приобретения опыта профессиональной деятельности» [23, с. 6]. Также автор обращает внимание на то, что компетенции выпускников, развитые и консолидированные посредством профессиональной деятельности, можно достигнуть и оценить только через несколько лет после окончания программы на основе тех результатов, которые были сформированы в вузе.

Комплексному исследованию целей образовательного процесса и разработке модели целей образовательного процесса посвящено исследование В. А. Неудакина «Модель целей образовательного процесса». Проведенный анализ научных работ по теме позволяет согласиться с автором в том, что они слишком разнообразны и полемичны. Исследованиями в этой области занимались И. П. Подласый, Т. И. Боровкова, И. А. Морев, Н. М. Борытко. Разнообразие точек зрения в сфере образования препятствует определению и классификации целей. Поэтому В. А. Неудакин определяет микросистему и макросистему целей образования [12, с. 272].

Согласно микросистеме, направленной на помощь в формировании элементарной внутренней структуры каждой из целей образования, предложены следующие цели: основная (центральная) цель, обеспечивающие цели, вспомогательные цели, сопутствующие (дополнительные) цели [12, с. 273].

1. Главная цель трактуется в качестве главной ценности, к которой стремится образование.

2. Обеспечивающие цели направлены на поддержку главной цели, способствуют ее достижению.

3. Вспомогательные цели направлены на достижение таких результатов, которые будут способствовать достижению обеспечивающих целей.

4. Сопутствующие цели направлены на достижение результатов, имеющих дополнительное значение. Существенного влияния они не оказывают, но способствуют развитию общей картины ценностей.

Макросистема целей образования позволяет рассмотреть систему целей в обобщенном виде и с точки зрения разных масштабов проблемы. По мнению В. А. Неудакина, она включает: идеальную цель, актуализированную цель, прикладную цель, конкретизированную цель [12, с. 274–276].

1. Идеальной целью образования является образ главной ценности, принятой в определенном обществе, с ней соотносятся все остальные цели, она предопределяет их содержание.

2. Актуализированной целью, по сути, является та же идеальная цель, но соотношенная с современной реальностью и обусловленная ее особенностями, потребностями.

3. Прикладная цель направлена на условия конкретного образовательного учреждения, на базе которого происходит образовательный процесс. Прикладные цели помогают достичь актуализированной цели в рамках выбранной образовательной организации.

4. Конкретизированная цель наиболее интересна с точки зрения нашего исследования, так как является ориентиром в образовательном процессе для конкретных обучающихся, с учетом особенностей их развития. Объектом конкретизированной цели выступает конкретный обучающийся, а субъектом – преподаватель, определяющий, задающий цели.

Каждая из целей макросистемы имеет свою микросистему целей.

О. Е. Гаврилова в своем диссертационном исследовании «Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих специалистов швейного производства в условиях образовательного кластера» анализирует педагогические условия для успешного достижения образовательных целей. Эти условия представляют собой разнообразные обстоятельства, специально организованные для эффективности образовательного процесса. Они включают в себя тщательно отобранные элементы учебного материала, методы преподавания и формы организации учебного процесса. Благодаря этим педагогическим условиям студенты могут максимально раскрыть свой потенциал, усвоить знания и успешно достичь поставленных целей [4, с. 125].

Индивидуализацию учебного процесса обеспечивают: образовательные цели, меняющиеся для каждого студента посредством определения содержания обучения с разной системой заданий для определенных групп; руководство, осуществляемое преподавателем, над индивидуальной работой каждого студента с учетом его непосредственной динамики в освоении образовательной программы [4, с. 129].

Л. Л. Никитина в своей работе «Формирование проектной компетенции специалистов легкой промышленности», рассматривая структуру педагогической системы, обращает внимание на то, что само определение понятия «система» включает такие ключевые понятия, как «цель» и «целевая функция», после чего она выделяет «цели подготовки специалиста» в качестве структурного элемента педагогической системы, входящего в группу дидактических задач [14, с. 11–12]. Именно дидактические задачи определяют, как нужно обучать, какие знания, умения и навыки необходимо передать обучающимся в процессе обучения. Дидактические задачи помогают структурировать учебный процесс, определяют содержание обучения и методы его передачи, а также оценку результатов обучения.

В связи с присоединением российской системы образования к Болонскому процессу в нашей стране начал развиваться компетентностный подход, который также имеет большое значение для многоуровневой системы профессионального образования. Компетентностный подход ориентирован в большей степени на результаты образования, под которыми, по мнению ряда исследователей (В. И. Байденко, Л. Л. Никитиной), необходимо понимать не объем изученной и усвоенной информации, а способность специалиста действовать в различных профессиональных ситуациях, в том числе проблемных. Компетентностный подход ориентирован на цели образования, такие как «обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация, а также развитие индивидуальности» [14, с. 17].

Л. Л. Никитина в диссертационном исследовании «Формирование проектной компетенции специалистов легкой промышленности» подробно рассматривает особенности применения компетентностного подхода, его значение и выделяет ряд основных положений [14, с. 18–19]:

1. Если ранее образовательный процесс был ориентирован на воспроизводство знаний, то теперь ориентирован на их применение и на организацию знаний. Вместе со знаниями умения и навыки становятся лишь промежуточными целями, так как в приоритете формирование компетенций и компетентностей.

2. Целью образовательного процесса становится формирование компетентностей и компетенций, а это в свою очередь требует понимания логики формирования и развития компетентности, а также осознания и применения этой логики в рамках построения процесса подготовки специалистов.

3. Оценка качества обучения и готовности выпускника к профессиональной деятельности основывается на его компетентности.

Иными словами, компетентностный подход наилучшим образом отражает системный принцип учета воздействия внешней среды на формирование образовательной системы, ориентированной на достижение поставленных перед ней целей и задач.

Еще один важный аспект, на который обращает внимание Л. Л. Никитина, – профессионализация. Так в отечественной психологии именуют процесс формирования личности профессионала, который состоит из четырех этапов: «поиск и выбор профессии, освоение профессии, социальная и профессиональная адаптация, выполнение профессиональной деятельности» [14, с. 28]. Следует отметить, что профессионализация может происходить в течение всего профессионального пути, а каждый этап профессионализации имеет свои цели, задачи и ведущие механизмы детерминации деятельности. Образовательные цели в профессионализации помогают студентам определять профессиональные интересы, развивать необходимые навыки и компетенции для работы в выбранной области, совершенствовать знания и навыки для успешной карьеры.

Рассмотрим уровни целеобразования (глобальный, этапный, оперативный), которые, согласно исследованиям В. П. Беспалько и Ю. Г. Татура, входят в треугольник иерархии целей. Так, например, глобальный уровень представляет собой определение общественного и социального заказа, его интерпретацию в сфере образования. В нашей стране это выражено в Национальной доктрине образования, где определено и закреплено содержание современного социального заказа на государственном уровне. Л. Л. Никитина справедливо отмечает, что в рамках непрерывного образования глобальная цель образования дифференцируется по этапам подготовки в системе многоуровневого образования, а определяется/ограничивается

Государственным образовательным стандартом и Уставом конкретной образовательной организации [14, с. 112–113].

На уровне оперативного целеобразования, направленного на педагогов и учащихся, определяются цели изучения конкретных учебных дисциплин и конкретные действия для их достижения, благодаря чему формируется содержание профессиональной подготовки. Анализируя цели педагогов и обучающихся, В. П. Беспалько и Ю. Г. Татур обращают внимание на формулировку целей, подчеркивая значимость точности и диагностичности в самих постановках целей для того, чтобы не было неоднозначности при оценке результатов достижения цели [14, с. 112–113].

При постановке цели, чтобы она была диагностичной, необходимо учесть:

1. Представлено емкое и конкретное описание личностного качества, которое формируется в процессе достижения цели. При таком его описании оно легко подвергается дифференциации при рассмотрении различных качеств личности.

2. Найден метод диагностики выбранного качества личности с целью определения его сформированности на разных этапах подготовки специалиста.

3. Предполагается возможность измерения степени выраженности формируемого качества личности с помощью данных контроля.

4. Определена шкала оценки качества на основе оценки результатов диагностики и контроля.

Таким образом, согласно исследованиям В. П. Беспалько и Ю. Г. Татура, диагностичная постановка цели содержит ее описание, возможность ее измерения, а также шкалу оценки.

Хорошо продуманные образовательные цели должны быть согласованы с принципами преемственности, чтобы обеспечить эффективное обучение и развитие обучающихся на протяжении всего образовательного пути. Как отмечает Н. Н. Петрунина в диссертационном исследовании «Проектирование и реализация системы многоуровневой подготовки специалистов в области конструирования швейных изделий», преемственность реализуется на основе различных обстоятельств, в том числе учета особенностей целей на каждом уровне подготовки [15, с. 32].

Н. Н. Петрунина особое внимание уделяет рассмотрению мотивов деятельности и их роли в достижении целей, связи мотивов и целей деятельности. Согласно исследованиям отечественных психологов и философов, С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, деятельность определяется мотивами, однако в психологии также выделяются немотивированные действия, вызванные внешними обстоятельствами, привычками, не связанные с явными мотивами или осознанными целями. Взаимосвязь мотивов и целей деятельности описывает А. Н. Леонтьев: «Деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом случай, характерный для более высоких ступеней развития, состоит в том, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив –цель» [9, с. 50]. Согласно исследованиям А. Н. Леонтьева, процесс определения целей деятельности человека имеет несколько ключевых аспектов:

1. Цели не являются произвольными и не создаются субъектом (человеком) из ниоткуда. Они возникают в объективных обстоятельствах, то есть зависят от внешних условий и ситуаций.

2. Определение и осознание целей – это длительный процесс, который включает в себя апробацию (проверку и испытание) целей через действие.

3. Важной частью процесса формирования цели является ее конкретизация и выделение условий достижения. Цель всегда существует в определенной предметной ситуации.

4. Действие направлено не только на интенциональный аспект (что нужно достигнуть), но и на операционный аспект (каким образом это можно достигнуть).

Таким образом, процесс определения и осуществления целей является сложным и требует учета внешних обстоятельств и условий, а также активного участия субъекта в процессе их формирования и реализации [9, с. 51].

Целенаправленность (или целеположенность) является основной характеристикой деятельности человека. Цель непосредственно связана с конкретным предметом деятельности, возникая в процессе мышления как предвосхищение результата деятельности [15, с. 41]. Цель деятельности может служить источником мотивации. Когда человек ясно представляет, что хочет достичь определенной цели, это помогает стимулировать его к действию, усиливая мотивы и решимость. Н. Н. Петрунина предлагает иерархию целей обучения, которая представ-

лена следующими целями: «Стратегическая цель системы образования страны; Цели обучения различных звеньев системы образования; Цели обучения специалистов различного профиля; Цели обучения данного учебного заведения; Цели обучения определенной дисциплине; Цели обучения конкретного занятия; Цели обучения определенному понятию» [15, с. 86].

М. Е. Вайндорф-Сысоева в исследовании «Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения» отмечает, что определение собственных целей и организация процесса целеполагания играют ключевую роль в образовательной деятельности обучающегося [2, с. 87]. Эти этапы не только помогают обучающемуся ясно представить, чего он хочет достичь, но и создают основу для мотивации, саморегуляции и самостоятельности в учебном процессе. Установление конкретных целей и стратегий их достижения помогает лучше понять собственные потребности, развивать план действий и оценивать свой прогресс, что способствует более эффективному обучению и личностному росту.

Целью, по мнению М. Е. Вайндорф-Сысоевой, является заранее прогнозируемый результат педагогического процесса в рамках многоуровневой образовательной системы [2, с. 195]. При разработке целей образовательного процесса педагоги часто прибегают к интеграции. Например, интеграция образовательных целей и задач, реализуемая в виде формирования единой ценностно-целевой направленности в рамках одного уровня образования, а также при переходе с одного уровня на другой. Интегрированные образовательные цели и задачи способствуют формированию индивидуальных образовательных траекторий.

Цели учебных курсов необходимо интегрировать с целями обучающихся, учитывая также их ожидания от процесса обучения. Во время организации обучения необходимо обозначить цели каждого этапа обучения, а также при переходе с одного уровня профессионального обучения на другой. Образовательный процесс будет наиболее эффективным в том случае, если обучающиеся будут осознавать цели каждого конкретного занятия, а также эта цель будет соотноситься с их ожиданиями и образовательными потребностями. В таком случае результат обучения будет прогнозируем, доступен педагогу и обучающимся. Важным моментом является понимание и принятие цели, иначе процесс обучения не будет эффективным [2, с. 195–196].

Цели образовательного процесса крайне важно соотносить с особенностями функционирования систем подготовки профессионалов. Цели обучения и учебных программ находятся во взаимосвязи с требованиями Федеральных государственных стандартов разных уровней образования, а также Федеральных государственных требований [4, с. 69].

Образовательные цели играют ключевую роль в многоуровневом образовании, так как они определяют направление обучения и помогают студентам достигать успеха в учебе и в жизни. Важно, чтобы образовательные цели были конкретными, измеримыми, достижимыми, значимыми и соотнесенными во времени (SMART-критерии) [8, с. 89]. Концепция SMART-целей является широко используемым методом для создания эффективных целей. Рассмотрим каждый критерий подробнее, так как данная концепция полезна и для постановки целей в рамках профессиональной подготовки:

1. Цель должна быть ясно определена и конкретизирована.
2. Цель должна быть измерима, чтобы можно было оценить ее достижение. Использование количественных показателей, временных рамок или других измеримых критериев помогает определить, насколько близко достижение цели.
3. Цель должна быть реалистичной и достижимой для текущего уровня знаний и навыков. Но при этом нужно не занижать «целевую» планку, сохранять необходимый темп обучения.
4. Цель должна быть значимой для обучающихся. Она должна соответствовать ценностям, потребностям и долгосрочным целям.
5. Цель должна иметь четкое время для ее достижения или временные рамки. Установка конкретного срока помогает сосредоточиться и организовать время для достижения цели.

Использование SMART-критериев повышает вероятность успешного достижения целей.

Проведя анализ актуальных исследований зарубежных ученых, можно отметить высокую значимость исследования, проведенного Полом Эшвином «Образовательные цели высшего образования: изменение дискуссий об общественных результатах обучения студентов» (Paul Ashwin «The educational purposes of higher education: changing discussions of the societal outcomes of educating students»), в котором автор исследует образовательные цели высшего образования с точки зрения общественных результатов обучения студентов через высшее образование [24, с. 1227]. Автор анализирует статьи из журнала «Higher Education» за период с

1972 по 2020 г. и приходит к выводу, что обсуждения образовательных целей чаще всего проводятся авторами из англоязычных стран северного полушария, игнорируя различия в национальных контекстах. Автор призывает изменить фокус с институциональных целей университетов на образовательные цели, обслуживаемые различными системами высшего образования.

Другой автор, Фернандо М. Реймерс в статье «Цели образования для устойчивого будущего» (Fernando M. Reimers «Education purposes for a sustainable future») обосновывает необходимость периодического обновления целей образования для понимания их актуальности и необходимости для образовательных учреждений, а также подтверждения значимости подготовки для самих обучающихся, так как оно должно способствовать решению вызовов настоящего времени и построению лучшего будущего. Конкретные и общие цели обеспечивают направленность и целостность образовательного процесса. Быстрые общественные изменения заставляют образовательные организации пересмотреть, способствуют ли их цели развитию необходимых знаний, умений и навыков у студентов [25].

Необходимо отметить, что в научных исследованиях встречаются разные формулировки и трактовки целей в образовании: цели профессиональных образовательных программ, цели образовательного процесса, цели обучения, цели образования. Разными авторами исследована иерархия целей обучения, разработана модель целей образовательного процесса, всесторонне рассмотрена цель в образовании и ее значение для эффективной профессиональной подготовки. Мы предлагаем новую формулировку целей в образовании – «образовательные цели обучающихся» (применительно к системе многоуровневого образования). Под *образовательными целями обучающихся* мы понимаем конкретные результаты, в определении которых студенты принимают участие, посредством определенных действий стремятся их достичь в процессе обучения в рамках занятия, учебной дисциплины, курса или же уровня образования, осознаваемые как одна из частей целого или как одна из ступеней на пути к следующему уровню образования, а также принимаемые студентом за желаемые и необходимые. Эти цели могут включать в себя получение определенных знаний, навыков и компетенций, необходимых для успешной карьеры или дальнейшего обучения. Они также могут включать в себя развитие личностных качеств, критического мышления и способностей к саморазвитию.

**Обсуждение.** Образовательные цели обучающихся следует рассматривать с точки зрения четырех ключевых аспектов: организационного, деятельностного, структурного, мотивационного. Рассмотрим подробнее каждый из аспектов образовательных целей обучающихся.

*Организационный аспект образовательных целей обучающихся* заключается в определении конкретных результатов, которые студенты должны достичь в процессе обучения. Результаты образования определяются Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), Законом «Об образовании в РФ» и образовательной программой конкретного направления (специальности) подготовки. ФГОС устанавливает обязательные требования к уровню подготовки обучающихся, Закон «Об образовании в РФ» определяет общие принципы и цели образования, а образовательная программа конкретизирует содержание и методы обучения, а также критерии оценки результатов обучения. Однако для стимулирования обучающегося к достижению этих результатов необходимо, чтобы планируемые результаты в рамках выбранного направления (специальности) были соотнесены с целями студента и определены как образовательные цели данного обучающегося.

*Деятельностный аспект образовательных целей обучающихся* охватывает действия, которые студенты предпринимают для достижения поставленных целей. Это включает участие в учебных занятиях, выполнение заданий, самостоятельную работу, анализ информации, общение с преподавателями и другими студентами. Данный аспект предполагает активное участие студентов в образовательном процессе и стремление к достижению поставленных целей.

*Структурный аспект образовательных целей обучающихся* предполагает, что каждая цель является элементом иерархической структуры образования. Каждая конкретная цель может быть рассмотрена как подцель, направленная на достижение общей цели образования. Например, цели изучения отдельных дисциплин могут быть включены в общую цель получения образования в определенной области знаний. Студентам важно осознавать свои образовательные цели в контексте их профессионального развития, чтобы успешное достижение одной цели могло служить отправной точкой для определения следующей.

*Мотивационный аспект образовательных целей обучающихся* связан с осознанием студентом ценности поставленных целей. Мотивация студентов играет важную роль в достижении образовательных целей, поскольку она побуждает их к действиям и стимулирует усилия для достижения желаемого результата.

При взаимодействии с обучающимися каждый из аспектов должен быть учтен педагогами для развития понимания у студентов собственных образовательных целей, а также для достижения целей образовательной организации. Особенно это важно для реализации принципа преемственности образовательных программ в системе многоуровневого образования, что предполагает наличие нескольких взаимосвязанных уровней, где знания, навыки и компетенции, полученные на одном уровне, должны логически дополняться на следующем уровне. Каждый уровень образования имеет свои специфические образовательные цели, которые соответствуют уровню сложности и глубины знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены обучающимися.

Например, в систему многоуровневого образования для подготовки специалистов отрасли легкой промышленности включены: среднее профессиональное образование (СПО), высшее образование (бакалавриат (специалитет), магистратура, аспирантура), программы профессионального обучения и программы дополнительного профессионального образования. Взаимодействие уровней образования, программ профессионального обучения и программ дополнительного профессионального образования необходимо для комплексной подготовки специалистов.

На уровне среднего профессионального образования цель обучающихся может заключаться в получении профессиональных знаний и навыков, необходимых для успешной работы в выбранной отрасли. Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., целью среднего профессионального образования в целом является «подготовка квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» [22].

На уровне бакалавриата целью может быть более глубокое понимание предметной области, развитие критического мышления и аналитических способностей. Бакалаврские образовательные программы в области легкой промышленности направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих передовыми знаниями и практически навыками в данной сфере. Основной целью обучения является формирование у студентов компетенций, соответствующих современным технологиям и требованиям рынка труда [21].

В магистратуре студенты могут стремиться к получению специализированных знаний и навыков, необходимых для работы в узкой области исследований. Целью образовательной организации при реализации программ магистратуры является «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [22].

В аспирантуре образовательные цели могут заключаться в освоении научно-исследовательской деятельности, написании диссертации и получении степени кандидата наук. Цели реализации программ аспирантуры для образовательной организации связаны с развитием научно-исследовательской деятельности, увеличением научно-педагогического потенциала образовательной организации, повышением репутации вуза в научном сообществе и обществе в целом.

Образовательные цели обучающихся на каждом уровне образования изменяются и развиваются в соответствии с профессиональными потребностями, академическими интересами и карьерными планами студентов. Образовательные цели обучающихся в системе многоуровневого образования определяются текущим уровнем образования студента, а также стремлением к профессиональному росту и самореализации. Каждый уровень образования предоставляет студентам новые возможности для развития, поэтому образовательные цели постоянно изменяются и совершенствуются в процессе обучения.

**Заключение.** Образовательные цели должны быть связаны не только с потребностями обучающихся, но и с требованиями современного общества. Обучение становится более эффективным, если цели отражают актуальные знания и навыки, которые студентам необходимо усвоить для успешной карьеры и личностного развития. Образовательные цели помогают структурировать учебный процесс, ориентировать студентов на конечные результаты и повышать их мотивацию. Четко определенные цели способствуют повышению эффективности обучения, помогая студентам фокусироваться на приоритетах и развивать необходимые навыки для достижения успеха.

Для подготовки квалифицированных специалистов в условиях критического дефицита кадров и необходимости достижения технологического суверенитета государством образовательные цели обучающихся играют решающую роль. В многоуровневом образовании в целом образовательные цели обучающихся служат ориентиром для формирования содержания образовательных программ каждого уровня образования, обеспечивая преемственность и последовательность учебного процесса.

Можно сделать вывод, что образовательные цели являются основой многоуровневого образования, помогают студентам ориентироваться в учебном процессе, сохранять направленность профессионального развития при переходе с одного уровня образования на другой, формировать необходимые компетенции и достигать конкретный результат.

### Список литературы

1. *Алексеева Т. Н.* Постановка образовательных целей для активизации слабомотивированных обучающихся-теория-практика-функциональность // Форум молодых ученых. 2023. № 4 (80). С. 15–20.
2. *Вайндорф-Сысоева М. Е.* Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения : дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. М., 2019. 461 с.
3. *Веснинцева А. А., Ажмухамедов И. М.* Определение социально-коммуникативных и когнитивных навыков обучающегося с целью формирования рекомендаций по выбору индивидуальной образовательной траектории // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2022. № 2 (58). С. 45–51.
4. *Гаврилова О. Е.* Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих специалистов швейного производства в условиях образовательного кластера : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2011. 257 с.
5. *Евсеева Н. С.* Исследование развития кадровых и психолого-педагогических условий образовательных организаций с целью повышения результатов обучающихся // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 3. С. 18–24.
6. *Капшутарь М. А.* К вопросу о цели и содержании подготовки аспирантов // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 63–67.
7. *Капшутарь М. А.* Образовательная программа аспирантуры в контексте цели аспирантской подготовки // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 285.
8. *Ковалева Т. В.* Целевые аспекты внедрения системы сбалансированных показателей в стратегическое управление организацией // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. 2017. № 2. С. 87–94.
9. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
10. *Набиев В. Ш.* Смысловые интерпретации целей освоения основных образовательных программ бакалавриата // Поволжский педагогический поиск. 2014. № 4 (10). С. 114–117.
11. Национальная энциклопедическая служба. Педагогическая энциклопедия. Термины. Образовательные цели. URL: <https://didacts.ru/termin/obrazovatelnye-celi.html> (дата обращения: 06.03.2024).
12. *Неудакин В. А.* Модель целей образовательного процесса // Вестник ИрГТУ. 2012. № 1 (60). С. 272–278.
13. *Нижник Т. В.* Условия формирования педагогической цели в образовательном процессе СПО // Студенческий форум. 2020. № 42-1 (135). С. 31–34.
14. *Никитина Л. Л.* Формирование проектной компетенции специалистов легкой промышленности (на примере специальности «Конструирование изделий из кожи») : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2007. 254 с.
15. *Петрунина Н. Н.* Проектирование и реализация системы многоуровневой подготовки специалистов в области конструирования швейных изделий : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2003. 214 с.
16. Портрет выпускника магистратуры: цели, запросы, результаты обучения (на примере образовательных программ педагогических направлений) / А. Н. Сазонова [и др.] // Социология образования. 2017. № 1. С. 62–74.
17. *Розанова Я. В.* Эволюция магистратуры в системе высшего профессионального образования: индикаторы и цифры // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 8–23.
18. *Сенашенко В. С.* Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 58–73.
19. *Стариков Н. Е., Старикова А. Б.* Новые образовательные цели в современном вузе // Известия ТулГУ. Технические науки. 2012. № 11–2. С. 291–295.
20. *Тепляшина А. Н.* Образовательные технологии как средство реализации целей бакалавриата по журналистике // Современная периодическая печать в контексте коммуникативных процессов. 2018. № 3 (12). С. 168–174.
21. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. Технологии легкой промышленности // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/83> (дата обращения: 30.04.2024).



22. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс надежная правовая поддержка. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 08.05.2024).

23. Чучалин А. И. Цели и результаты освоения профессиональных образовательных программ // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 5–16.

24. Ashwin P. The educational purposes of higher education: changing discussions of the societal outcomes of educating students // Higher Education. 2022. № 6 (84). Pp. 1227–1244. DOI: 10.1007/s10734-022-00930-9.

25. Reimers F. M. Education purposes for a sustainable future // Prospects. 2023. DOI: 10.1007/s11125-023-09674-5.

## Educational goals of students in a multi-level education system

Leonov Sergey Andreevich

PhD in Economics, associate professor, Head of the Department of Quality Management of Education,  
St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design.  
Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0003-3341-718X. E-mail: sergey-leonov@mail.ru

**Abstract.** This article is devoted to the study of such a complex and multicomponent concept as "educational goals of students". The quality of the content of educational programs offered to applicants, as well as the formation of an educational trajectory understandable for future students and the demonstration of career prospects depend on a correct understanding of the educational goals of students in a multi-level education system.

The purpose of the study is to define the term "educational goals of students" (in relation to the system of multi-level education). The research methods are monitoring of scientific sources, content analysis, induction, deduction, synthesis.

This study describes in detail the goals of education at the micro and macro levels, as well as the levels of student goal-setting (global, stage-by-stage, operational). Within the framework of this study, it is noted that educational goals should be consistent with the principles of continuity, since it is important to ensure effective training and development of students throughout the educational path. The issue of implementing a competence-based approach in the educational process is considered in sufficient detail from the point of view of individualization of education and taking into account the formulated goals and dynamics of mastering the educational program by students.

The author analyzes a significant amount of scientific sources on the stated issues and attempts to propose a new content for the definition of "educational goals of students" in the system of multilevel education. The definition formulated by the author affects organizational, activity, structural and motivational aspects. It is concluded that the goals of training courses (educational programs) need to be integrated with the goals of students, taking into account their expectations from the learning process, which is especially important when ensuring continuity and integration of the content of educational programs at different levels of education.

**Keywords:** educational goals, students, levels of education, integration, continuity, multilevel education, goal setting.

### References

1. Alekseeva T. N. *Postanovka obrazovatel'nyh celej dlya aktivizacii slabomotivirovannyh obuchayushchihsya-teoriya-praktika-funcional'nost'* [Setting educational goals for the activation of weakly motivated students-theory-practice-functionality] // *Forum molodyh uchenyh* – Forum of Young Scientists. 2023. No. 4 (80). Pp. 15–20.

2. Weindorf-Sysoeva M. E. *Mnogourovnevaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah cifrovogo obucheniya : diss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08* [Multilevel training of teaching staff for professional activity in conditions of digital learning : diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08]. M., 2019. 461 p.

3. Vesnincheva A. A., Azhmuamedov I. M. *Opreделение social'no-kommunikativnyh i kognitivnyh navykov obuchayushchegosya s cel'yu formirovaniya rekomendacij po vyboru individual'noj obrazovatel'noj traektorii* [Definition of socio-communicative and cognitive skills of a student in order to form recommendations for choosing an individual educational trajectory] // *Prikaspijskij zhurnal: upravlenie i vysokie tekhnologii* – Caspian Journal: Management and high technologies. 2022. No. 2 (58). Pp. 45–51.

4. Gavrilova O. E. *Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov – budushchih specialistov shvejnogo proizvodstva v usloviyah obrazovatel'nogo klastera : diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Formation of professional competencies of students – future specialists in sewing production in the conditions of an educational cluster : diss. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Kazan, 2011. 257 p.

5. Evseeva N. S. *Issledovanie razvitiya kadrovyyh i psihologo-pedagogicheskikh uslovij obrazovatel'nyh organizacij s cel'yu povysheniya rezul'tatov obuchayushchihsya* [Research on the development of personnel and psychological and pedagogical conditions of educational organizations in order to improve the results of students] // *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya* – Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education. 2019. No. 3. Pp. 18–24.

6. Kapshutar' M. A. *K voprosu o celi i sodержanii podgotovki aspirantov* [On the issue of the purpose and content of postgraduate training] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects of science and education. 2018. No. 3 (33). Pp. 63–67.
7. Kapshutar' M. A. *Obrazovatel'naya programma aspirantury v kontekste celi aspirantskoj podgotovki* [The educational program of postgraduate studies in the context of the purpose of postgraduate training] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2017. No. 5. P. 285.
8. Kovaleva T. V. *Cel'evye aspekty vnedreniya sistemy sbalansirovannykh pokazatelej v strategicheskoe upravlenie organizacii* [Target aspects of the implementation of a balanced scorecard system in the strategic management of an organization] // *Vestnik Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i prava* – Herald of the Khabarovsk State University of Economics and Law. 2017. No. 2. Pp. 87–94.
9. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Conscience. Personality]. M. Politizdat, 1975. 304 p.
10. Nabiev V. Sh. *Smyslovye interpretacii celej osvoeniya osnovnykh obrazovatel'nykh programm bakalavriata* [Semantic interpretations of the goals of mastering the basic educational programs of the bachelor's degree] // *Povolzhskij pedagogicheskij poisk* – Volga pedagogical search. 2014. No. 4 (10). Pp. 114–117.
11. *Nacional'naya enciklopedicheskaya sluzhba. Pedagogicheskaya enciklopediya. Terminy. Obrazovatel'nye celi* – National Encyclopedia Service. The pedagogical encyclopedia. Terms. Educational goals. Available at: <https://didacts.ru/termin/obrazovatelnye-celi.html> (date accessed: 06.03.2024).
12. Neudakin V. A. *Model' celej obrazovatel'nogo processa* [Model of educational process goals] // *Vestnik IrGTU* – Herald of IrSTU. 2012. No. 1 (60). Pp. 272–278.
13. Nizhnik T. V. *Usloviya formirovaniya pedagogicheskoi celi v obrazovatel'nom processe SPO* [Conditions for the formation of a pedagogical goal in the educational process of SPO] // *Studencheskij forum* – Student Forum. 2020. No. 42–1 (135). Pp. 31–34.
14. Nikitina L. L. *Formirovanie proektnoj kompetencii specialistov legkoj promyshlennosti (na primere special'nosti "Konstruirovanie izdelij iz kozhi") : diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Formation of the design competence of light industry specialists (on the example of the specialty "Designing leather products") : diss. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Kazan, 2007. 254 p.
15. Petrunina N. N. *Proektirovanie i realizaciya sistemy mnogourovnevnoj podgotovki specialistov v oblasti konstruirovaniya shvejnykh izdelij : diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Design and implementation of a multi-level training system for specialists in the field of sewing products design : diss. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Tolyatti, 2003. 214 p.
16. *Portret vypusknika magistratury: celi, zaprosy, rezul'taty obucheniya (na primere obrazovatel'nykh programm pedagogicheskikh napravlenij)* – Portrait of a graduate of the master's degree: goals, requests, learning outcomes (on the example of educational programs of pedagogical directions) / A. N. Sazonova [et al.] // *Sociologiya obrazovaniya* – Sociology of education. 2017. No. 1. Pp. 62–74.
17. Rozanova Ya. V. *Evoljuciya magistratury v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya: indikatory i cifry* [Evolution of magistracy in the system of higher professional education: indicators and figures] // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* – Questions of teaching methodology in higher education. 2023. Vol. 12. No. 2. Pp. 8–23.
18. Senashenko V. S. *Osobennosti reformirovaniya otechestvennoj aspirantury kak predmet diskussii* [Features of reforming domestic postgraduate studies as a subject of discussion] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2020. Vol. 29. No. 3. Pp. 58–73.
19. Starikov N. E., Starikova A. B. *Novye obrazovatel'nye celi v sovremennom vuze* [New educational goals in a modern university] // *Izvestiya TulGU. Tekhnicheskie nauki* – News of TulSU. Technical sciences. 2012. No. 11–2. Pp. 291–295.
20. Teplyashina A. N. *Obrazovatel'nye tekhnologii kak sredstvo realizacii celej bakalavriata po zhurnalistike* [Educational technologies as a means of realizing the goals of a bachelor's degree in journalism] // *Sovremennaya periodicheskaya pechat' v kontekste kommunikativnykh processov* – Modern periodical printing in the context of communicative processes. 2018. No. 3 (12). Pp. 168–174.
21. Federal State Educational Standard for Higher Education (3++) in bachelor's degree areas. Light industry technologies // Portal of federal state educational standards of higher education. Available at: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/83> (date accessed: 30.04.2024) (in Russ.).
22. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 No. 273-FZ // Consultant-Plus reliable legal support. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (date of reference: 08.05.2024) (in Russ.).
23. Chuchalin A. I. *Celi i rezul'taty osvoeniya professional'nykh obrazovatel'nykh programm* [Goals and results of mastering professional educational programs] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2014. No. 2. Pp. 5–16.
24. Ashwin P. The educational purposes of higher education: changing discussions of the societal outcomes of educating students // Higher Education. 2022. No. 6 (84). Pp. 1227–1244. DOI: 10.1007/s10734-022-00930-9.
25. Reimers F. M. Education purposes for a sustainable future // Prospects. 2023. DOI: 10.1007/s11125-023-09674-5.

Поступила в редакцию: 25.03.2024  
Принята к публикации: 10.06.2024

## Принципы отбора песенного материала на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному

**Юферева Яна Александровна**

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка  
и межкультурной коммуникации, Кировский государственный медицинский университет.  
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-3372-0381. E-mail: yufereva.yana@mail.ru

**Аннотация.** Настоящее исследование посвящено практической проблеме – анализу факторов, определяющих выбор аутентичного песенного произведения для занятий по русскому языку как иностранному в вузе на начальном этапе обучения (уровни А1–А2). Актуальность работы обусловлена необходимостью уточнения и ранжирования выделенных в научной и методической литературе разнообразных принципов отбора оригинальных русскоязычных песен применительно к элементарному и базовому уровням владения языком. Целью исследования является определение ключевых и факультативных требований к русскоязычному песенному материалу для работы на начальном этапе обучения. Достижение поставленной цели осуществляется с привлечением методов теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы, а также посредством сопоставительного фонетического анализа и приема выделения лингвокоммуникативных доминант в аутентичных произведениях разного уровня языковой сложности. На основе обобщения научно-методической литературы были выделены языковые, коммуникативные, методические, страноведческие, психологические и технические критерии отбора песенного материала. Из них ключевыми для начального этапа обучения являются лексико-грамматический потенциал и соответствие языковому уровню в совокупности с методической целесообразностью и эмоционально-мотивационным воздействием; вспомогательную, факультативную роль играют проблемность текста и наличие сюжета, страноведческая ценность, воспитательное значение, интертекстуальность. Не требуют специального внимания фонетический и коммуникативный потенциал, поскольку такого рода материалом обладают любые аутентичные песни, что доказано в ходе сопоставительного анализа лингвокоммуникативных доминант и фонетического потенциала произведений разного уровня языковой сложности. Практическая значимость исследования заключается в упрощении методики отбора аутентичного песенного материала для занятий по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения в вузе.

**Ключевые слова:** методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ), песня, приемы работы с песенным материалом, лингводидактический потенциал, фонетический потенциал, коммуникативный потенциал, коммуникативный горизонт, лингвокоммуникативные доминанты.

**Введение.** В практике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) в настоящее время все большую популярность приобретают аутентичные песенные материалы [14–15; 18; 21–23]. Это лингводидактическое средство позволяет объединить работу над слухопроизносительными, языковыми и коммуникативными навыками с представлением важной культурологической и страноведческой информации, кроме того, «вносит в занятие экспрессивный, творческий элемент, снижает психологическую нагрузку и способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка» [25, с. 300–301].

Аутентичные песенные материалы широко применяются как на среднем уровне владения языком и выше (от В1 и выше), так и на начальном этапе обучения, когда «у учащихся формируется отношение к новому для них языку и к самому процессу его изучения, поэтому особенно важно дать им уже сейчас почувствовать уникальную красоту этого языка, которая в полной мере и особенно зримо обнаруживает себя именно в процессе аутентичного (или максимально приближенного к аутентичному) взаимодействия с изучаемой лингвокультурой» [8, с. 69–70].

Учебные пособия и научно-методические работы, посвященные применению песен в курсе РКИ [1–5; 8–15; 17–24], охватывают широкий круг музыкальных композиций: от народных произведений и популярных песен советского периода до современной поп-, рэп- и рок-музыки, которая «может быть богатым обучающим пособием, так как является продуктом и результатом социокоммуникации» [10, с. 190].

В ряде научных работ особо освещается вопрос о принципах отбора песенного материала для занятий по РКИ [1; 2; 5]. В качестве главного фактора часто выдвигаются или оценочно-экспрессивные критерии (воздействие на эмоциональную и мотивационную сферу, учет возрастных особенностей и интересов, узнаваемость и популярность песни, ее эстетическая ценность [1; 5; 8; 10; 17; 20]), или соответствие изучаемым на данный момент лексическим или грамматическим темам [2; 12; 19; 24].

Также в числе значимых факторов отмечаются культурологическая ценность и соответствие языковому уровню [2; 5; 8; 12; 24]; медленный, спокойный темп [11], несложный мелодический рисунок, фонетический потенциал [12], воспитательная ценность [8], интерактивный и интертекстуальный потенциал [4], коммуникативный потенциал [3; 4], межпредметная обусловленность, то есть связь с будущей специальностью студентов [10], сюжетность, наличие какой-либо проблемы, отсутствие ненормативной лексики, информации о наркотических веществах, информации сексуального характера [9] и др.

Анализ научной и методической литературы показал, что в настоящее время еще не сложился единый подход к проблеме выбора песенных произведений, не выстроена градация принципов отбора применительно к начальному этапу обучения. Зачастую они вообще не корректируются в зависимости от языкового уровня обучающихся. При этом некоторые условия, выделенные как единые для всех уровней, малозначимы на элементарном и базовом уровнях, и наоборот, важные для начинающих оказываются несущественными для продвинутых уровней (например, небольшой объем текста значим лишь на начальных уровнях; обучающимся продвинутого уровня будет интересен культурно-исторический аспект текста, а для новичков первоначально формирование не столько страноведческой компетенции, сколько языковой). В этой связи возникает необходимость дальнейшего, более точного определения и ранжирования критериев отбора песен для занятий по РКИ на начальном этапе обучения.

**Методы.** Достижение поставленной цели осуществлялось с привлечением методов теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы, а также посредством сопоставительного фонетического анализа и приема выделения лингвокоммуникативных доминант в аутентичных произведениях разного уровня языковой сложности.

Материалом для исследования послужили научно-методические труды, посвященные использованию песен в преподавании РКИ, а также учебные пособия и сборники песен для занятий по РКИ, отдельные произведения, предлагаемые специалистами для работы на уровнях А1-А2, и современные музыкальные композиции.

**Результаты.** Аутентичная песня представляет собой уникальное лингводидактическое средство:

1) песня может выступать как учебный текст, с помощью которого происходит формирование языковой и коммуникативной компетенций, следовательно, при выборе песни важны собственно языковой и коммуникативный дидактический потенциал текста;

2) песня – это художественный текст, оказывающий эстетическое и воспитательное воздействие и отвечающий вкусам и интересам аудитории;

3) песня – это культурный феномен, представляющий определенную лингвокультурологическую и страноведческую информацию, следовательно, при выборе песни для занятия по РКИ необходимо учитывать ее культурологическое значение и страноведческую информативность;

4) песня – это дидактический инструмент, применение которого обусловлено методическими задачами; эффективность такого инструмента, сочетающего звучащий текст с музыкальным сопровождением и часто с видеорядом, во многом зависит от соответствия определенным техническим качественным критериям.

Соответственно, требования, определяющие разнообразный песенный материал, можно разделить на следующие группы.

**Языковые критерии:** 1) фонетический и лексико-грамматический потенциал, то есть значительная концентрация актуальных для текущего этапа изучения языка фонетических сложностей, грамматических форм, синтаксических конструкций, лексических и словообразовательных парадигм и корректное их представление в соответствии с нормами современного русского литературного языка; 2) соответствие языковому уровню обучающихся.

**Коммуникативные критерии:** 1) широкий «коммуникативный горизонт», то есть «возможность использования лексико-грамматического материала, представленного в тексте песен, в монологической, диалогической, устной и письменной речи в рамках актуальных ком-

муникативных ситуаций» [5, с. 368], и в частности – наличие «лингвокоммуникативных доминант», под которыми понимаются «отдельные лексемы, словосочетания и законченные фразы из текста песни, которые ярко иллюстрируют варианты речевого поведения в частотных ситуациях общения» [3, с. 14]; 2) проблемность материала и наличие определенного сюжета, позволяющие организовать различные формы интерактивной деятельности (обсуждение, дискуссии, интервью, прогнозирование дальнейшего развития сюжета, развитие альтернативных сюжетных линий и др.).

*Психологические критерии:* 1) воспитательный потенциал; 2) принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу обучающихся, то есть соответствие их музыкальным предпочтениям и учет возрастных и культурных особенностей; 3) эстетическая ценность.

*Страноведческие критерии:* 1) лингвокультурологическая ценность; 2) страноведческая информативность; 3) известность и узнаваемость песни.

*Методические критерии:* 1) методическая целесообразность и ценность для формирования речевых навыков и умений; 2) соответствие лексической или грамматической теме занятия; 3) адаптивность к различным формам учебной работы; 4) интертекстуальность; 5) межпредметная обусловленность.

*Технические критерии:* 1) четкость исполнения; 2) небольшой объем текста; 3) мелодичность; 4) ритмичность; 5) отсутствие ненормативной лексики.

Методическая целесообразность, по замечанию Е. Верещагина и В. Костомарова, «руководящий, самый существенный и высший критерий оценки содержательного плана учебных текстов» [6, с. 115]. Соответствие минимальным техническим требованиям и отсутствие ненормативной лексики также является безусловным критерием при выборе песенного материала на всех этапах обучения. Кроме того, на всех уровнях обучения необходимо учитывать музыкальные предпочтения, возрастные и культурные особенности студентов. Этот аспект способствует сохранению мотивации к изучению языка, так как «выход в «речь» (реализация коммуникативного принципа, побуждения студента к коммуникации) возможен только при наличии интереса у учащихся» [5, с. 367].

Безусловным плюсом для уровней А1–А2 является наличие сюжета в песне. На основе сюжета или затронутой в тексте проблемы на начальном этапе обучения возможно организовать дискуссию или прогнозирование дальнейшего развития действия. Продуктивным будет предъявление аудиоматериала совместно с отвечающим ему видеорядом. Это позволит активизировать когнитивные процессы и облегчить понимание сюжета и песни в целом.

На уровнях А1–А2, когда идет активное формирование и совершенствование слухопроизносительных навыков, важна работа над фонетической стороной текста, поскольку «именно качество фонетического оформления речи во многом определяет результативность обучения неродному языку и эффективность общения на нем» [13, с. 138]. «Аллитерации и ассонансы в основе текстов русских песен являются прекрасным тренажером фонетико-интонационных навыков» [4, с. 246].

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному на базовом уровне включает следующие языковые компетенции в области фонетики: «Алфавит. Соотношение звуков и букв. Гласные и согласные звуки. Твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные. Слово, слог. Ударение и ритмика. Правила произношения. Синтагматическое членение. Типы интонационных конструкций: ИК-1 (законченное высказывание), ИК-2 (специальный вопрос, обращение, просьба), ИК-3 (общий вопрос, неконечная синтагма), ИК-4 (сопоставительный вопрос с союзом «а»), ИК-5 (оценка)» [7, с. 11].

Описанным в ГОСТе фонетическим материалом обладает практически любая оригинальная русскоязычная песня. Аутентичный текст содержит разнообразные ритмические модели и интонационные конструкции, включает значительную часть гласных и согласных фонем русского языка, в том числе сложные в произношении твердый латеральный звук [л], шипящие, свистящие и сонорные, а также представляет случаи редукции гласных, оглушения конечных согласных и взаимовлияния звуков, что тоже является частотной фонетической трудностью для иностранцев [11, с. 104]. Кроме того, русскоязычный текст будет содержать и другие фонетические явления, которые на начальном уровне не объясняются, а предлагаются к запоминанию (например, произношение сочетаний *чт/чн*, произношение окончаний прилагательных и местоимений *-ого/-его*, смягчение, упрощение и уподобление групп согласных, неизносимые согласные и др.).

Можно также предположить, что большинство аутентичных песен обладает необходимым для уровней А1–А2 коммуникативным потенциалом, то есть тексты имеют достаточное

количество лингвокоммуникативных доминант, представляющих собой отдельные слова, выражения, речевые клише, которые могут использоваться в частотных ситуациях общения.

В качестве примера сравним с точки зрения фонетического и коммуникативного потенциала два песенных текста: рекомендованный специалистами для начального уровня и выбранный случайным образом из числа наиболее популярных на текущий момент (таблица 1).

Таблица 1

**Фонетический и коммуникативный аспекты текстов песен «Вася» и «Надо повторить»**

	«Вася»	«Надо повторить»
Текст	<p>Когда горят огнем витрины на старых улицах Москвы, Не трудно встретить этого мужчину небесной красоты. На нем всегда костюм отличный оттенка кофе с молоком, И побродить по улицам столичным очень любит он. Спросите у любого на Тверском бульваре, Кто лучше всех танцует твист и рок-н-ролл, Кто лучше всех играет Пресли на гитаре – На это каждый ответит, каждый ответит: Конечно, Вася, Вася, Вася. Ну кто его не знает? Вася, Вася, Вася. Стиляга из Москвы. Пойди в театр «Современник», на вечеринку в Дом кино. В таких местах всегда вы, непременно, встретите его. Футбольный матч «Спартак» – «Динамо», и переполнен стадион... А это кто сидит с красивой дамой? – Ну, конечно, он.</p>	<p>Иногда тебе кажется, что все идет не по плану, Но потом понимаешь, а так даже интересней! Ты со школьных лет думал, что любовь, Но теперь всю мне выливаешь боль. Им ведь от тебя нужно лишь одно. Если кто ушел, значит это не твое. И вот мы, повзрослев, опыт за спиной, Рядом только те, с кем в воду и в огонь, Ветру вопреки ровный держим шаг. Я ведь эти дни с тобой помню как вчера. Мы орали песни так, что срывали голоса. И, не строя планы наперед, Снова за спину рюкзак, на автобус и плацкарт. Мы тогда не знали, что нас ждет. Как запали мне тогда те бездонные глаза! Сложно было их не полюбить. Незнакомые места, ночи долгие без сна... Это снова надо повторить. Нам надо повторить. Катится вагон, позади перрон, Незнакомый город за окном. К нам давай за стол, остывает чай. Жаль, тебя я раньше не встречал. И только в поездах при свете тусклых ламп Снова разговоры льются по душам. Отчего же на твоём лице печаль? Встретиться опять мне пообещай. Пусть не все, как хотел, Но так надо порой, чтобы просто сильнее стать. Если прямо сейчас все назад отмотать, Я б не стал ничего менять.</p>
Фонетический материал	<p>Качественная редукция гласных о, е: Когда горят огнем витрины на старых улицах Москвы; пойд<u>и</u> в театр «Современник», на вечеринку; спросите у любого на Тверском бульваре и т. д. Ассимиляция по глухости/звонкости: встрет<u>и</u>ть, всегд<u>а</u>, всех, в театр, футб<u>о</u>льный. Прочие случаи: Мужч<u>и</u>ну, конечн<u>о</u>, мат<u>ч</u>, его.</p>	<p>Качественная редукция гласных о, е: Иногда, потом, понимаешь, со школьных лет, над<u>о</u> повторить, тепер<u>ь</u>, в поездах, перр<u>о</u>н, интересней, кажетс<u>я</u>, от теб<u>я</u>, полюб<u>и</u>ть и т. д. Ассимиляция по глухости/звонкости и оглушение конечных согласных: все, люб<u>о</u>вь, вед<u>ь</u>, вч<u>е</u>ра, авт<u>о</u>бус, наперед, рюкз<u>а</u>к, встр<u>е</u>чал. Прочие случаи: Чт<u>о</u>, отч<u>е</u>го, чт<u>о</u>бы, нич<u>е</u>го.</p>
Интонационные конструкции	<p>ИК-1: На нем всегда костюм отличный оттенка кофе с молоком и побродить по улицам столичным очень любит он. ИК-2: Кто лучше всех танцует твист и рок-н-ролл?</p>	<p>ИК-1: Я ведь эти дни с тобой помню как вчера. ИК-2: Отчего же на твоём лице печаль?</p>
Лингвокоммуникативные доминанты	<p>Горят огнем; на старых улицах Москвы; небесной красоты; оттенка кофе с молоком; побродить по улицам; спросите у любого; кто лучше всех; ну кто его не знает и др.</p>	<p>Все идет по плану / все идет не по плану; так даже интересней; значит, это не твое; опыт за спиной; в воду и в огонь; помню как вчера; строить планы наперед; надо повторить; давай за стол; разговоры по душам; если прямо сейчас все назад отмотать, я б не стал ничего менять и др.</p>

Первый текст – известная песня российской группы «Браво» «Вася», предложенная в научной статье Н. А. Гридневой и С. М. Владимировой для уровней А1–А2 по причине относительно простого языкового оформления и богатого лексико-грамматического потенциала, который «будет особенно актуален для темы «Досуг» и, в частности, может быть использован для отработки навыков правильного употребления винительного и предложного падежей (пойти куда? – в театр «Современник», на вечеринку в Дом кино / сидеть где? – на футбольном матче, на стадионе) и предлогов в и на с глаголом играть (играть на гитаре / в футбол)» [8, с. 69]. Авторы работы отмечают культурологическую и страноведческую ценность произведения и его «нейтральность» с точки зрения различных музыкальных предпочтений. То есть определяющими критериями при выборе песенного произведения для начинающей аудитории явились: 1) соответствие языковому уровню обучающихся; 2) лексико-грамматический потенциал; 3) страноведческая ценность; 4) учет музыкальных предпочтений аудитории.

Второй текст – музыкальная композиция, занимавшая на 17.08.2023 первое место по популярности в рейтинге телеканала «МузТВ», «Надо повторить» (исполнитель Dabro). Сложность текста, по результатам сервиса «Текстометр», соответствует первому сертификационному уровню (B1). Произведение не обладает значимой страноведческой или культурологической ценностью, но отвечает вкусам молодежной аудитории: студентам близки и понятны затронутые в этой песне темы поиска своего пути, настоящей дружбы и любви.

Как в тексте, рекомендованном для уровней А1–А2, так и в случайно выбранном, присутствует в достаточном объеме фонетический материал, относящийся в соответствии с государственным стандартом по РКИ к базовому уровню [7, с. 11]. В обоих текстах отмечаются случаи прямого соответствия буквы звуку и случаи редукции гласных, ассимиляции согласных по глухости/звонкости и некоторые другие фонетические трудности. В том и в другом тексте можно выделить несколько интонационных конструкций: законченное высказывание (ИК-1), специальный вопрос (ИК-2).

В обоих текстах выделяются лингвокоммуникативные доминанты, отвечающие базовому уровню владения языком, то есть речевые средства для реализации коммуникативных намерений на улицах города, в магазине, на экскурсии, в ресторане, на занятиях, а также для рассказа о себе, своем свободном времени, для представления и характеристики другого человека, для выражения совета, приглашения, предложения, оценки, вопроса, для сообщения о факте, лице, предмете, о действии или событии [7, с. 7–8].

Таким образом, достаточный для уровней А1–А2 фонетический и коммуникативный материал присутствует в каждой оригинальной песне в необходимом объеме, следовательно, данные критерии не являются определяющими при выборе произведения для работы на начальном этапе обучения.

Лексико-грамматический потенциал и соответствие языковому уровню представляются более значимыми требованиями, так как именно они определяют доступность текста для обучающихся. Однако в научно-методической литературе принцип соответствия языковому уровню нередко допускает послабления, поскольку «в целом, любая аутентичная песня может быть дидактизирована для соответствующего уровня, особенно если речь идет об обучении грамматике, определенным лексико-грамматическим навыкам с помощью песен» [2, с. 46]. Например, для уровня А1 предлагаются песни «Солдатушки, бравы ребятушки», «Ой мороз, мороз», «Миленький ты мой», «Валенки», «Если у вас нету тети», «Я на солнышке лежу», «Песенка мамонтенка» и др., которые, по данным сервиса «Текстометр», соответствуют первому и второму сертификационным уровням (B1–B2), а песни «Из чего же» и «Калинка-малинка», тоже рекомендованные для работы на элементарном уровне, по своей языковой сложности относятся к третьему и четвертому сертификационным уровням (C1–C2) [18]. При этом ГОСТ базового уровня владения РКИ определяет долю незнакомой лексики при аудировании монологической речи в рамках 1,5–2 %, при чтении – 3–4 % [7, с. 8–9]. Большое количество незнакомого языкового материала и значительный разрыв между степенью владения языком и лексико-грамматическим уровнем текста могут исказить восприятие произведения, нарушить его эстетическую целостность и выступить серьезным коммуникативным барьером, вследствие чего снизить мотивацию к изучению языка.

Подбор произведения в строгих рамках начального или базового языковых уровней вызывает затруднения, поскольку аутентичный текст не предполагает учебные цели и не учитывает языковые минимумы, следовательно, неизбежно содержит языковые единицы, выходящие за пределы уровней А1 и А2. Анализ учебных пособий, использующих песенные

материалы, показал, что элементарному и базовому уровням с точки зрения лексики и грамматики строго соответствуют лишь единичные произведения, например, песни группы «Кино» «Весна» и «Когда твоя девушка больна» (по оценке сервиса «Текстометр»). Большая же часть песен, предлагаемых для работы на начальном этапе обучения, относится к среднему уровню и выше [25]. Эта проблема может быть решена использованием части песни (например, припева или куплета).

**Обсуждение результатов.** Песни широко используются как эффективное лингводидактическое средство при обучении РКИ, так как представляют собой актуальные неадаптированные тексты, отражающие реальное состояние языка, а работа с ними близка к естественной коммуникации. «Короткие песенные тексты с множественными смысловыми слоями и аспектами могут служить как иллюстративным, так и практическим материалом в таких ситуациях» [16, с. 376].

Оценка пригодности того или иного текста традиционно проводится с двух точек зрения: «чисто языковой (насколько текст насыщен активизируемыми языковыми единицами), т. е. со стороны формы, и познавательно-воспитательной, т. е. со стороны внеязыкового содержания» [6, с. 115]. Кроме этого, в научно-методической литературе выдвигаются коммуникативные, методические, психологические и технические критерии.

На начальном этапе обучения языковые критерии, т. е. сторона формы, имеют приоритет над культурологической и воспитательной значимостью, т. е. над стороной внеязыкового содержания. Специалисты в области РКИ допускают для отработки и закрепления того или иного грамматического явления использование простых, не обладающих большой культурно-эстетической значимостью песен [24, с. 49].

Соответствие лексики и грамматики текста языковому уровню обучающихся вкупе с методической целесообразностью и соблюдением минимальных технических требований имеют ключевое значение, поскольку именно эти критерии определяют доступность текста, следовательно, эффективность данного лингводидактического средства. Также важным на начальном этапе обучения является эмоционально-мотивационный потенциал, так как именно он способствует сохранению интереса к изучению языка и ускоряет «выход в речь». Это ключевые принципы отбора песенного материала для уровней А1–А2.

Факультативными критериями являются проблемность текста, наличие сюжета, видеоклипа, эстетическая, культурологическая и страноведческая ценность, воспитательное значение, интертекстуальность, межпредметная обусловленность. А фонетический аспект текста и его коммуникативный потенциал при отборе произведения для обучающихся начального уровня могут не приниматься во внимание, поскольку, как правило, присутствуют в аутентичной песне в достаточном объеме, что прослеживается при сопоставительном анализе двух различных по уровню сложности текстов.

Таким образом, чтобы убедиться в корректности выбранного в качестве дидактического материала песенного произведения, преподавателю следует задаться следующими вопросами:

1. Какие конкретно языковые явления и единицы необходимо представить с помощью песенного текста? В достаточном ли количестве они сконцентрированы в выбранном песенном произведении?
2. Соответствует ли лексико-грамматическая сложность текста языковому уровню обучающихся?
3. Четкость и скорость исполнения позволят обучающимся понять смысл песни и спеть ее?
4. Песня отвечает этико-эстетическим представлениям обучающихся, не содержит ненормативную лексику и иные провокационные материалы?

При положительных ответах на все приведенные вопросы уже можно сделать вывод о методической целесообразности использования конкретного произведения. Однако означенным условиям могут в одинаковой степени соответствовать несколько произведений. В таком случае преимущество следует отдать текстам, обладающим страноведческой ценностью. Значимость страноведческо-ознакомительных целей была обоснована еще в 1970-е гг. в работах Е. Н. Верещагина и В. Г. Костомарова, которые определяли лингвострановедение как пятый элемент в методике преподавания русского языка наравне с фонетическим, лексическим, грамматическим и стилистическим аспектами [6].

**Заключение.** Проведенный анализ научно-методической литературы показал, что к песенным материалам для занятий по РКИ предъявляется значительное количество разнообразных требований, которые можно разделить на языковые, коммуникативные, психологиче-



ские, страноведческие, методические и технические. Перечисленные критерии обладают не одинаковой значимостью и могут варьироваться в зависимости от этапа обучения. Так, сопоставительный фонетический и лингвокоммуникативный анализ аутентичных произведений разного уровня языковой сложности показал, что при выборе песни для работы на уровнях А1–А2 можно не акцентировать внимание на фонетическом потенциале текста и его коммуникативном горизонте, лингвокоммуникативных доминантах, так как аутентичные песни уже содержат этот языковой материал в количестве, достаточном для начального этапа обучения.

Аутентичная песня – это особый языковой материал, который в практике преподавания иностранных языков одновременно играет несколько ролей: в первую очередь это учебный текст и дидактический инструмент, но кроме этого, песня представляет собой произведение искусства, является художественным текстом, а также зачастую отражает страноведческую информацию. Следовательно, ключевыми критериями при отборе песенных материалов для занятий по РКИ являются:

1) лексико-грамматический потенциал песни как учебного текста, то есть насыщенность текста лексикой и грамматическими конструкциями, актуальными для текущих учебных задач, что обеспечивает методическую целесообразность использования песенного текста;

2) соответствие лексико-грамматической сложности песни как учебного текста языковому уровню обучающихся;

3) качественная сторона песни как дидактического инструмента: комфортный темп, мелодичность, четкость произношения, небольшой объем и отсутствие провокационной тематики;

4) эмоционально-мотивационный потенциал песни как художественного текста, то есть эстетическая ценность произведения, его соответствие вкусам и интересам целевой аудитории, возможность оказать на аудиторию воспитательное воздействие;

5) страноведческий потенциал, то есть страноведческая или лингвокультурологическая информативность песни как культурного текста.

Аутентичные песенные произведения, отобранные в соответствии с предложенными методическими рекомендациями, станут эффективным дидактическим материалом для формирования иноязычной речевой компетенции, расширения страноведческих знаний и этико-эстетического воспитания обучающихся.

### Список литературы

1. Андреев В. К. Песня на уроке русского языка как иностранного: критерии отбора и приемы работы с аудиотекстом // Вестник педагогических наук. 2022. № 6. С. 15–19.
2. Баранова Н. А. Использование музыкального текста при обучении грамматике русского языка как иностранного: принципы отбора // Научный альманах. 2016. № 5–2. С. 45–47. DOI: 10.17117/na.2016.05.02.045.
3. Болотова Ю. В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного (уровни А2–В1) : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2017. 24 с. URL: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_2017/%D0%91%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2017/%D0%91%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf) (дата обращения: 11.03.2024).
4. Васильева Т. В. Интерактивные технологии на начальном этапе изучения фонетики русского языка как иностранного // Проблемы высшего образования. 2015. № 1. С. 246–248.
5. Васильева Т. В. Лингвометодические принципы отбора песенного материала на начальном этапе обучения РКИ // Ученые записки ТОГУ. 2015. Т. 6. № 4. С. 365–370.
6. Верещагин Е. Н., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : методическое руководство. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.
7. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина и др. М., СПб. : Златоуст, 2001. 32 с. URL: [https://gct.msu.ru/docs/A2\\_standart.pdf](https://gct.msu.ru/docs/A2_standart.pdf) (дата обращения: 11.03.2024).
8. Гріднева Н. А., Владимірова С. М. Использование аутентичного песенного материала на начальном этапе обучения РКИ // Вестник Сам. гос. техн. ун-та. Серия: Психолого-педагогич. науки. 2020. № 2 (46). С. 62–74. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2020.2.5.
9. Забуга А. А. Русская хип-хоп музыка как современный инструмент обучения русскому языку как иностранному в высшем учебном заведении // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. № 4. С. 87–93. DOI: 10.30853/pedagogy.2019.4.15.
10. Иванова М. Г. Песня как социокультурный компонент методики преподавания русского языка как иностранного // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 9. С. 188–193. DOI: 10.17513/snt.38835.

11. *Киндря Н. А.* Использование стихов и песен на занятиях по фонетике русского языка // Современное педагогическое образование. 2018. № 1. С. 103–106.
12. *Косс Е. В.* Песни на занятиях русским языком как иностранным на начальном этапе // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков : сб. матер. конф. Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2018. С. 83–88.
13. *Красковская И. Г.* «Караоке по-русски» как один из приемов работы над фонетикой в иностранной аудитории // Studia rossica gedanensia. 2015. С. 137–146. URL: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/SRG/article/download/4416/3835> (дата обращения: 11.03.2024).
14. *Куравлева И. Р., Горбенко В. Д., Доценко М. Ю.* Русский рок и русская грамматика. СПб. : Златоуст, 2013. 104 с.
15. *Максимова О. В.* Русская песня: от романса до русского рока : учебные материалы. СПб., 2007. 68 с.
16. *Матрусова А. Н.* Современный песенный текст: зеркало языка // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 374–377.
17. *Овчинникова М. В.* Возможности использования песни на уроках русского языка как иностранного как средства формирования коммуникативной компетенции // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан : сб. матер. конф. / отв. ред. М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2017. С. 241–245.
18. Песни на уроках РКИ : учебно-методическое пособие. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2020. 144 с.
19. *Рагулина Э. С.* Использование песенного материала на занятиях по РКИ (из опыта работы) // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2020. № 4 (4). С. 18–22. DOI: 10.18572/2687-0339-2020-4-18-22.
20. *Ровба Е. А.* Использование популярных песен на занятиях по русскому языку как иностранному // Studia Rossica Gedanensia. 2014. № 1. С. 223–235. URL: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/SRG/article/view/6715> (дата обращения: 11.03.2024).
21. Русские песни на уроке. Хрестоматия по русской фонетике и интонации / сост. А. Л. Максимова, Л. Ю. Ильке. СПб. : Златоуст, 2015. 96 с.
22. Русский язык в песнях. URL: <http://www.rusongs.vsu.ru> (дата обращения: 28.10.2022).
23. Спойте, друзья! : учебные материалы для иностранных учащихся. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2017. 134 с.
24. *Толстова Н. Н. и др.* Методические разработки для обучения русскому языку как иностранному на основе песен // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 1. С. 48–56.
25. *Юферева Я. А.* Аутентичные песенные материалы в практике преподавания русского языка как иностранного: обзор литературы // От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам : сб. матер. конф. СПб. : Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, 2023. С. 299–309.

## Principles of song selection at the initial stage of teaching Russian as a foreign language

**Yufereva Yana Alexandrovna**

PhD in Philological Sciences, senior lecturer at the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Kirov State Medical University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-3372-0381.

E-mail: [yufereva.yana@mail.ru](mailto:yufereva.yana@mail.ru)

**Abstract.** The present study is devoted to a practical problem – the analysis of the factors determining the choice of an authentic song composition for classes in Russian as a foreign language at the university at the initial stage of education (levels A1–A2). The relevance of the work is due to the need to clarify and rank the various principles of selection of original Russian-language songs highlighted in scientific and methodological literature in relation to elementary and basic levels of language proficiency. The purpose of the study is to determine the key and optional requirements for Russian-language song material for work at the initial stage of training. The achievement of this goal is carried out using methods of theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature, as well as through comparative phonetic analysis and the technique of highlighting linguistic and communicative dominants in authentic works of different levels of linguistic complexity. Based on the generalization of scientific and methodological literature, linguistic, communicative, methodological, regional, psychological and technical criteria for the selection of song material were identified. Of these, the key for the initial stage of learning are lexical and grammatical potential and compliance with the language level, coupled with methodological expediency and emotional and motivational impact; an auxiliary, optional role is played by the problematic nature of the text and the presence of a plot, regional value, educational

significance, intertextuality. Phonetic and communicative potential do not require special attention, since any authentic songs have this kind of material, which is proved during a comparative analysis of linguistic and communicative dominants and the phonetic potential of works of different levels of linguistic complexity. The practical significance of the study lies in simplifying the methodology for selecting authentic song material for classes in Russian as a foreign language at the initial stage of study at a university.

**Keywords:** methodology of teaching Russian as a foreign language (RCT), song, techniques of working with song material, linguodidactic potential, phonetic potential, communicative potential, communicative horizon, linguocommunicative dominants.

## References

1. Andreev V. K. *Pesnya na uroke russkogo yazyka kak inostrannogo: kriterii otbora i priemy raboty s audio-otekstom* [Song in the lesson of Russian as a foreign language: selection criteria and techniques for working with audio text] // *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Herald of Pedagogical Sciences*. 2022. No. 6. Pp. 15–19.
2. Baranova N. A. *Ispol'zovanie muzykal'nogo teksta pri obuchenii grammatike russkogo yazyka kak inostrannogo: principy otbora* [The use of musical text in teaching grammar of the Russian language as a foreign language: principles of selection] // *Nauchnyj al'manah – Scientific almanac*. 2016. No. 5–2. Pp. 45–47. DOI: 10.17117/na.2016.05.02.045.
3. Bolotova Yu. V. *Metodika ispol'zovaniya pesen v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo (urovni A2–V1) : diss. ... kand. ped. nauk* [The methodology of using songs in teaching Russian as a foreign language (levels A2–B1) : diss. ... PhD in Pedagogical Sciences]. M. 2017. 24 p. Available at: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_2017/%D0%91%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2017/%D0%91%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf) (date accessed: 11.03.2024).
4. Vasil'eva T. V. *Interaktivnye tekhnologii na nachal'nom etape izucheniya fonetiki russkogo yazyka kak inostrannogo* [Interactive technologies at the initial stage of studying the phonetics of the Russian language as a foreign language] // *Problemy vysshego obrazovaniya – Problems of higher education*. 2015. No. 1. Pp. 246–248.
5. Vasil'eva T. V. *Lingvometodicheskie principy otbora pesennogo materiala na nachal'nom etape obucheniya RKI* [Linguistic methodological principles of song material selection at the initial stage of RCT training] // *Uchenye zapiski TOGU – Scientific notes of TOGU*. 2015. Vol. 6. No. 4. Pp. 365–370.
6. Vereshchagin E. N., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo : metodicheskoe rukovodstvo* [Language and culture. Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language : a methodological guide]. M. Rus. yaz. (Russian language), 1990. 246 p.
7. The State standard for Russian as a foreign language. Basic level / M. M. Nakhabina et al. M., SPb. Zlatoust, 2001. 32 p. Available at: [https://gct.msu.ru/docs/A2\\_standart.pdf](https://gct.msu.ru/docs/A2_standart.pdf) (date accessed: 11.03.2024) (in Russ.).
8. Gridneva N. A., Vladimirova S. M. *Ispol'zovanie autentichnogo pesennogo materiala na nachal'nom etape obucheniya RKI* [The use of authentic song material at the initial stage of RCT training] // *Vestnik Sam. gos. tekhn. un-ta. Seriya: Psichologo-pedagogich. nauki – Herald of Russian State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*. 2020. No. 2 (46). Pp. 62–74. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2020.2.5.
9. Zabuga A. A. *Russkaya hip-hop muzyka kak sovremennyy instrument obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v vysshem uchebnom zavedenii* [Russian hip-hop music as a modern tool for teaching Russian as a foreign language] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2019. Vol. 4. No. 4. Pp. 87–93. DOI: 10.30853/pedagogy.2019.4.15.
10. Ivanova M. G. *Pesnya kak sociokul'turnyy komponent metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Song as a socio-cultural component of the methodology of teaching Russian as a foreign language] // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern high-tech technologies*. 2021. No. 9. Pp. 188–193. DOI: 10.17513/snt.38835.
11. Kindrya N. A. *Ispol'zovanie stihov i pesen na zanyatiyah po fonetike russkogo yazyka* [The use of poems and songs in Russian phonetics classes] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern pedagogical education*. 2018. No. 1. Pp. 103–106.
12. Koss E. V. *Pesni na zanyatiyah russkim yazykom kak inostrannym na nachal'nom etape* [Songs in the classroom of Russian as a foreign language at the initial stage] // *Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki i optimizatsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov : sb. mater. konf. – Actual problems of theoretical and applied linguistics and optimization of teaching foreign languages : collect. of materials. conf. Tolyatti. Tolyatti State University*, 2018. Pp. 83–88.
13. Kraskovskaya I. G. *"Karaoke po-russki" kak odin iz priemov raboty nad fonetikoy v inostrannoy auditorii* ["Karaoke in Russian" as one of the methods of working on phonetics in a foreign audience] // *Studia rossica gedanensia – Studia rossica gedanensia*. 2015. Pp. 137–146. Available at: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/SRG/article/download/4416/3835> (date accessed: 11.03.2024).
14. Kuravleva I. R., Gorbenko V. D., Docenko M. Yu. *Russkij rok i russkaya grammatika* [Russian rock and Russian grammar]. SPb. Zlatoust, 2013. 104 p.
15. Maksimova O. V. *Russkaya pesnya: ot romansa do russkogo roka : uchebnye materialy* [Russian song: from romance to Russian rock : educational materials]. SPb. 2007. 68 p.
16. Maksimova O. V. *Sovremennyy pesennyj tekst: zerkalo yazyka* [Modern song text: the mirror of language] // *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh processov v sovremennoj Rossii – Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia*. 2016. No. 5. Pp. 374–377.

17. Ovchinnikova M. V. *Vozможности ispol'zovaniya pesni na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo kak sredstva formirovaniya kommunikativnoj kompetencii* [The possibilities of using songs in the lessons of the Russian language as a foreign language as a means of forming communicative competence] // *Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlya inostrannyh grazhdan : sb. mater. konf.* – Actual issues of the implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens : sat. mater. conf. / ed. M. N. Rusetskaya, E. V. Koltakova. M. State Institute of the Russian Language n. a. A. S. Pushkin, 2017. Pp. 241–245.

18. *Pesni na urokah RKI : uchebno-metodicheskoe posobie* – Songs at the lessons of the Russian Academy of Sciences : an educational and methodological guide. Tomsk. National Research Tomsk State University, 2020. 144 p.

19. Ragulina E. S. *Ispol'zovanie pesennogo materiala na zanyatiyah po RKI (iz opyta raboty)* [The use of song material in RCT classes (from work experience)] // *Professorskiy zhurnal. Seriya: Russkiy yazyk i literatura* – Professorial journal. Series: Russian language and Literature. 2020. No. 4 (4). Pp. 18–22. DOI: 10.18572/2687-0339-2020-4-18-22.

20. Rovba E. A. *Ispol'zovanie populyarnykh pesen na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu* [The use of popular songs in classes in Russian as a foreign language] // *Studia Rossica Gedanensia* – Studia Rossica Gedanensia. 2014. No. 1. Pp. 223–235. Available at: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/SRG/article/view/6715> (date accessed: 11.03.2024).

21. *Russkie pesni na uroke. Hrestomatiya po russkoj fonetike i intonacii* – Russian songs in class. Anthology of Russian phonetics and intonation / comp. A. L. Maksimova, L. Y. Ilke. SPb. Zlatoust, 2015. 96 p.

22. *Russkiy yazyk v pesnyah* – The Russian language in songs. Available at: <http://www.rusongs.vsu.ru> (date accessed: 28.10.2022).

23. *Spoemte, druz'ya! : uchebnye materialy dlya inostrannykh uchaschihsya* – Let's sing, friends! : educational materials for foreign students. SPb. Faculty of Philology of St. Petersburg State University, 2017. 134 p.

24. Tolstova N. N. i dr. *Metodicheskie razrabotki dlya obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na osnove pesen* [Methodological developments for teaching Russian as a foreign language based on songs] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* – Pedagogy. Questions of theory and practice. 2017. No. 1. Pp. 48–56.

25. Yufereva Ya. A. *Autentichnye pesennye materialy v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: obzor literatury* [Authentic song materials in the practice of teaching Russian as a foreign language: literature review] // *Ot traditsij k innovatsiyam v obuchenii inostrannym yazykam : sb. mater. konf.* – From traditions to innovations in teaching foreign languages : coll. materials of conf. SPb. St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering, 2023. Pp. 299–309.

Поступила в редакцию: 25.03.2024

Принята к публикации: 25.06.2024

## Организация обучения письменному деловому общению на китайском языке в профессиональной подготовке бакалавров-лингвистов

**Левченко Вероника Александровна**

старший преподаватель, Петербургский государственный университет путей сообщения  
Императора Александра I; старший преподаватель,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.  
Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: levchenko-nika27@mail.ru

**Аннотация.** В последние годы российско-китайские отношения активно развиваются по различным направлениям, что повышает потребность в специалистах-лингвистах, владеющих китайским языком. Важное место в их профессиональной деятельности занимает письменное деловое общение, и это необходимо учитывать в процессе обучения. Сохраняется актуальность дальнейшего научно-теоретического осмысления данной проблемы и разработки эффективной методики обучения. Цель исследования – выявить, какие особенности официально-делового стиля китайского языка следует учитывать в обучении бакалавров-лингвистов письменному деловому общению.

Материалами исследования стали работы, освещающие различные аспекты обучения китайскому языку. Основные методы исследования: наблюдение, теоретический анализ источников, изучение педагогического опыта, анкетирование.

Проведенное исследование позволило выявить особенности официально-делового стиля, которые следует учитывать в обучении. Для текстов данного стиля характерны логичность, ясность изложения, лаконичность, связность, стандартность структуры и др. С лингвистической точки зрения их отличает наличие терминологии, устойчивых оборотов и клише, аббревиатур, использование полносоставных, развернутых предложений с обособленными оборотами. В них находят свое отражение особенности деловой культуры страны.

В рамках официально-делового стиля выделяют подстили и жанры, одним из которых является деловое письмо. Оно имеет структурную и содержательную специфику, лексические, грамматические, синтаксические и стилистические особенности. Практическая значимость исследования состоит в разработке комплекса тренировочных упражнений, направленных на обучение написанию деловых писем на китайском языке. Одним из средств, предложенных автором, стало использование опор, комплексно представляющих особенности разных видов деловых писем на китайском языке и содержащих наиболее значимую информацию, необходимую для ведения деловой переписки.

**Ключевые слова:** методика преподавания, китайский язык, официально-деловой стиль, деловое общение, деловое письмо, бакалавры-лингвисты, упражнения.

**Введение.** Современная система высшего образования предлагает абитуриентам широкий выбор специальностей и направлений подготовки, среди которых традиционно востребованы лингвистические. Интерес к ним, наряду с другими причинами, вызван перспективами дальнейшего трудоустройства и карьерного роста, возможностями самореализации в педагогической, переводческой, консультационной и научно-исследовательской деятельности.

Выступая одним из факторов, влияющих на развитие международных отношений, лингвистическое образование имеет несомненную значимость для решения ряда государственных и социальных задач. Установление и поддержание дипломатических, политических, экономических, торговых, образовательных, культурных и научных связей с зарубежными странами не представляется возможным без кадровой обеспеченности специалистами-лингвистами. Потребность в работниках, владеющих определенным иностранным языком на профессиональном уровне, в разные периоды изменялась.

Актуальность исследования не вызывает сомнений и вызвана рядом причин. Специалисты отмечают, что в последние годы значительно возрос интерес к изучению как китайского языка, так и соответствующей культуры [11, с. 45]. Тенденцией последних десятилетий стала активизация межгосударственных отношений и сотрудничества России и Китая в разных областях, что увеличило потребность в лингвистах, владеющих китайским языком, и повысило требования к качеству их профессиональной подготовки.

Как известно, деловое общение во многом предопределяет успешность профессионального взаимодействия и международных отношений. Готовность к выполнению лингвистами профессиональных задач предполагает сформированность у них ряда компетенций, например, УК-4, УК-5, позволяющих осуществлять деловое общение, что установлено ФГОС ВО направления подготовки 45.03.02 Лингвистика (2020 г.) в качестве одной из целевых доминант [16].

По своей сути, деловое общение является сложным и многоплановым процессом, оно может осуществляться как в письменной, так и в устной форме. Деловое общение на иностранном языке требует от специалиста-лингвиста знаний, касающихся разных видов деловой документации, специфики национальных деловых культур, особенностей официально-делового стиля, умений составить лексически, грамматически, стилистически корректные деловые письма, вести переговоры с партнерами, осуществлять перевод деловой корреспонденции и др.

Развитие и усложнение правовых отношений, интенсивный документооборот, появление социальных сетей и мессенджеров, позволяющих быстро решать возникающие вопросы, актуализируют проблему обучения письменному деловому общению. Одной из самых распространенных форм деловой документации являются деловые письма, позволяющие оперативно осуществлять взаимодействие и обмен информацией в рамках структурного подразделения, между учреждениями, предприятиями, организациями, в том числе и находящимися в разных странах.

Проведенный анализ основных профессиональных образовательных программ ряда университетов, осуществляющих подготовку бакалавров по направлению 45.03.02 Лингвистика с китайским языком, показывает, что изучение делового общения зачастую осуществляется на двух последних курсах как отдельный аспект, так и в рамках разных учебных дисциплин. Вместе с тем имеются причины, негативно влияющие на результативность обучения, к которым можно отнести ограниченность учебного курса, отсутствие соответствия между содержанием используемых учебных пособий и количеством часов, отведенных на его усвоение, недостаточное внимание к особенностям официально-делового стиля и деловой культуры Китая, а также структурно-содержательным моментам отдельных видов деловой документации.

Результаты проведенного анкетирования свидетельствуют, что студенты испытывают сложности в создании письменных текстов официально-делового стиля, в частности, деловых писем. Значительная часть студентов имеет весьма ограниченный личный опыт ведения деловой переписки. При этом студенты продемонстрировали высокую мотивацию к более глубокому изучению данного аспекта, выразив желание улучшить свою подготовку в письменном деловом общении. Несмотря на интерес, проявленный исследователями к обучению письменному деловому общению на китайском языке, сохраняется потребность в более глубоком изучении вопросов, касающихся подготовки студентов-лингвистов к написанию деловых писем.

Цель исследования – выявить, какие особенности официально-делового стиля китайского языка следует учитывать в обучении бакалавров-лингвистов письменному деловому общению. Задачи исследования: раскрыть сущность понятия «официально-деловой стиль»; показать лексические, синтаксические, стилистические особенности текстов официально-делового стиля китайского языка и деловой культуры; представить характеристику делового письма как одного из видов деловой документации; разработать тренировочные упражнения, направленные на формирование навыков и умений, необходимых для написания деловых писем на китайском языке.

**Обзор литературы.** К настоящему моменту сформированы теоретические предпосылки для исследования проблемы подготовки бакалавра-лингвиста к осуществлению письменного делового общения на китайском языке. Несомненный интерес для нашего исследования вызывают работы по методике преподавания китайского языка (Т. Л. Гурулева, Н. А. Демина, И. В. Кочергин, О. Ц. Соктоева, Т. В. Якунина и др.), послужившие основой для дальнейшего поиска эффективных методов и приемов. И. В. Кочергин, рассмотрев основные теоретические, методологические и практические вопросы преподавания китайского языка, подчеркивает, что проблемы качества подготовки специалистов со знанием китайского языка в вузах России всегда привлекали внимание всех лиц, которые причастны к реализации данного процесса [8, с. 6]. В свою очередь, Н. А. Демина отмечает важность знания национально-культурного

фона для достижения полного взаимопонимания с носителями языка, а также владения китайским речевым этикетом, называя обращение к собеседнику «самым ярким и самым употребительным этикетным знаком» [5, с. 9].

Не остался без внимания исследователей и такой аспект, как обучение деловому общению, что нашло свое отражение в теоретических трудах и получило реализацию в созданных авторами учебниках и учебных пособиях (В. И. Горелов, О. М. Готлиб, Г. Я. Дашевская, А. Ф. Кондрашевский, В. Ф. Щичко и др.). В. И. Горелов акцентирует внимание на необходимости учета особенностей официально-делового стиля, который непосредственно направлен на обслуживание деловой практики [3, с. 140]. По мнению специалиста-синолога, последний применяется в ходе написания разного рода документов, например, инструкций, деловых писем, законодательных актов и т. д., при этом его целевое назначение состоит в предоставлении информации, которая раскрывает вопросы делового общения и связана с достижением договоренностей и соглашений по части разных правовых вопросов [3, с. 140].

В. В. Алексеева отмечает в своем исследовании факт увеличения интенсивности ведения деловой переписки, которая реализуется в ходе работы с представителями Китайской Народной Республики и разных государств Азиатско-Тихоокеанского региона, при этом автор акцентирует свое внимание на том, что качественное и эффективное осуществление международных контактов находится в зависимости от разных факторов, к которым можно отнести и осуществление «качественного перевода деловых писем на китайском языке с листа» [2, с. 3]. Осуществив комплексное исследование лингвокультурной специфики, характерной для русско-китайского делового общения, Тан Хань приходит к выводу, что к параметрам, от которых зависит эффективность международных деловых контактов, относится знание национальной специфики делового общения и международных норм [15, с. 9].

**Методы.** Общетеоретический характер статьи определил материалы и методологический аппарат проводимого исследования. Материалами исследования стали лингвистические, психолого-педагогические и методические работы, затрагивающие различные аспекты заявленной темы; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (2020 г.); программно-нормативная документация, регламентирующая реализацию основных профессиональных образовательных программ по лингвистическим направлениям подготовки; учебники и учебные пособия по обучению деловому общению на китайском языке. Основными методами исследования стали теоретические методы (анализ, обобщение, синтез, сравнение), педагогическое наблюдение, анкетирование студентов, изучение педагогического опыта.

**Результаты.** Обучение письменному деловому общению на китайском языке не будет успешным без понимания особенностей официально-делового стиля, который определяется как:

– «один из функциональных стилей литературного языка, обслуживающий сферу письменных официально-деловых отношений» [1, с. 182];

– «функциональная разновидность современного литературного языка, обслуживающая сферу права, власти, администрации, коммерции внутри- и межгосударственных отношений» [14, с. 273].

При этом в источниках подчеркивается, что основной формой функционирования исследуемого стиля является именно письменная, что обусловлено необходимостью документирования информации, наделяя ее правовой значимостью посредством «особого построения служебных документов» [14, с. 274].

Учитывая разнообразие текстов официально-делового стиля, некоторые исследователи считают возможным выделить в его рамках разные подстили. В этой связи можно сослаться на точку зрения О. И. Калинина и Л. А. Радус, представивших две возможные типологии, первая из которых включает дипломатический, административный, законодательный и канцелярский подстили, а вторая предполагает деление в соответствии с существующими ветвями власти: административный, законодательный, юрисдикционный [6, с. 243]. В профессиональной деятельности каждый специалист сталкивается с текстами административного подстиля: приказами, уставами, должностными инструкциями, заявлениями, договорами, деловыми письмами и т. д. В случае, если речь идет о международном сотрудничестве, сопровождаемом документооборотом на иностранном языке, лингвисту необходимо знать требования, предъявляемые к написанию каждого из перечисленных видов документов.

Среди основных черт официально-делового стиля исследователи называют логичность, ясность и точность изложения, безэмоциональность, лаконичность формулировок, информа-

ционную насыщенность, связность. Однотипность и повторяемость ситуаций в профессиональной сфере сопровождается стандартным языковым оформлением и делает стандартизацию одной из характеристик официально-делового стиля. Она проявляется не только в наличии устойчивых оборотов и клише, но и в создании стандартных типов документов, имеющих строгую структурную модель.

Для официально-делового стиля, по мнению В. И. Горелова, характерно употребление фразеологических штампов или «стилистически отмеченных фразеологизмов», к которым исследователь относит употребляемые в юридических документах трафаретные выражения, а особенностью стиля называет «шаблон в использовании стилистически маркированных языковых единиц, традиционность речевого оформления» [3, с. 141–142].

Проведенный анализ аутентичных текстов официально-делового стиля китайского языка показывает, что их отличает наличие терминологии, присущей определенной сфере: юридической, технической, общественно-политической, экономической и др. Термин представляет собой «слово или словосочетание, обозначающее какое-л. понятие из разных областей знаний» [1, с. 309]. Например, в экономической документации используются термины 承兑 chéngduì «акцепт», 期票 qīpiào «вексель», 完全背书 wánquán bèishū «именной индоссамент».

Другой особенностью текстов официально-делового стиля является использование в них заимствованных слов, интернациональной терминологии и аббревиатур, что особенно проявляется в письмах торгово-экономической сферы, например: 按CIF成交的情况下,买卖双方的风险划分界限以装运港船舷为界 àn CIF shù yǔ chéngjiāo de qíngkuàng xià, mǎimài shuāngfāng de fēngxiǎn huàfēn jièxiàn yǐ zhuāngyùn gǎng chuánxián wéi jiè «В случае сделки на условиях CIF граница разделения рисков как покупателей, так и продавцов ограничена бортом судна в порту отгрузки».

Известный отечественный китаевед О. М. Готлиб обращает внимание на наличие в деловых письмах признаков вэньяня, в т. ч. выражающихся в использовании разных лексико-грамматических единиц, например: 此 cǐ определенное указательное местоимение «это» древнекитайского языка. В частности, это проявляется и в использовании формальных фраз, представляющих собой расположенные по большей степени в начале и конце, «постоянно воспроизводимые блоки текста-письма» [4, с. 5]. Например, 谨此 jǐncǐ «с уважением сообщая о вышеизложенном», 此致敬礼 cǐzhì jìnglǐ «за сим позвольте откланяться, с нижайшим почтением».

На синтаксическом уровне тексты официально-делового стиля отличает четкое абзацное деление текста, использование полносоставных конструкций и предложений, и как пишет В. И. Горелов, в них присутствуют «развернутые, многоступенчатые, большие по своему физическому объему синтаксические построения» [3, с. 142]. В подобных документах могут быть осложнены предложения однородными членами и обособленными оборотами, что связано в т. ч., например, с перечислением условий договора, обязанностей физических лиц, функций юридических лиц и т. д. Широко представлены в текстах деловых писем устойчивые словосочетания и выражения: 我们已经多次验证 wǒmen yǐjīng duō cì yànzhèng «мы неоднократно убеждались», 按照企业发展目标 ànzhào qǐyè fāzhǎn mùbiāo «в соответствии с целями корпоративного развития», 协议规定有下述合作方法 xiéyǔ guīdìng yǒu xiàshù hézuò fāngfǎ «соглашение предусматривает следующие формы».

Следует отметить, что в письменном деловом общении проявляются такие стилистические особенности, как неиспользование местоимения «я», употребление слов, обладающих неличным характером и нейтральностью, что выражается в использовании слов с обобщенным значением, «слов-персонификаторов». На «не-персональность» китайского делового письма указывает в своей работе О. М. Готлиб, который пишет, что «местоимение "я" фактически табуируется, а его эвфемизмами выступают местоимение «мы», слова-персонификаторы (названия фирм, организаций и т. п.), неопределенные и пассивные структуры предложения» [4, с. 4]. Например, личное местоимение 我 wǒ «я» заменяется на выражение 我方 wǒfāng, которое дословно переводится как «моя сторона», а 您们 nínmen «Вы» – на 贵方 guìfāng.

В настоящее время идея тесной взаимосвязи языка и культуры приобрела аксиоматическое звучание и получила свою реализацию в разработке межкультурного подхода к обучению иностранным языкам. Не является в этом смысле исключением и деловое общение, в котором проявляются культурные особенности. В этой связи можно сослаться на мнение О. Р. Очирова, отмечавшего важность изучения специфических черт китайской деловой культуры, поскольку возникает необходимость преодоления сложностей, возникающих в процес-



се коммуникации, и достижения взаимопонимания между партнерами и успеха в бизнес-делах. Он рассматривал китайскую деловую культуру как «качественную характеристику исторически обусловленной системы общепринятых форм делового взаимодействия и регулирующих их правил и норм», которая отражает «существенные особенности деловых отношений и интересы социальных субъектов в виде совокупности ценностей и моделей поведения» [12, с. 102]. В процессе обучения деловому общению на китайском языке следует овладеть комплексом знаний о культуре, традициях, этикете, чему будет способствовать использование аутентичных и культурно-маркированных материалов, а также проведение параллелей между родной и изучаемой деловой культурой.

Китайская вежливость, по определению Н. А. Деминой, представляет собой форму «взаимоотношений между людьми, соблюдением которой сохраняется "лицо", форма, отличающая воспитанного человека от невоспитанного» [5, с. 10]. В этой связи деловой этикет, например, предполагает возможность использования посредника, который содействует установлению отношений между партнерами, либо написание письма, которое демонстрирует заинтересованность в формировании связей и содержит такие элементы, как обращение с учетом должности или фамилии (尊敬的王部长 *zūnjìngde Wáng bùcháng* «Уважаемый начальник отделения Ван»), указание на то, откуда стала известна информация о компании, краткая характеристика себя, изложение сути вопроса и т. д.

Обучение письменному деловому общению целесообразно осуществлять на основе тематико-жанрового разнообразия с учетом наиболее распространенных и востребованных жанров. В этой связи заслуживает несомненного внимания деловое письмо, один из наиболее распространенных видов деловой корреспонденции, обеспечивающий соблюдение договоренностей по различным вопросам и установление, поддержание деловых отношений. Деловая переписка «используется для обмена информацией между разными организациями, структурными подразделениями одной организации и сопровождает практически все этапы управления, установления и поддержания деловых связей» [7, с. 13].

Обращаясь к проблеме обучения письму, авторы указывают на необходимость внимания к содержанию сообщения и его структурной организации [13, с. 188]. Деловое письмо позволяет реализовывать различные коммуникативные намерения отправителя, давая возможность изложить свою просьбу, поручение, жалобу, претензию, приглашение, выразить благодарность, заинтересованность или недовольство, назначить или отменить деловую встречу, передать официальную информацию и известить о событиях и фактах. Деловое письмо в полной мере отражает особенности официально-делового стиля, имеет определенные структурные и содержательные характеристики, демонстрируя регламентированность, логичность, точность, ясность, краткость в изложении мысли, следование установленным правилам и стандартам.

Исследователи указывают, что проблема восприятия и порождения китайской письменной речи является недостаточно разработанной как в зарубежной, так и российской методике преподавания [9, с. 89]. Понимаем, что в обучении деловому письму следует учитывать специфику официально-делового стиля и особенности данного вида речевой деятельности. В. В. Алексеева указывает на то, что довольно значимым для обучающихся является усвоение лингвистических знаний, которые связаны с грамматическими и лексическими специфическими особенностями делового письма. К последним исследователь относит такие единицы, как фразеологические штампы, неологизмы, терминологическая и заимствованная лексика, а также лексику официально-делового стиля, к первым – «развернутые синтаксические построения, часто безличного характера, средства синтаксической связи, вводные слова и предложения, специфическое грамматическое оформление некоторых лексических единиц, явления взъядья» [2, с. 14]. Вдобавок, проведенное автором исследование демонстрирует важность знания композиционных особенностей делового письма обучающимися, кроме того, студенты должны знать его графическую структуру, а также правила его оформления на китайском языке.

Процесс обучения написанию деловых писем представляет собой несколько последовательных этапов. На первом этапе необходимо показать специфику официально-делового стиля китайского языка, разных видов деловой документации, ознакомить с типами деловых писем, их содержанием, структурой, показать их лексические, грамматические, синтаксические и стилистические особенности, проанализировать аутентичные образцы деловых документов.

Второй этап предполагает выполнение тренировочных упражнений, призванных научить «пользоваться языковым материалом в различных видах речи как в процессе разви-

тия навыков и умений, так и для их закрепления после того, как они уже сформированы» [1, с. 319]. В него входят упражнения на трансформацию, расширение, дополнение, сокращение текста делового письма, заполнение в нем пропусков, перевод предложений с русского языка на китайский, составление предложений с использованием терминов и речевых клише, выбор соответствующих (с учетом требований официально-делового стиля) лексических единиц, нахождение языковых и социокультурных ошибок в тексте делового письма.

На данном этапе можно выполнять следующие упражнения: прочитайте деловое письмо и определите его тип; расположите части письма-запроса в нужной последовательности; внесите изменения в текст письма, учитывая специфику деловой культуры Китая; заполните пропуски в письме-заказе, используя клише; восстановите нарушенную последовательность письма-претензии; предложите несколько вариантов завершения текста письма-приглашения; исправьте ошибки, допущенные автором электронного письма; перепишите текст письма, адресовав его руководителю учреждения [10, с. 130]. Приведем в качестве примера несколько упражнений:

1. Дополните предложения, используя информацию из прочитанного Вами письма-приглашения:

1)感谢您一直以来对本公司的关心和支持,使公司得以业务蓬勃发展,现公司已迁至北街道,诚邀请贵单位.....

2)为了感谢您一年来对.....的大力支持,我们特于.....在.....举办.....,届时将有精彩的节目等待着您,期待您的光临!

3)春节即将来临,我们倾情实现.....

2. Задайте в ответном письме вопросы, используя следующие слова и словосочетания: 供应者, 出库, 起运.

Заключительный этап предполагает самостоятельное написание студентами разных типов деловых писем, рефлексию и самоконтроль с использованием чек-листа.

Несомненный методический потенциал имеет использование различных опор, обеспечивающих визуализацию значимой информации, касающейся структуры и требований к написанию делового письма. Специалисты отмечают их целесообразность (потенциал) использования в обучении разным видам речевой деятельности [17, с. 218]. Поскольку обучение в вузе предполагает наличие ограниченных сроков обучения и количества часов, отведенных на изучение отдельных дисциплин, особо важной становится проблема выбора средств, позволяющих сделать данный процесс более эффективным. Так, в контексте настоящего исследования опора становится именно той моделью письменного высказывания, которая помогает комплексно рассматривать структурно-содержательные особенности делового письма на китайском языке и вариативно использовать соответствующие лексико-грамматические единицы. Например, проведенное исследование показало, что студенты в процессе обучения ведению деловой переписки активно используют опоры как при изучении особенностей того или иного жанра, так и при выполнении комплекса упражнений.

Кроме того, опоры являются эффективными средствами контроля и самоконтроля. Так, при написании письма-приглашения студенты с помощью опоры, которая отражает наиболее типичные структурно-семантические (поабзацное деление, наличие и отсутствие отступов от начала строки, использование двоеточия после обращения и т. д.) и лексико-грамматические (использование этикетных формул 尊敬的...先生/女士 zūnjìngde ... xiānsheng/ nǚshì «Уважаемый господин/госпожа ...», 敬请光临 jìngqǐng guānglín «иметь честь пригласить прибыть на» и т. д.) особенности китайского делового письма, могут самостоятельно составить текст письма и вносить в него дальнейшие корректировки, а также после самостоятельного составления проверить корректность текста.

Выполнение комплекса упражнений позволяет студентам преодолеть трудности лексического, грамматического и стилистического характера, способствует формированию умений корректно употреблять лексические единицы и обороты, характерные для современного китайского языка и взъянтя; использовать речевые клише, соответствующие официально-деловому стилю; правильно транскрибировать китайские имена собственными посредством системы Палладия на русский язык; соблюдать нормы национальной деловой культуры (формулы речевого этикета, соответствующие социальному статусу обращения, и т. д.); сопоставлять культурные различия, характерные для коммуникантов; подбирать иероглифическое и фонетическое соответствие по системе пиньинь европейским именам собственным и т. д.

**Заключение.** Реалии современности актуализировали задачу обучения будущих лингвистов письменному деловому общению на китайском языке. Успешность данного процесса

во многом предопределяется знанием и учетом особенностей официально-делового стиля и его отдельных жанров. Особого внимания заслуживают деловые письма, имеющие широкое распространение в международном взаимодействии. Использование опор и выполнение предложенного комплекса упражнений позволяет студентам приобрести знания и умения, необходимые для написания различных видов деловых писем на китайском языке.

### Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алексеева В. В. Методика обучения переводу деловых писем с листа: китайский язык : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. лингвист. ун-т. М., 2006. 23 с.
3. Горелов В. И. Стилистика современного китайского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 Иностр. яз. М. : Просвещение, 1979. 192 с.
4. Готлиб О. М. Коммерческое письмо. Русско-китайские соответствия : учеб. пособие. М. : Восточная книга, 2012. 254 с.
5. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. М. : Вост. лит., 2006. 88 с.
6. Калинин О. И. Курс лекций по стилистике китайского языка : учеб. пособие / О. И. Калинин, Л. А. Радус. М. : ВКН, 2017. 344 с.
7. Кирсанова М. В. Деловая переписка : учеб.-практ. пособие / М. В. Кирсанова, Н. Н. Анодина, Ю. М. Аксенов. М. : ИНФРА-М, 2022. 136 с.
8. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка. М. : Восточная книга, 2012. 184 с.
9. Лагер Н. Б. Китайское иероглифическое письмо как вид речевой деятельности // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие» : мат-лы конференций ГНИИ «НАЦРАЗВИТИЕ», Санкт-Петербург, 25–30 апреля 2019 г. Санкт-Петербург : Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2019. С. 88–90.
10. Левченко В. А. Обучение бакалавров-лингвистов письменному деловому общению на китайском языке // Цивилизационные перемены в России. 2023. С. 126–130.
11. Малых О. А. Особенности трилингвизма студентов, изучающих китайский язык // Kant. 2017. № 2 (23). С. 45–48.
12. Очиров О. Р. Деловая культура Китая // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2009. № 4 (27). С. 101–105.
13. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Изд. 4-е. М. : Просвещение, 2006. 239 с.
14. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М. : Флинта: Наука, 2011. 696 с.
15. Тан Хань. Лингвокультурная специфика русско-китайского делового общения : дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. М., 2011. 22 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 20.12.2023).
17. Шукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Шукин, Г. М. Фролова. М. : Академия, 2015. 288 с.

## Organization of training in written business communication in Chinese in the professional training of bachelor linguists

Levchenko Veronika Aleksandrovna

senior lecturer, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University; senior lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia, St. Petersburg. E-mail: levchenko-nika27@mail.ru

**Abstract.** In recent years, Russian-Chinese relations have been actively developing in various directions, which increases the need for linguists who speak Chinese. Written business communication occupies an important place in their professional activities, and this must be taken into account in the learning process. The relevance of further scientific and theoretical understanding of this problem and the development of effective teaching methods remains. The purpose of the study is to identify which features of the official business style of the Chinese language should be taken into account in teaching Bachelor of Linguistics written business communication.

The materials of the study were works covering various aspects of Chinese language teaching. The main research methods are observation, theoretical analysis of sources, study of pedagogical experience, and questionnaires.

The conducted research made it possible to identify the features of the official business style that should be taken into account in training. The texts of this style are characterized by logic, clarity of presentation, con-

ciseness, coherence, standard structure, etc. From a linguistic point of view, they are distinguished by the presence of terminology, stable phrases and clichés, abbreviations, the use of full-fledged, expanded sentences with separate turns. They reflect the peculiarities of the country's business culture.

Within the framework of the official business style, there are sub-styles and genres, one of which is business writing. It has structural and substantive specifics, lexical, grammatical, syntactic and stylistic features. The practical significance of the research consists in the development of a set of training exercises aimed at teaching writing business letters in Chinese. One of the tools proposed by the author was the use of supports that comprehensively represent the features of different types of business letters in Chinese and contain the most significant information necessary for conducting business correspondence.

**Keywords:** teaching methods, Chinese language, formal business style, business communication, business writing, bachelor of linguistics, exercises.

### References

1. Azimov E. G. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)] / E. G. Azimov, A. N. Shchukin. M. IKAR, 2009. 448 p.
2. Alekseeva V. V. *Metodika obucheniya perevodu delovyyh pisem s lista: kitajskij yazyk : diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02* [Teaching methods for translating business letters from a sheet: Chinese : diss. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.02] / Moscow State Linguist. University. M., 2006. 23 p.
3. Gorelov V. I. *Stilistika sovremennogo kitajskogo yazyka : ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po special'nosti № 2103 Inostr. yaz.* [Stylistics of the modern Chinese language : textbook. manual for students of pedagogical institutes in the specialty No. 2103 Foreign language]. M. Prosveshchenie (Enlightenment), 1979. 192 p.
4. Gottlieb O. M. *Kommercheskoe pis'mo. Russko-kitajskie sootvetstviya : ucheb. posobie* [Commercial letter. Russian-Chinese correspondences : manual]. M. Vostochnaya kniga (Eastern book), 2012. 254 p.
5. Demina N. A. *Metodika prepodavaniya prakticheskogo kitajskogo yazyka* [Methods of teaching practical Chinese]. M. Vostochnaya literatura (East lit.), 2006. 88 p.
6. Kalinin O. I. *Kurs lekcij po stilistike kitajskogo yazyka : ucheb. posobie* [A course of lectures on the stylistics of the Chinese language : textbook. the manual] / O. I. Kalinin, L. A. Ratus. M. VKN, 2017. 344 p.
7. Kirsanova M. V. *Delovaya perepiska : ucheb.-prakt. posobie* [Business correspondence : study and practical manual] / M. V. Kirsanova, N. N. Anodina, Yu. M. Aksenov. M. INFRA-M, 2022. 136 p.
8. Kochergin I. V. *Ocherki lingvodidaktiki kitajskogo yazyka* [Essays on the linguodidactics of the Chinese language]. M. Vostochnaya kniga (Eastern book), 2012. 184 p.
9. Lager N. B. *Kitajskoe ieroglificheskoe pis'mo kak vid rechevoj deyatel'nosti* [Chinese hieroglyphic writing as a type of speech activity] // *Sbornik izbrannyh statej po materialam nauchnyh konferencij GNII "Nacrazvitie" : mat-ly konferencij GNII "NACRAZVITIE", Sankt-Peterburg, 25–30 aprelya 2019 g.* – Collection of selected articles based on the materials of scientific conferences of the GNII "National Development" : materials of conferences of the GNII "National Development", St. Petersburg, April 25–30, 2019 St. Petersburg : Private scientific and educational institution of additional professional education Humanitarian National Research Institute "NATIONAL Development", 2019. Pp. 88–90.
10. Levchenko V. A. *Obuchenie bakalavrov-lingvistov pis'mennomu delovomu obshcheniyu na kitajskom yazyke* [Training of bachelor linguists in written business communication in Chinese] // *Civilizacionnye peremenny v Rossii – Civilizational changes in Russia.* 2023. Pp. 126–130.
11. Malyh O. A. *Osobennosti trilingvizma studentov, izuchayushchih kitajskij yazyk* [Features of trilingualism of students studying Chinese] // *Kant – Kant.* 2017. No. 2 (23). Pp. 45–48.
12. Ochirov O. R. *Delovaya kul'tura Kitaya* [Business culture of China] // *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo – Scientific notes of the N. G. Chernyshevsky Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University.* 2009. No. 4 (27). Pp. 101–105.
13. Solovova E. N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij : posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej* [Methodology of teaching foreign languages: a basic course of lectures : a manual for students of pedagogical universities and teachers] / Ed. 4th. M. Prosveshchenie (Enlightenment), 2006. 239 p.
14. *Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka* – Stylistic encyclopedic dictionary of the Russian language / ed. by M. N. Kozhina. M. Flint: Nauka, 2011. 696 p.
15. Tang Han. *Lingvokul'turnaya specifika russko-kitajskogo delovogo obshcheniya : diss. ... kand. filol. nauk: 10.02.01* [Linguistic and cultural specifics of Russian-Chinese business communication : diss. ... PhD in Philology: 10.02.01] / State Institute of Russian Studies n. a. A. S. Pushkin. M., 2011. 22 p.
16. Federal State educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of study 45.03.02 Linguistics. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (date accessed: 20.12.2023) (in Russ.).
17. Shchukin A. N. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov : uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. obrazovaniya* [Methods of teaching foreign languages : textbook for students. institutions of higher education. education] / A. N. Shchukin, G. M. Frolova. M. Academy, 2015. 288 p.

Поступила в редакцию: 10.01.2024  
Принята к публикации: 29.05.2024

## Формирование невербальной коммуникативной компетенции в обучении русскому языку как иностранному: теоретический аспект

**Низамутдинова Гульназ Саматовна**

старший преподаватель, Уфимский университет науки и технологий,  
Россия, г. Уфа. E-mail: gul2886@yandex.ru

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность невербальной коммуникативной компетенции в контексте компетентностно-ориентированного обучения в соответствии с современными требованиями к иноязычному образованию. Актуальность обращения к данному вопросу определяется целью обучения русскому языку как иностранному, то есть развитием вторичной языковой личности, способной к эффективной коммуникации и освоению профессиональных программ на изучаемом языке. Интерес к проблеме обусловлен и возрастающим вниманием специалистов к развитию «неречевых» навыков в обучении иностранным языкам.

Цель статьи состоит в обосновании необходимости формирования невербальной коммуникативной компетенции в рамках обучения русскому языку как иностранному. Автором применены теоретические методы анализа и систематизации научно-методической литературы по проблеме компетентностно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному, а также исследований невербальной коммуникации в лингводидактическом аспекте.

Научная новизна работы заключается в том, что в структуре коммуникативной компетенции выделяется невербальная коммуникативная компетенция и описываются педагогические условия ее формирования в процессе обучения русскому языку как иностранному. В результате исследования определено, что развитие невербальной коммуникативной компетенции возможно в рамках поэтапной организации процесса обучения, при использовании поликодовых аутентичных материалов и тщательном отборе невербальных единиц для их дальнейшего методического представления. В соответствии с данными педагогическими условиями может быть выстроен учебный процесс по развитию невербальных умений и навыков в рамках основного или аудиовизуального курса по русскому языку как иностранному в вузе.

**Ключевые слова:** компетентностно-ориентированное обучение, невербальная коммуникативная компетенция, языковая личность, компетентностный подход, русский язык как иностранный.

**Введение.** Актуальность темы статьи обусловлена тем, что расширение международного и межкультурного сотрудничества, происходящее в первой четверти XXI в., выдвигает на первый план потребность в воспитании личности, способной к конструктивному диалогу с представителями других культур и наций. Следовательно, расширяются и задачи преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) на современном этапе. Главной целью становится формирование вторичной языковой личности, которая способна использовать язык в межкультурной коммуникации, овладев социокультурными фактами, невербальными средствами, необходимыми для успешной коммуникации в среде носителей русского языка, и готова к освоению основных профессиональных программ в российских вузах.

В первой четверти XXI в. появляются исследования (Цыцура, 2002; Григорьева, 2004; Николаева, 2004; Игнатьева, 2009; Дзейтова, Тамбиева, Юсупова, 2021; Назаренко, 2021; Максименко, 2022) [12; 13; 17; 22; 23; 24; 35], посвященные изучению невербальной коммуникации в лингводидактическом аспекте. Хотя эта проблема не нова: многие ученые XX в. (Верещагин, Костомаров, 1990; Фурманова, 1993; Харченкова, 2023) [6; 32; 33] считали, что жесты могут стать предметом обучения, так как они явление приобретенное, а не врожденное.

Научный интерес к формированию невербальных умений и навыков в процессе обучения межкультурной коммуникации и иностранным языкам свидетельствует о том, что внимание специалистов постепенно переходит от лингводидактического описания языковых явлений к развитию «неречевых» умений в процессе изучения языка. Возникает вопрос: как выстроить процесс обучения, чтобы на выходе иностранец умел не только правильно говорить по-русски, но стал полноценным субъектом коммуникации, понимая и грамотно интерпретируя и невербальную его часть.

Решение данной проблемы мы видим в том, что необходимо сформировать у иностранцев особую компетенцию, которая позволила бы им правильно расшифровывать невербальное поведение собеседника в акте коммуникации и помогла бы избежать культурного шока, тем самым повышая эффективность межличностного и межкультурного общения.

**Цель** исследования, результаты которого отражены в статье, заключается в обосновании необходимости формирования невербальной коммуникативной компетенции в рамках обучения РКИ и реализуется путем решения следующих **задач**:

- охарактеризовать компетентностный подход в обучении инофонов РКИ с целью определить педагогические условия развития невербальной коммуникативной компетенции;
- раскрыть содержание коммуникативной компетенции инофонов через призму составляющих ее компонентов (языковой, речевой, социокультурной, межкультурной и лингвокультурологической компетенций) для уточнения понятия невербальной коммуникативной компетенции;
- выявить сущность невербальной коммуникативной компетенции и условия ее формирования у иностранных обучающихся в процессе обучения РКИ.

**Методы.** Для решения указанных задач были применены методы анализа и систематизации научно-методической литературы по проблеме компетентностно-ориентированного обучения РКИ, а также исследований невербальной коммуникации в лингводидактическом аспекте.

В основу исследования легли концепции лингвокультурологического подхода в обучении языкам [Верещагин, Костомаров, 1990; Фурманова, 1993; Харченкова, 2023; Саяхова, 2011] [6; 28; 32; 33]; коммуникативно-ориентированного образования [Алексеев, 1997; Пасов, 1989] [1; 25]; формирования языковой личности [Богин, 1980; Караулов, 2006; Воробьев, 2008] [3; 8; 18] и положения невербальной семиотики [Крейдли, 2020] [37; 38].

**Результаты.** Современными исследователями предлагаются различные трактовки понятия *компетенция*: это и «потенциальные возможности человека» [16, с. 36], которые основаны на его знаниях и умениях; и «ступень формирования профессиональной компетентности и профессиональной культуры» [4, с. 4], и «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [34, с. 113]. Компетенция в нашем понимании – это способность и готовность личности, базирующаяся на ее знаниях, умениях и навыках, к деятельности, относящейся к определенной области знаний. Компетентностный подход сегодня выступает как основной способ реализации образования и получения квалифицированного специалиста, способного к эффективной практической деятельности на базе академических знаний.

Компетентностно-ориентированное обучение РКИ характеризуется его индивидуализацией и интенсификацией, учетом потребностей личности, адаптацией иностранного обучающегося в поликультурном пространстве. Компетентностный подход к формированию языковой личности рассматривается в рамках лингвокультурологической концепции, разработанной Л. Г. Саяховой [28]. При обучении РКИ личность должна овладеть языковой, речевой, культурологической, межкультурной компетенциями. А. Н. Щукин рассматривает эти компетенции в структуре коммуникативной компетенции – «способности пользоваться языком как средством общения, участвовать в речевой деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках избранной сферы деятельности» [36, с. 17]. Придерживаясь такого же мнения, раскроем содержание коммуникативной компетенции через призму составляющих ее компонентов.

Языковая компетенция в современных исследованиях рассматривается как совокупность фонетико-фонологической, грамматической, лексической компетенций и «фундамент» коммуникативной компетенции [14, с. 43], как комплекс лексико-семантических языковых знаний [10, с. 14] и отождествляется с «лингвистической» компетенцией [26, с. 106]. Так, языковая компетенция подразумевает знание системы языка.

Безусловно, развитие языковой компетенции является базой для формирования речевой и коммуникативной компетенций. Для успешной коммуникации на изучаемом языке языковой личности необходимо овладеть лексико-грамматической системой этого языка и учиться применять теоретические знания о системе языка на практике, формируя речевую компетенцию. Речевая компетенция, с одной стороны, обусловлена компетенцией языковой, а с другой – коммуникативной компетенцией.

Формирование речевой компетенции предполагает развитие речевых навыков и умений в «свободных ситуациях общения» [9, с. 100]. Речевые навыки включены в речевые умения и представляют собой действия, доведенные до автоматизма, в то время как речевые умения – это способность применять речевые навыки в процессе речевой деятельности для выражения мысли. Обобщая данные современных работ [21; 29; 31], подытожим, что речевая компетенция развивается путем актуализации речевой деятельности: чтения, письма, аудирования и говорения, то есть в процессе тренировки речевых навыков и умений.

Диалог культур, в рамках которого ведется обучение РКИ, требует развития межкультурной компетенции. Иностранному обучающийся «примеряет» на себя культуру изучаемого языка, на его языковую личность наслаивается новая картина мира. Обзор современных исследований [5; 19; 28; 31] позволяет определить межкультурную компетенцию как способность и готовность успешно взаимодействовать с представителями не только культуры изучаемого языка, но и других национальностей, понимать их культурные различия и особенности. Межкультурная компетенция предполагает овладение комплексными знаниями, которые должны активизироваться в процессе иноязычного общения. С межкультурной компетенцией связана социокультурная компетенция – готовность учитывать в процессе коммуникации этнокультурный фон.

Интегрированное изучение языка и культуры обуславливает в качестве цели развитие еще одной компетенции – лингвокультурологической, под которой подразумевается умение интерпретировать культуру, выраженную языком и отраженную в языке, способность сопоставлять, понимать и распознавать культурные коды и знаки.

Как отмечают исследователи, овладение лингвокультурологической компетенцией важно для преодоления культурных барьеров и понимания аутентичной информации [2; 7; 21]. Нужно организовать учебный процесс в форме такой деятельности, когда инофон будет воспринимать чужую культуру с опорой на собственный лингвокультурный опыт.

Формирование компетенций – компонентов коммуникативной компетенции – развивает у иностранного студента готовность к когнитивно-коммуникативной деятельности на русском языке. Но предпринятый анализ компетентностного подхода показывает, что при обучении РКИ недостаточно внимания уделяется невербальному аспекту коммуникации.

В процессе общения, как уже неоднократно было упомянуто в междисциплинарных исследованиях [15; 37; 38], до 80 % информации передается невербально. Обучение невербальной коммуникации важно для реализации коммуникативной компетенции, так как в речевых ситуациях, которые включены в содержание государственных стандартов по РКИ, диалоги сопровождаются жестами и другими экспрессивными движениями.

Учитывая вышесказанное и принимая во внимание, что развитие невербальных умений и навыков в процессе межкультурной коммуникации все больше привлекает внимание исследователей, мы сочли целесообразным выделить еще одну компетенцию в структуре коммуникативной компетенции при обучении иностранцев русскому языку – *невербальную коммуникативную*, овладение которой важно с точки зрения эффективности межличностного и межкультурного общения. Невербальные средства дублируют актуальную информацию, замещают или регулируют речь, изображают физические действия, отображают внутренние состояния. И. Н. Горелов выделяет две важные функции невербальной коммуникации: сопровождение вербальной части сообщения и автономное (не зависимое от вербальной части сообщения) выражение смысла [11, с. 74].

Под невербальной коммуникативной компетенцией в рамках исследования понимается способность языковой личности использовать в процессе общения невербальные знаки в соответствии с коммуникативными целями и намерениями, а также готовность распознавать невербальное поведение собеседника с целью повышения эффективности межличностного и межкультурного общения.

Знаковый характер невербальной коммуникации – выделение иконических эмблематических жестов [38, с. 12] – и ее национальная специфика сближают ее с лингвокультурологической компетенцией. Межкультурный аспект изучения невербальной коммуникации в отечественной науке был затронут в рамках лингвострановедения в 70-е гг. XX в. Невербальная коммуникация – «национальный феномен» [6, с. 157]. Поэтому сопоставительное изучение невербальных единиц – важнейший этап при формировании невербальной коммуникативной компетенции в процессе преподавания РКИ, позволяющий выявить как универсальные черты жестов, так и национальный компонент в значении и использовании невербального знака, а также особенности взаимодействия вербального и невербального.

Остановимся на педагогических условиях формирования невербальной коммуникативной компетенции у инофонов, обучающихся РКИ.

Ключевым педагогическим условием является тщательный отбор учебного материала для его дальнейшей методической интерпретации. Критериями отбора могут стать частотность использования невербальных единиц носителями русского языка, их функционирование в рамках речевого этикета и национально-культурная обусловленность. Источниками практического материала в учебном процессе могут послужить словари языка русских жестов (например, Г. Е. Крейдлина, А. А. Акишиной и др.).

Следующее педагогическое условие – использование в процессе обучения аутентичных поликодовых текстов – фрагментов русских фильмов. Просмотр аутентичных фильмов позволяет анализировать невербальное поведение героев в комплексе, учитывая при этом и соотношение жеста и слова. Одним из источников аутентичного видео может стать мультимедийный подкорпус национального корпуса русского языка.

Еще одним педагогическим условием формирования невербальной коммуникативной компетенции является поэтапная организация учебного процесса. В качестве этапов обучения выделены ознакомительный, сопоставительный, адаптационный и контрольный в соответствии с программой формирования межкультурной компетенции В. П. Фурмановой [33, с. 341], так как формирование невербальной коммуникативной компетенции предполагает и развитие культурологической компетенции. Мы адаптировали эту программу для формирования невербальной коммуникативной компетенции у инофонов, изучающих русский язык.

Ознакомительный этап предполагает беседы по психологии общения, невербальной семиотике. Также в рамках ознакомительного этапа возможно проведение констатирующего эксперимента для выявления начального уровня сформированности невербальных умений и навыков.

Сопоставительный этап нацелен на введение информации об универсальных и культурно обусловленных жестах, о межкультурной синонимии и омонимии.

Третий, адаптационный, этап предполагает работу с невербальными единицами, встречающимися у носителей русского языка, путем анализа аутентичного видео.

Контрольный этап содержит диагностику результатов обучения русским жестам, определение уровня сформированности НКК, сравнение полученных результатов с результатами констатирующего эксперимента на ознакомительном этапе.

**Обсуждение результатов.** Компетентностный подход в обучении русскому языку инофонов создает особые условия для формирования вторичной языковой личности, владеющей знаниями, умениями и навыками для осуществления успешной коммуникации на изучаемом языке. Эффективное коммуникативное взаимодействие предполагает не только способность грамотно строить высказывания, но и учитывает умение адаптироваться в социокультурном контексте. Поэтому должны быть расширены задачи преподавания РКИ, когда инофонов следует познакомить и с «неязыковыми» явлениями и научить адекватно интерпретировать русское коммуникативное поведение во избежание культурного шока в иноязычной среде. Компетентностный подход в обучении инофонов РКИ реализуется в рамках лингвокультурологической концепции, предполагающей развитие ряда компетенций, которые мы предлагаем дополнить невербальной коммуникативной компетенцией.

Иностранец, владеющий коммуникативной компетенцией в результате обучения РКИ, должен уметь пользоваться русским языком как средством общения (в соответствии с требованиями к владению языком), а именно: владеть нормами и правилами языка (языковая компетенция); демонстрировать речевые навыки путем актуализации всех форм речевой деятельности (речевая компетенция); проявлять готовность к взаимодействию с представителями других национальностей, осознавая культурные различия (межкультурная компетенция); понимать и принимать национально-культурные особенности носителей русского языка (социокультурная компетенция); распознавать культурные коды, символы и знаки, выраженные языком и отраженные в языке (лингвокультурологическая компетенция), адекватно интерпретировать невербальный контекст (невербальная коммуникативная компетенция).

В качестве основных педагогических условий формирования невербальной коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся при обучении языку могут послужить:

– отбор учебного материала в соответствии с критериями частотности функционирования невербальных единиц в среде носителей языка, в т. ч. в рамках речевого этикета, универсальности/культурной специфичности;



– использование аутентичных поликодовых текстов;  
– поэтапная организация занятий (ознакомительный, сопоставительный, адаптационный, контрольный этапы).

**Закключение.** В статье теоретически аргументирована необходимость выделения невербальной коммуникативной компетенции, развитие которой у инофонов в процессе изучения РКИ позволит им лучше адаптироваться в новой социокультурной среде, понимать коммуникативный контекст и избежать культурного шока. Предложены педагогические условия формирования новой компетенции при обучении РКИ, которые могут послужить основой для разработки методической модели формирования невербальной коммуникативной компетенции.

Представленная работа является теоретическим исследованием и вносит вклад в дальнейшее развитие коммуникативной методики обучения РКИ. В качестве **перспектив** исследования можно назвать создание самостоятельного курса занятий по основам невербальной коммуникации для иностранцев, изучающих РКИ, с учетом предложенных педагогических условий.

### Список литературы

1. Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997. 215 с.
2. Андрейченко А. А. Лингвокультурологическая компетенция как планируемый результат подготовки студентов языкового вуза // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 302–305.
3. Богин Г. И. Современная лингводидактика : учебное пособие. Калинин : Изд-во КГУ, 1980. 61 с.
4. Бортник Б. А., Стожко Н. Ю. От компетенций – к знаниям: дискуссионные аспекты структуры компетенций / Н. П. Судакова // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/03PDMN616.pdf> (дата обращения: 25.01.2024).
5. Ван Ши. Формирование ценностных доминант межкультурного общения у иностранных студентов в поликультурной среде многопрофильного вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 5. С. 491–495.
6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. 246 с.
7. Войткова А. Н., Сметанина Т. В. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе / С. А. Фетисова // Известия ВГПУ. 2020. № 6 (149). С. 79–84.
8. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М. : РУДН, 2008. 336 с.
9. Габдрахманова А. Н., Галимзянова И. И. Речевые упражнения как инструмент формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранных студентов русскому языку в музыкальном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 100–103.
10. Гершанова А. Ф. Изучение заимствованной лексики при формировании языковой компетенции у студентов-бакалавров // CCS&ES. 2023. № 2. С. 13–17.
11. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М. : Наука, 2014. 112 с.
12. Григорьева Е. В. О некоторых проблемах обучения невербальным средствам иноязычного общения // Исследования в области французского языка и французской культуры: новое тысячелетие – новый этап. Пятигорск : ПГЛУ, 2004. С. 78–80.
13. Дзейтова Х. Б., Тамбиева Ф. А. Роль невербальной коммуникации в обучении иностранному языку / С. А. Юсупова // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. № 4 (37). С. 247–250.
14. Дьяченко М. А. Трансформация содержания языковой компетенции выпускника языкового вуза в условиях изменения требований рынка труда // Современное педагогическое образование. 2022. № 7. С. 42–44.
15. Екинцев В. И. Невербальная коммуникация и ее роль в самоорганизации мыслительной деятельности // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnaya-kommunikatsiya-i-eyo-rol-v-samoorganizatsii-myslitelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 19.06.2024).
16. Игнатъев В. П., Варламова Л. Ф. Компетентностный подход: проблемы и пути решения / А. А. Драмаева // Преподаватель XXI век. 2022. № 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 02.02.2024).
17. Игнатъева Н. Ю. Формирование навыков невербального общения у студентов-лингвистов // Высшее образование сегодня. 2009. № 3. С. 88–91.
18. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Либроком, 2019. 264 с.
19. Клобукова Л. П., Ермакова О. Б. Новые образовательные технологии как инструмент формирования социокультурного компонента коммуникативной компетенции в рамках профессионально ориентированного обучения РКИ / Е. А. Чернышенко // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2022. № 2 (45). С. 38–44.
20. Ли Чжунчжи, Андреева С. М. Педагогические технологии формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов при изучении русского языка / А. М. Андреева // Современное педагогическое образование. 2022. № 10. С. 19–22.

21. Лошакова Е. Л., Зозуля Е. А. Формирование навыков разговорной речи иностранных обучающихся подготовительного факультета на начальном этапе обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN122.pdf> (дата обращения: 12.02.2024).
22. Максименко Е. Ю. Невербальные средства межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 10. С. 188–193.
23. Назаренко Т. Ю. Формирование умений невербального общения при обучении межкультурной коммуникации студентов транспортного вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2021. № 11. С. 71–84.
24. Николаева Н. В. Невербальные средства коммуникации как средство дополнения и изменения семантического значения слова в диалоге (на примере пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад») // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания : мат-лы VI научно-практической конференции молодых ученых РУДН. Москва, 2004. С. 141–144.
25. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989. 276 с.
26. Плохих Е. Е. Роль текста в современной лингводидактике: текст как основа развития языковых компетенций // Современное педагогическое образование. 2023. № 8. С. 104–110.
27. Руденко Ж. А. Внеаудиторная работа по формированию межкультурной компетенции у иностранных студентов: из опыта работы педагога-практика // Гуманитарная парадигма. 2022. № 1 (20). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48291477> (дата обращения: 12.02.2024).
28. Саяхова Л. Г. Компетентностный подход к формированию языковой личности в лингвокультурологической концепции обучения русскому языку // Вестник Башкирск. ун-та. 2011. № 3. С. 782–792.
29. Спивакова Е. М. Взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности иностранных студентов вуза на занятиях по русскому языку как иностранному посредством работы с видеоблогом (уровень В1–В2) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 10. С. 1118–1125. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pdqwrh> (дата обращения: 10.02.2024).
30. Тарчимаева Л. Ц. Содержательные компоненты урока русского языка как иностранного в контексте межкультурного образования // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 119–122.
31. Товт А. М., Кончакова С. В. Формирование навыков письменной речи инофонов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: практические рекомендации // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2022. № 1 (114). С. 219–225.
32. Фурманова В. П. Прагматические и теоретические предпосылки включения культуры в теорию и практику обучения иностранным языкам // Вест. Мордов. ун-та. 1993. № 1. С. 28–34.
33. Харченкова Л. И., Дорофеева М. Г. Теория и практика межкультурной коммуникации : учебное пособие. СПб. : РГГМУ, 2023. 108 с.
34. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М., 2003. 416 с.
35. Цыцура С. А. Построение модели обучения невербальным коммуникациям студентов-переводчиков // Вестник ОГУ. 2002. № 1. С. 17–23.
36. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2008. № 5. URL: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewdoc/2008/5/6215.html> (дата обращения: 10.02.2024).
37. Язык и семиотика тела : коллективная монография : в 2 т. Т. 1: Тело и телесность в естественном языке и языке жестов / отв. рук. Г. Е. Крейдлин. М. : Новое литературное обозрение, 2020. 672 с.
38. Язык и семиотика тела : коллективная монография : в 2 т. Т. 2: Естественный язык и язык жестов в коммуникативной деятельности человека / отв. рук. Г. Е. Крейдлин. М. : Новое литературное обозрение, 2020. 488 с.

## Formation of non-verbal communicative competence in teaching Russian as a foreign language: a theoretical aspect

**Nizamutdinova Gulnaz Samatovna**

senior lecturer, Ufa University of Science and Technology. Russia, Ufa. E-mail: gul2886@yandex.ru

**Abstract.** The article reveals the essence of non-verbal communicative competence in the context of competence-based learning in accordance with modern requirements for foreign language education. The relevance of addressing this issue is determined by the purpose of teaching Russian as a foreign language, that is, the development of a secondary linguistic personality capable of effective communication and mastering professional programs in the language being studied. The interest in the problem is also due to the increasing attention of specialists to the development of "non-verbal" skills in teaching foreign languages.

The purpose of the article is to substantiate the need for the formation of non-verbal communicative competence in the framework of teaching Russian as a foreign language. The author applies theoretical methods of analysis and systematization of scientific and methodological literature on the problem of competence-oriented teaching of Russian as a foreign language, as well as research on non-verbal communication in the linguodidactic aspect.

The scientific novelty of the work lies in the fact that non-verbal communicative competence is highlighted in the structure of communicative competence and the pedagogical conditions of its formation in the process of teaching Russian as a foreign language are described. As a result of the study, it was determined that the development of non-verbal communicative competence is possible within the framework of a step-by-step organization of the learning process, using polycode authentic materials and careful selection of non-verbal units for their further methodological presentation. In accordance with these pedagogical conditions, the educational process for the development of non-verbal skills and abilities can be built within the framework of a basic or audiovisual course in Russian as a foreign language at a university.

**Keywords:** competence-based learning, non-verbal communicative competence, linguistic personality, competence approach, Russian as a foreign language.

### References

1. Alekseev N. A. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki* [Personality-oriented learning: issues of theory and practice]. Tyumen. 1997. 215 p.
2. Andrejchenko A. A. *Lingvokul'turologicheskaya kompetenciya kak planiruemyy rezul'tat podgotovki studentov yazykovogo vuza* [Linguistic and cultural competence as a planned result of training students of a language university] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern pedagogical education*. 2022. No. 5. Pp. 302–305.
3. Bogin G. I. *Sovremennaya lingvodidaktika : uchebnoe posobie* [Modern linguodidactics : textbook]. Kalinin. Publishing House of KSU, 1980. 61 p.
4. Bortnik B. A., Stozhko N. Yu. *Ot kompetencij – k znaniyam: diskussionnye aspekty struktury kompetencij* [From competencies to knowledge: debatable aspects of the competence structure] / N. P. Sudakova // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya – The world of science. Pedagogy and psychology*. 2016. No. 6. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/03PDMN616.pdf> (date accessed: 25.01.2024).
5. Wang Shi. *Formirovanie cennostnyh dominant mezhkul'turnogo obshcheniya u inostrannykh studentov v polikul'turnoj srede mnogoprofil'nogo vuza* [Formation of the value dominants of intercultural communication among foreign students in the multicultural environment of a multidisciplinary university] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2023. No. 5. Pp. 491–495.
6. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. M. 1990. 246 p.
7. Vojtkova A. N., Smetanina T. V. *Formirovanie lingvokul'turologicheskoy kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vysshej shkole* [Formation of linguistic and cultural competence in teaching a foreign language in higher education] / S. A. Fetisova // *News of the VSPU*. 2020. No. 6 (149). Pp. 79–84.
8. Vorob'ev V. V. *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturology]. M. RUDN (Russian university of Peoples' Friendship), 2008. 336 p.
9. Gabdrahmanova A. N., Galimzyanova I. I. *Rechevye uprazhneniya kak instrument formirovaniya kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii inostrannykh studentov russkomu yazyku v muzykal'nom vuze* [Speech exercises as a tool for the formation of communicative competence when teaching foreign students the Russian language at a musical university] // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. 2023. No. 78–1. Pp. 100–103.
10. Gershanova A. F. *Izuchenie zaimstvovannoj leksiki pri formirovanii yazykovoj kompetencii u studentov-bakalavrov* [The study of borrowed vocabulary in the formation of linguistic competence among undergraduate students] // *CCS&ES*. 2023. No. 2. Pp. 13–17.
11. Gorelov I. N. *Neverbal'nye komponenty kommunikacii* [Nonverbal components of communication]. M. Nauka (Science), 2014. 112 p.
12. Grigor'eva E. V. *O nekotorykh problemakh obucheniya neverbal'nym sredstvami inoyazychnogo obshcheniya* [On some problems of teaching non-verbal means of foreign language communication] // *Issledovaniya v oblasti francuzskogo yazyka i francuzskoj kul'tury: novoe tysyacheletie – novyj etap – Research in the field of French language and French culture: the new millennium is a new stage*. Pyatigorsk. PSLU, 2004. Pp. 78–80.
13. Dzejtova H. B., Tambieva F. A. *Rol' neverbal'noj kommunikacii v obuchenii inostrannomu yazyku* [The role of nonverbal communication in teaching a foreign language] / S. A. Yusupova // *Baltiiskij gumanitarnyj zhurnal – Baltic Humanitarian Journal*. 2021. No. 4 (37). Pp. 247–250.
14. D'yachenko M. A. *Transformaciya soderzhaniya yazykovoj kompetencii vypusknika yazykovogo vuza v usloviyah izmeneniya trebovanij rynka truda* [Transformation of the content of the linguistic competence of a graduate of a language university in the context of changing labor market requirements] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern pedagogical education*. 2022. No. 7. Pp. 42–44.

15. Ekincev V. I. *Neverbal'naya kommunikaciya i ee rol' v samoorganizacii myslitel'noj deyatel'nosti* [Non-verbal communication and its role in the self-organization of mental activity] // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*. 2009. No. 34. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnaya-kommunikaciya-i-eyo-rol-v-samoorganizatsii-myslitel'noj-deyatelnosti> (date accessed: 19.06.2024).
16. Ignat'ev V. P., Varlamova L. F. *Kompetentnostnyj podhod: problemy i puti resheniya* [Competence approach: problems and solutions] / A. A. Daramaeva // *Prepodavatel' XXI vek – Teacher XXI century*. 2022. No. 2–1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyj-podhod-problemy-i-resheniya> (date accessed: 02.02.2024).
17. Ignat'eva N. Yu. *Formirovanie navykov neverbal'nogo obshcheniya u studentov-lingvistov* [Formation of non-verbal communication skills among students of linguistics] // *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher education today*. 2009. No. 3. Pp. 88–91.
18. Karaulov Yu. N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian language and linguistic personality]. M. Librokom, 2019. 264 p.
19. Klobukova L. P., Ermakova O. B. *Novye obrazovatel'nye tekhnologii kak instrument formirovaniya soci-okul'turnogo komponenta kommunikativnoj kompetencii v ramkah professional'no orientirovannogo obucheniya RKI* [New educational technologies as a tool for the formation of the socio-cultural component of communicative competence within the framework of professionally oriented RCT training] / E. A. Chernyshenko // *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki – Topical issues of modern philology and journalism*. 2022. No. 2 (45). Pp. 38–44.
20. Li Zhongzhi, Andreeva S. M. *Pedagogicheskie tekhnologii formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetencii inostrannykh studentov pri izuchenii russkogo yazyka* [Pedagogical technologies of formation of linguistic and cultural competence of foreign students in the study of the Russian language] / A. M. Andreeva // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern pedagogical education*. 2022. No. 10. Pp. 19–22.
21. Loshakova E. L., Zozulya E. A. *Formirovanie navykov razgovornoj rechi inostrannykh obuchayushchihya podgotovitel'nogo fakul'teta na nachal'nom etape obucheniya* [Formation of conversational skills of foreign students of the preparatory faculty at the initial stage of training] // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya – The world of science. Pedagogy and psychology*. 2022. No. 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/13PD MN122.pdf> (date accessed: 12.02.2024).
22. Maksimenko E. Yu. *Neverbal'nye sredstva mezhkul'turnoj kommunikacii v processe obucheniya inostrannykh yazykam v neyazykovom vuze* [Non-verbal means of intercultural communication in the process of teaching foreign languages in a non-linguistic university] // *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2022. No. 10. Pp. 188–193.
23. Nazarenko T. Yu. *Formirovanie umenij neverbal'nogo obshcheniya pri obuchenii mezhkul'turnoj kommunikacii studentov transportnogo vuza* [Formation of nonverbal communication skills in teaching intercultural communication to students of a transport university] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept – Scientific and methodological electronic journal Concept*. 2021. No. 11. Pp. 71–84.
24. Nikolaeva N. V. *Neverbal'nye sredstva kommunikacii kak sredstvo dopolneniya i izmeneniya semanticheskogo znacheniya slova v dialoge (na primere p'esy A. P. Chekhova "Vishnevyy sad")* [Nonverbal means of communication as a means of supplementing and changing the semantic meaning of a word in dialogue (on the example of the play by A. P. Chekhov "Cherry Orchard")] // *Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya : mat-ly VI nauchno-prakticheskoy konferencii molodykh uchenykh RUDN – Actual problems of the Russian language and methods of teaching it : materials of the VI scientific and practical conference of young Scientists of the Russian Academy of Sciences*. Moscow, 2004. Pp. 141–144.
25. Passov E. I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. M. Rus. yaz. (Russian language), 1989. 276 p.
26. Plohih E. E. *Rol' teksta v sovremennoj lingvodidaktike: tekst kak osnova razvitiya yazykovykh kompetencij* [The role of text in modern linguodidactics: text as a basis for the development of language competencies] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern pedagogical education*. 2023. No. 8. Pp. 104–110.
27. Rudenko Zh. A. *Vneauditornaya rabota po formirovaniyu mezhkul'turnoj kompetencii u inostrannykh studentov: iz opyta raboty pedagoga-praktika* [Extracurricular work on the formation of intercultural competence among foreign students: from the experience of a teacher-practitioner] // *Gumanitarnaya paradigma – Humanitarian paradigm*. 2022. No. 1 (20). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48291477> (date accessed: 12.02.2024).
28. Sayahova L. G. *Kompetentnostnyj podhod k formirovaniyu yazykovoj lichnosti v lingvokul'turologicheskoy koncepcii obucheniya russkomu yazyku* [Competence-based approach to the formation of a linguistic personality in the linguistic and cultural concept of teaching the Russian language] // *Vestnik Bashkirsk. un-ta – Herald of Bashkiria University*. 2011. No. 3. Pp. 782–792.
29. Spivakova E. M. *Vzaimosvyazannoe razvitie vseh vidov rechevoj deyatel'nosti inostrannykh studentov vuza na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu posredstvom raboty s videoblogom (uroven' B1–B2)* [The interrelated development of all types of speech activity of foreign university students in classes on Russian as a foreign language through working with a video blog (level B1–B2)] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2023. No. 10. Pp. 1118–1125. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pdqwrX> (date accessed: 10.02.2024).

30. Tarchimaeva L. C. *Soderzhatel'nye komponenty uroka russkogo yazyka kak inostrannogo v kontekste mezhkul'turnogo obrazovaniya* [The content components of the lesson of Russian as a foreign language in the context of intercultural education] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern pedagogical education*. 2022. No. 6. Pp. 119–122.

31. Tovt A. M., Konchakova S. V. *Formirovanie navykov pis'mennoj rechi inofonov na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: prakticheskie rekomendacii* [Formation of writing skills of foreign speakers at the initial stage of teaching Russian as a foreign language: practical recommendations] // *Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva – Herald of I. Ya. Yakovlev ChSPU*. 2022. No. 1 (114). Pp. 219–225.

32. Furmanova V. P. *Pragmaticheskie i teoreticheskie predposylki vkl'yucheniya kul'tury v teoriyu i praktiku obucheniya inostrannym yazykam* [Pragmatic and theoretical prerequisites for the inclusion of culture in the theory and practice of teaching foreign languages] // *Vest. Mordov. un-ta – Herald of Mordovian University*. 1993. No. 1. Pp. 28–34.

33. Harchenkova L. I., Dorofeeva M. G. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii : uchebnoe posobie* [Theory and practice of intercultural communication : textbook]. SPb. RGGMU, 2023. 108 p.

34. Hutorskoj A. V. *Didakticheskaya evristika: teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya* [Didactic heuristics: theory and technology of creative learning]. M. 2003. 416 p.

35. Cycura S. A. *Postroenie modeli obucheniya neverbal'nym kommunikacijam studentov-perevodchikov* [Building a model of teaching nonverbal communication to students-translators] // *Vestnik OGU – Herald of OSU*. 2002. No. 1. Pp. 17–23.

36. Shchukin A. N. *Kompetenciya ili kompetentnost'. Vzglyad metodista na aktual'nyyu problemu lingvodidaktiki* [Competence or competence. The methodologist's view on the actual problem of linguodidactics] // *Russkij yazyk za rubezhom – Russian language abroad*. 2008. No. 5. Available at: <http://www.russian-edu.ru/magazine/archive/viewdoc/2008/5/6215.html> (date accessed: 10.02.2024).

37. *Yazyk i semiotika tela : kollektivnaya monografiya : v 2 t. T. 1: Telo i telesnost' v estestvennom yazyke i yazyke zhestov* – Language and semiotics of the body : collective monograph : in 2 vols. Vol. 1: Body and physicality in natural language and sign language / rev. G. E. Kreidlin. M. New Literary Review, 2020. 672 p.

38. *Yazyk i semiotika tela : kollektivnaya monografiya : v 2 t. T. 2: Estestvennyj yazyk i yazyk zhestov v kommunikativnoj deyatel'nosti cheloveka* – Language and semiotics of the body : collective monograph : in 2 vols. Vol. 2: Natural language and sign language in human communicative activity / Rev. G. E. Kreidlin. M. New Literary Review, 2020. 488 p.

Поступила в редакцию: 11.03.2024

Принята к публикации: 19.06.2024

## Психологический капитал как ресурс вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность

Маралов Владимир Георгиевич<sup>1</sup>, Ситаров Вячеслав Алексеевич<sup>2</sup>,  
Табунов Иван Александрович<sup>3</sup>

<sup>1</sup>доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии,  
Череповецкий государственный университет.

Россия, г. Череповец. ORCID: 0000-0002-9627-2304. E-mail: vgmalarov@yandex.ru

<sup>2</sup>доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики,  
Московский городской педагогический университет. Россия, г. Москва.

ORCID: 0000-0002-8426-7487. E-mail: sitarov@mail.ru

<sup>3</sup>старший преподаватель кафедры психологии, Череповецкий государственный университет.  
Россия, г. Череповец. ORCID: 0000-0003-0505-1811. E-mail: iatabunov@chsu.ru

**Аннотация.** Актуальность проблемы обусловлена значимостью выявления психологических ресурсов повышения уровня продуктивности учебно-профессиональной деятельности, вовлеченности студентов в учебный процесс. В качестве такого ресурса может выступать психологический капитал, представляющий собой синтез четырех личностных характеристик: самоэффективности, надежды, оптимизма и устойчивости. Цель работы состояла в исследовании особенностей вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность в зависимости от уровня развития психологического капитала. Методологическую основу исследования составили теория сохранения ресурсов S. E. Hobfoll и ресурсный подход к психологическому капиталу В. И. Моросановой. Психологический капитал изучался посредством использования русскоязычной версии опросника F. Luthans, C. M. Youssef, B. Avolio в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудака, О. В. Смирновой; вовлеченность в учебную деятельность – посредством применения опросника W. B. Schaufeli, M. Salanova, V. González-Romá, A. Bakker. Всего в исследовании приняло участие 190 студентов – будущих педагогов и психологов Московского городского педагогического университета и Череповецкого государственного университета, мужчин – 34 чел. (17,89 %), женщин – 156 чел. (82,11 %), в возрасте от 18 до 58 лет, средний возраст 21,25 лет (SD=7,49). Обработка проводилась посредством методов математической статистики, применялся критерий  $\varphi^*$ -угловое преобразование Фишера. В результате были обнаружены различия в выраженности уровней вовлеченности студентов в целом и по отдельным параметрам в зависимости от уровня развития психологического капитала. У студентов с высоким уровнем психологического капитала высокий уровень вовлеченности в учебу составил 76,92 % (40 чел.), со средним уровнем психологического капитала – 8,18 % (9 чел.), с низким уровнем – 3,57 % (1 чел.). Различия вовлеченности у студентов с высоким и низким уровнями психологического капитала статистически значимы ( $\varphi^*=7,5$ ,  $p\leq 0,001$ ). Таким образом, развивая психологический капитал, можно эффективно воздействовать на повышение уровня вовлеченности студентов в учебную деятельность. Полученные результаты могут быть использованы в работе со студентами по повышению уровня их мотивации и включенности в учебный процесс.

**Ключевые слова:** психологический капитал, самоэффективность, надежда, оптимизм, устойчивость, вовлеченность в учебную деятельность, энергичность, преданность делу, поглощенность, студенты.

**Введение.** В настоящее время в психологии получает широкое распространение ресурсный подход. Одной из наиболее популярных теорий здесь является теория сохранения ресурсов S. E. Hobfoll [6; 26]. Согласно этой теории, ситуация начинает восприниматься индивидом как угрожающая только в том случае, если его ресурсам угрожает опасность. К ресурсам относят определенные ценности, которыми обладает человек или сообщество, а также – средства, при помощи которых эти ресурсы могут быть сохранены и приумножены. Классификация ресурсов включает в себя четыре группы: объективные ресурсы, социальные ресур-

сы, личностные ресурсы, энергетические ресурсы. К личностным ресурсам многие психологи относят локус контроля, жизнестойкость, оптимизм, самоэффективность, толерантность к неопределенности и др. Интеграция в единый комплекс таких личностных качеств, как надежда, самоэффективность, оптимизм, устойчивость получила название в психологии психологического капитала.

Психологический капитал был впервые описан F. Luthans, С. М. Youssef и В. J. Avolio. Они определили его как состояние развития индивида, характеризующееся самоэффективностью, надеждой, оптимизмом и устойчивостью [29]. Самоэффективность проявляется в убежденности людей в своей способности мобилизовать мотивационные и когнитивные ресурсы для достижения желаемого результата. Надежда – в настойчивости в достижении целей, в способности перенаправлять усилия, если выбранные способы работы не дают эффекта. Оптимизм – в позитивном взгляде на жизнь и в вере в успех. Устойчивость – в способности противостоять проблемам, конфликтам, неудачам или ситуациям повышенной ответственности, быстро восстанавливаться после них. Личностные качества, составляющие психологический капитал, получили в зарубежной психологии образное название «Герой внутри» [18; 23; 33], чем подчеркивается их значимость для достижения жизненных целей.

В отечественной психологии ресурсный подход к психологическому капиталу разрабатывается В. И. Моросановой, которая отмечает, что «ресурсный подход к психологическому капиталу позволяет рассматривать его как личностный потенциал резервных свойств, отношений и состояний, накопленных в опыте человека, которые могут осознаваться и актуализироваться с помощью системы ресурсов осознанной саморегуляции при определенных условиях, в частности, при выполнении сложных и нестандартных заданий» [9, с. 94].

К настоящему времени накоплен богатый эмпирический материал, раскрывающий особенности взаимосвязи психологического капитала с различными аспектами деятельности человека. Прежде всего установлено, что высокий уровень психологического капитала положительно сказывается на ее результативности. По данным, приведенным в обзоре G. Sridevi и P. T. Srinivasan [43], психологический капитал положительно связан с удовлетворенностью работой и производительностью труда, с вовлеченностью в деятельность, снижением текучести кадров и нарушения дисциплины, в конечном итоге, с психологическим благополучием сотрудников. Отмечается, что разработка психологических технологий развития психологического капитала является важнейшим условием повышения эффективности деятельности сотрудников и работы организаций в целом [36].

Активная разработка проблем психологического капитала не могла не отразиться и на высшем образовании. Существует значительное число исследований, в которых анализируются различные аспекты взаимосвязи психологического капитала с успеваемостью студентов, с мотивацией учения, способностью противостояния стрессам, повышением уровня психологического здоровья и мн. др. [19; 27; 30; 40]. Среди этих проблем особое место занимает проблема вовлеченности студентов в образовательный процесс в целом и учебно-профессиональную деятельность, в частности.

Одним из первых на эту проблему обратил внимание американский ученый А. W. Astin, который в 70–80-е гг. прошлого столетия разработал теорию вовлеченности студентов в образование. В одной из своих работ он так описывает вовлеченность: «Вовлеченность студентов относится к количеству и качеству физической и психологической энергии, которую студенты вкладывают в обучение в колледже. Такое вовлечение принимает множество форм, таких как поглощенность академической работой, участие во внеклассных мероприятиях и взаимодействие с преподавательским составом и другим персоналом учреждения» [17, р. 528].

В последующем была разработана теория вовлеченности сотрудников в организациях, которая с успехом была адаптирована к студенческому возрасту. В частности, W. B. Schaufeli с коллегами определяют вовлеченность как «позитивное, приносящее удовлетворение состояние души, связанное с работой, которое характеризуется энергией, преданностью делу и поглощенностью» [38, р. 74].

На основе специальных исследований установлено, что высокий уровень вовлеченности студентов во все сферы жизни и деятельности вуза положительно отражается на среднем балле успеваемости [46]. Кроме того, вовлеченность оказалась тесно связанной с учебной мотивацией [22] и положительными эмоциями [42].

В отечественной психологии также имеется немало работ, посвященных различным сторонам вовлеченности студентов. Выделяются различные виды вовлеченности. Например,

И. Щеглова, Ю. Корешникова и О. Паршина выделяют академическую, научную и внеучебную вовлеченность [15], Е. В. Павлова – краткосрочную, среднесрочную, долгосрочную вовлеченность [11], Н. Г. Малошонок – вовлеченность на занятиях; вовлеченность в групповую работу; вовлеченность в учебную деятельность, выходящую за рамки требований преподавателя; пассивный тип вовлеченности [7], Н. В. Гарашкина и А. А. Дружинина дали характеристику когнитивной вовлеченности, описали пассивный, активный, конструктивный и интерактивный режимы ее функционирования [2]. Предпринимаются попытки увязать уровень вовлеченности студентов на лекциях и практических занятиях с их мотивацией [3]. Кроме вовлеченности в учебную деятельность, в том числе и вовлеченности в условиях цифровизации образования и дистанционного обучения [1; 13], говорят о вовлеченности в научную работу [14], в проектную деятельность [4], во внеучебную деятельность [12] и др.

В контексте заявленной темы особый интерес представляют исследования взаимосвязи вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность с психологическим капиталом. В частности, I. M. Martínez с соавторами [32] установили прямую корреляционную зависимость между академической вовлеченностью, успеваемостью и психологическим капиталом. O. L. Siu с коллегами [41] доказали, что вовлеченность, психологический капитал и учебная мотивация не только связаны друг с другом, но и оказывают влияние друг на друга. Интересные результаты были получены R. Paloş с соавторами [34], которые изучали роль самооценки и психологического капитала в академической вовлеченности румынских и сербских студентов. В результате делается вывод о том, что положительная оценка своих характеристик в основном влияет на когнитивный и эмоциональный механизм оценки задач, связанных с учебой, то есть психологический капитал, который, в свою очередь, оказывается связан с высокой мотивацией и вовлеченностью в учебу. При этом некоторыми исследователями подчеркивается особая роль поддержки профессорско-преподавательского состава в повышении уровня психологического капитала и вовлеченности в учебный процесс [44].

D. Virgă, M. Pattusamy и D. P. Kumar [45] установили, что высокий психологический капитал не только способствует вовлеченности студентов в учебную деятельность, но и препятствует возникновению скуки и эмоционального выгорания. В свою очередь M. S. Saleem с соавторами [37] убедительно на основе эмпирического исследования показали роль положительных эмоций, которые наряду с психологическим капиталом способствуют повышению уровня вовлеченности аспирантов в учебную и в научную деятельность.

В ряде исследований указывается на тот факт, что далеко не все структурные элементы психологического капитала оказывают одинаковое влияние на вовлеченность студентов в учебную деятельность. Так, в работе J. K. Chikezie, E. U. Anozie и F. O. Ugwu [20], проведенной на контингенте нигерийских студентов, отмечается, что измерения психологического капитала, связанные с самооффективностью, устойчивостью и оптимизмом, были значимыми предикторами академической вовлеченности, тогда как измерение надежды не предсказывало академическую вовлеченность.

В исследовании же M. Sadoughi [35], проведенном на контингенте иранских студентов медицинского профиля, наоборот, отмечается повышенная роль надежды, наряду с оптимизмом, в поведенческой вовлеченности студентов.

Таким образом, большинство исследований, посвященных проблеме взаимосвязи психологического капитала и вовлеченности студентов в учебную деятельность, проведенных в различных странах на различном контингенте студентов, постулируют наличие прямой связи уровня вовлеченности с психологическим капиталом. В российской психологии имеются сведения о влиянии некоторых отдельных компонентов психологического капитала на вовлеченность в учебу. В частности, в работе А. И. Ерзина и Г. А. Епанчинцевой [5] отмечается, что самооффективность оказывает положительное влияние на вовлеченность. По данным Е. В. Павловой, в одном исследовании [10] она обнаружила прямую связь самооффективности с вовлеченностью, в другой работе [11] она отмечает, что жизнестойкость и самооффективность не входят в состав предикторов краткосрочной вовлеченности.

Учитывая эти данные, *цель* настоящего исследования состояла в выявлении особенностей проявления вовлеченности в учебно-профессиональную деятельность у студентов – будущих педагогов и психологов – с разным уровнем психологического капитала. Проверялась *гипотеза* о существовании различий в уровнях вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность и отдельных ее параметров в зависимости от уровня сформированности психологического капитала личности. У студентов с высоким психологическим капита-



лом должен преобладать и высокий уровень вовлеченности, у студентов с низким уровнем психологического капитала будет доминировать либо средний, либо низкий уровень вовлеченности и отдельных ее показателей.

**Методы.** Методологическую основу исследования, как на это было указано в начале статьи, составил ресурсный подход в психологии, согласно которому психологический капитал рассматривается как ресурс повышения эффективности деятельности и уровня вовлеченности в нее конкретного индивида, в нашем случае студента.

С целью диагностики психологического капитала и вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность использовались два опросника.

*Русскоязычная версия опросника F. Luthans, C. M. Youssef, B. Avolio* в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудака, О. В. Смирновой [8]. Состоит из 24 вопросов-утверждений. Студентам предлагается выразить свое согласие или несогласие с каждым из них, используя шестибалльную шкалу, варьирующую от 0 до 5 баллов. Опросник дает возможность количественно измерить уровень самооффективности, надежды, оптимизма и устойчивости, а также – уровень психологического капитала в целом.

*Опросник вовлеченности в учебную деятельность студентов W. B. Schaufeli, M. Salanova, V. González-Romá, A. Bakker* [38]. Включает в себя 17 утверждений. Студентам также предлагается выразить свое согласие или несогласие с ними, используя семибалльную шкалу (от 0 до 6 баллов). В результате выявляются уровни выраженности таких параметров вовлеченности, как энергичность, преданность делу, поглощенность и обобщенный индекс вовлеченности в учебную деятельность.

С целью удобства интерпретации полученных данных результаты по тому и другому опросникам переводились в десятибалльную шкалу, где 7–10 баллов принимались за высокий уровень, 5–6 – за средний, 1–4 – за низкий.

Всего в исследовании приняли участие 190 студентов – будущих педагогов и психологов Московского городского педагогического университета (78 чел.) и Череповецкого государственного университета (112 чел.), мужчин – 34 чел. (17,89 %), женщин – 156 чел. (82,11 %), в возрасте от 18 до 58 лет (в исследовании, наряду с «обычными» студентами, принимала участие одна группа «возрастных» педагогов и военных офицеров, проходящих подготовку в МГПУ, работающих в кадетских классах, корпусах, суворовских и нахимовских училищах), средний возраст 21,25 лет (SD=7,49).

Обработка проводилась посредством методов математической статистики, применялся критерий  $\phi^*$ -угловое преобразование Фишера.

**Результаты.** Обратимся к анализу результатов исследования. В таблице 1 представлены данные по уровню выраженности психологического капитала у студентов.

Таблица 1

**Уровни выраженности психологического капитала студентов**

Уровень	Самооффективность		Надежда		Оптимизм		Устойчивость		В целом	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Высокий	74	38,95	58	30,53	76	40	58	30,53	52	27,37
Средний	72	37,89	85	44,74	75	39,47	85	44,74	110	57,89
Низкий	44	25,16	47	24,73	39	20,53	47	24,73	28	14,74
Всего:	190	100	190	100	190	100	190	100	190	100

Как видно из таблицы 1, с высоким уровнем психологического капитала в целом обнаружено 27,37 %, или 52 чел., со средним уровнем – 57,89 %, или 110 чел., с низким уровнем – 14,74 %, или 28 чел. Более других оказался выраженным параметр оптимизма (высокий уровень 40 %, или 76 чел.), далее следует самооффективность (высокий уровень 38,95 %, или 74 чел.), надежда и устойчивость (и в том, и в другом случаях высокий уровень 30,53 %, или 58 чел.). Более низкие значения по показателям устойчивости и надежды вполне объяснимы недостаточным жизненным опытом студентов, неспособностью в ряде случаев справиться со стрессом, неумением мобилизовать свои ресурсы для достижения различных по трудности и значимости целей в разных сферах образовательной деятельности.

Аналогичным образом дадим характеристику вовлеченности студентов в учебную деятельность. Результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровни выраженности вовлеченности студентов в учебную деятельность**

Уровень	Энергичность		Преданность делу		Поглощенность		В целом	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Высокий	63	33,16	78	41,05	63	33,16	50	26,32
Средний	78	41,05	73	38,42	76	40	104	54,74
Низкий	49	25,79	39	20,08	51	26,84	36	18,94
Всего:	190	100	190	100	190	100	190	100

Из таблицы 2 хорошо видно, что вовлеченность в учебную деятельность в целом примерно находится на том же уровне, что и психологический капитал, лишь незначительно уступая ему в процентном отношении. Высокий уровень составил 26,32 %, или 50 чел., средний уровень – 54,74 %, или 104 чел., низкий – 18,94 %, или 36 чел. Выше других оценивается преданность делу (высокий уровень – 41,05 %, или 78 чел.), далее с одинаковыми процентами следуют энергичность и поглощенность (высокий уровень и в том, и в другом случаях 31,16 %, или 63 чел.).

Согласно W. В. Schaufeli [39], энергичность проявляется в высоком уровне энергии и умственной устойчивости, в настойчивости в достижении целей, несмотря на трудности; преданность делу – в чувстве значимости, вдохновения, гордости за выполняемую работу; поглощенность – в сосредоточенности на выполняемом деле в результате чего время проходит быстро и человеку трудно отвлечься от работы. Понятно, что далеко не для всех студентов учебная деятельность является привлекательной, она требует много труда и усидчивости, высокого уровня интеллектуальных способностей, воли и самоотдачи. Поэтому не случайно, что процент студентов с высокой вовлеченностью в учебный процесс составляет меньше трети. Более того, во все времена были и будут студенты с низкой вовлеченностью, несмотря даже на наличие внешних положительных мотивов, связанных с получением образования.

Обратимся к центральной задаче настоящего исследования – выявлению особенностей вовлеченности студентов в зависимости от уровня выраженности у них психологического капитала. Результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Уровни выраженности вовлеченности в учебную деятельность у студентов с различным уровнем психологического капитала**

Уровни	Высокий уровень психологического капитала		Средний уровень психологического капитала		Низкий уровень психологического капитала		Статистическая значимость различий между высоким и низким уровнями психологического капитала ( $\varphi^*$ -угловое преобразование Фишера)
	n	%	n	%	n	%	
<b>Энергичность</b>							
Высокий	39	75	19	17,27	5	17,86	$\varphi^*=5,21, p\leq 0,001$
Средний	12	23,08	55	50	10	35,71	$\varphi^*=1,19, \text{ не значимо}$
Низкий	1	1,92	36	32,73	13	46,43	$\varphi^*=5,22, p\leq 0,001$
Всего:	52	100	110	100	28	100	
<b>Преданность делу</b>							
Высокий	45	86,54	27	24,55	6	21,43	$\varphi^*=6,09, p\leq 0,0001$
Средний	6	11,54	52	47,27	14	50	$\varphi^*=3,75, p\leq 0,001$
Низкий	1	1,92	31	28,18	8	28,57	$\varphi^*=3,64, p\leq 0,001$
Всего:	52	100	110	100	28	100	
<b>Поглощенность</b>							
Высокий	40	76,92	19	17,27	4	14,29	$\varphi^*=5,82, p\leq 0,001$
Средний	10	19,23	58	52,73	8	28,57	$\varphi^*=0,95, \text{ не значимо}$
Низкий	2	3,85	33	30	16	57,14	$\varphi^*=5,62, p\leq 0,001$
Всего:	52	100	110	100	28	100	
<b>Вовлеченность в целом</b>							
Высокий	40	76,92	9	8,18	1	3,57	$\varphi^*=7,5, p\leq 0,001$
Средний	10	19,23	75	68,18	19	67,86	$\varphi^*=4,4, p\leq 0,001$
Низкий	2	3,85	26	23,64	8	28,57	$\varphi^*=3,15, p\leq 0,001$
Всего:	52	100	110	100	28	100	

В наглядной форме высокие уровни выраженности вовлеченности и отдельных ее параметров в зависимости от уровня психологического капитала представлены на рис. 1.

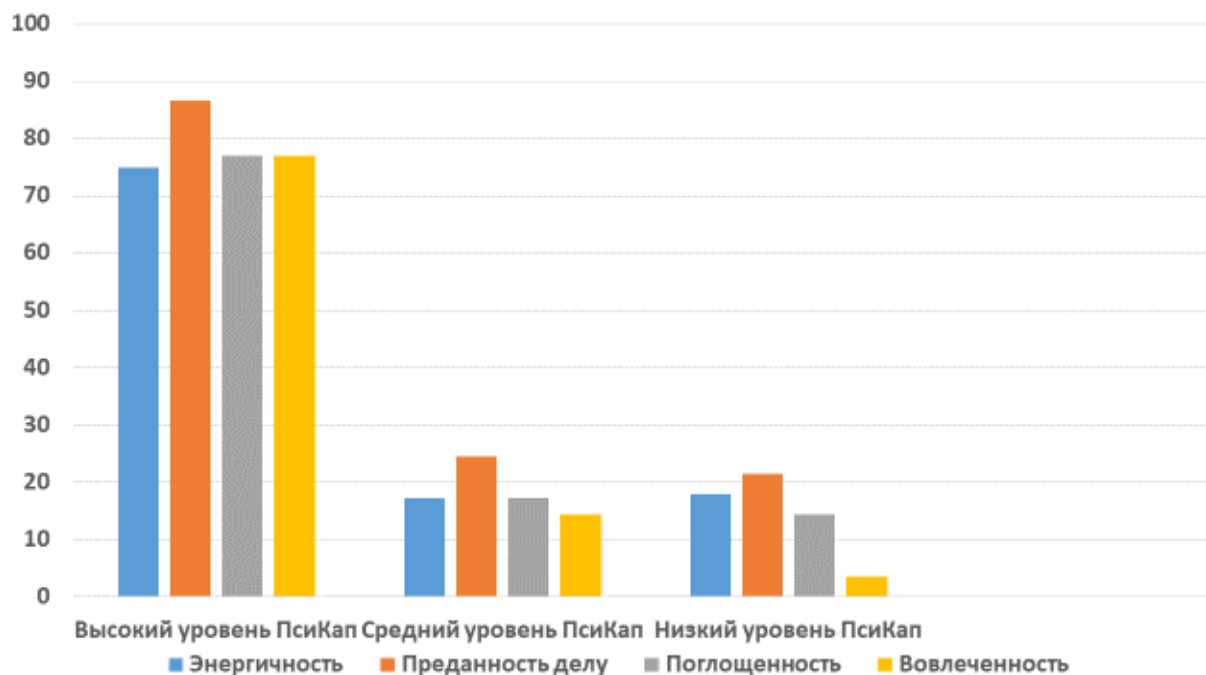


Рис. 1. Высокие уровни вовлеченности студентов в учебную деятельность и отдельных ее параметров в зависимости от уровня выраженности психологического капитала

Таблица 3 и рис. 1 наглядно иллюстрируют существенные различия в уровнях выраженности вовлеченности в учебную деятельность студентов в зависимости от уровня психологического капитала. Если у студентов с высоким психологическим капиталом высокий уровень вовлеченности продемонстрировали 76,92 % (40 чел.), со средним уровнем психологического капитала – 8,18 % (9 чел.) (уже наблюдается резкое снижение), то с низким уровнем психологического капитала обнаружилось всего 3,57 % (1 чел.) с высоким уровнем общей вовлеченности в учебный процесс. Различия между высоким и низким уровнями психологического капитала статистически значимы ( $\varphi^*=7,5$ ,  $p \leq 0,001$ ). Аналогичным образом можно посмотреть динамику низкого уровня вовлеченности в зависимости от психологического капитала. У студентов с высоким психологическим капиталом низкий уровень вовлеченности составляет всего 3,85 %, или 2 чел., а с низким психологическим капиталом – 28,57 %, или 8 чел. ( $\varphi^*=3,15$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Такая же тенденция обнаруживается и при анализе всех остальных конкретных показателей вовлеченности в зависимости от уровня психологического капитала. Наибольшая разница ( $\varphi^*=6,09$ ,  $p \leq 0,001$ ) получена по фактору «преданность делу». Однако и остальные параметры отстали от него незначительно.

Из рис. 1 также очень хорошо видно, что, во-первых, у студентов с высоким психологическим капиталом преобладает высокий уровень всех параметров вовлеченности, различия между ними нельзя признать существенными, они варьируют в пределах от 76 % до 86 %. Во-вторых, показатели вовлеченности у студентов со средним и низким психологическим капиталом также различаются незначительно. Обращает на себя внимание резкое снижение вовлеченности в учебную деятельность, начиная со среднего уровня психологического капитала. Этот факт дает основание сделать вывод о том, что только высокий уровень психологического капитала создает благоприятные предпосылки для проявления высокой вовлеченности в учебную деятельность и всех ее отдельных показателей. Снижение его (капитала), хотя бы до среднего уровня, уже отрицательно сказывается на вовлеченности студентов в учебный процесс и конкретные ее проявления, которые также снижаются либо до среднего, либо до низкого уровня.

**Обсуждение результатов.** Приступая к обсуждению полученных результатов, следует констатировать тот факт, что проблема взаимосвязи психологического капитала и вовлечен-

ности студентов в учебную (и не только) деятельность неизменно привлекает внимание ученых в разных странах. Это не случайно, психологический капитал действительно является мощным ресурсом повышения эффективности любой деятельности, в том числе и учебно-профессиональной деятельности студентов. Анализ специальной литературы показывает, что к паре «психологический капитал – вовлеченность в учебную деятельность (научную, внеучебную и др.)» постоянно добавляются новые параметры. Например, O. L. Siu с соавторами [41] добавляют сюда учебную мотивацию, M. Ali с соавторами [16] – осознанность (внимательность), T. Slåtten с соавторами [42] – положительные эмоции, V. Gautam с соавторами [24] – психологическое благополучие (позитивное самочувствие, отсутствие дистресса) и др. Этот перечень можно продолжить и дополнить многими новыми психологическими составляющими, которые так или иначе связаны с психологическим капиталом и вовлеченностью студентов в деятельность.

В настоящем исследовании были выявлены различия в уровне вовлеченности студентов в учебную деятельность в зависимости от уровня развития психологического капитала. Высокую вовлеченность в учебу демонстрируют студенты только с высоким психологическим капиталом, снижение психологического капитала хотя бы до среднего уровня приводит к тому, что резко снижается процент студентов с высокой вовлеченностью и возрастает процент студентов со средней и низкой вовлеченностью в учебно-профессиональную деятельность. Такая ситуация практически не меняется с дальнейшим снижением уровня психологического капитала. В целом следует констатировать, что выдвинутая нами гипотеза нашла свое эмпирическое подтверждение.

В итоге можно заключить, что, создавая условия для развития психологического капитала, можно оказывать влияние на повышение уровня вовлеченности студентов, формирование их мотивации, достижения высоких результатов. В силу сказанного особую актуальность приобретает проблема развития психологического капитала у студентов.

К настоящему времени имеется опыт разработки и внедрения специальных программ, направленных на развитие психологического капитала [21; 25; 31]. В частности, в программе da Costa, разработанной совместно с L. N. Pinto, H. Martins и D. A. Vieira в 2021 г. (Португалия) [21], делается акцент на развитие одновременно эмоционального интеллекта и психологического капитала на основе использования модели D. A. Kolb с соавторами [28]. Эта модель включает в себя два способа приобретения опыта: конкретный опыт и абстрактную концептуализацию, и два способа преобразования опыта: рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование. В итоге реализации программы делается вывод о ее жизнеспособности и об эффективности. После вмешательства в экспериментальной группе: 1) возрос уровень психологического капитала; 2) вырос уровень эмоционального интеллекта; 3) доказано, что психологический капитал «работает» совместно с эмоциональным интеллектом; 4) повысилась успеваемость студентов.

**Заключение.** На основе всего сказанного можно сделать заключение о том, что психологический капитал действительно является мощным личностным ресурсом, способствующим повышению уровня вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность.

Исследование, проведенное на контингенте студентов двух вузов (столичном и региональном), дало возможность сделать ряд выводов.

Во-первых, у студентов – будущих педагогов и психологов – преобладает средний уровень психологического капитала (57,89 %), высокий уровень обнаружен только у 27,37 %, низкий уровень выявлен у 14,74 %.

Во-вторых, примерно такая же картина вырисовывается при анализе уровня вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность. Более половины (54,74 %) обладает средним уровнем, 26,32 % – высоким и 18,94 % – низким.

В-третьих, установлено, что уровень вовлеченности в учебно-профессиональную деятельность студентов существенно различается в зависимости от уровня развития психологического капитала. У студентов с высоким психологическим капиталом как вовлеченность в целом, так и отдельные ее параметры значительно выше уровня вовлеченности студентов с низким психологическим капиталом.

Следовательно, развитие психологического капитала – это важное направление работы вуза любого уровня, если вуз стремится к повышению качества подготовки студентов. Полученные результаты могут быть использованы в работе со студентами по повышению уровня вовлеченности в учебный процесс.

### Список литературы

1. *Абитов И. Р., Устин П. Н.* Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования / Л. В. Артищева // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3 (152). С. 218–224. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028.
2. *Гарашкина Н. В., Дружинина А. А.* Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 1. С. 93–109. DOI: 10.31992/0869-36172023-32-1-93-109.
3. *Глотова Г. А., Дорофеева О. В.* Исследование вовлеченности студентов в учебу // Психолого-педагогические вопросы современного образования : монография. Чебоксары : Среда, 2022. С. 67–90.
4. *Долженко Р. А., Назаров А. В.* Вовлеченность студентов экономического вуза и проектная деятельность во время обучения / А. А. Панькова // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 73–84. DOI: 10.26170/ro19-08-10.
5. *Ерзин А. И., Епанчинцева Г. А.* Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов) // Современное образование. 2016. № 2. С. 65–83. DOI: 10.7256/2409-8736.2016.2.15968.
6. *Иванова Т. Ю.* Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 119–135. DOI: 10.17323/1813-8918-2013-3-119-135.
7. *Малошонок Н. Г.* Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
8. *Маралов В. Г., Кудака М. А.* Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования / О. В. Смирнова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 168–180. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-6-168-180.
9. *Моросанова В. И., Аванесян Г. М.* Ресурсный подход к психологическому капиталу и осознанной саморегуляции человека // Modern Psychology. 2020. Т. 3. № 1 (6). С. 88–99. DOI: 10.46991/SBMP/2020.3.1.088.
10. *Павлова Е. В.* Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. Т. 37. С. 31–45. DOI: 10.26516/2304-1226.2021.37.31.
11. *Павлова Е. В.* Пространственно-временные характеристики состояния вовлеченности: проблемы диагностики и управления // Сибирский психологический журнал. 2022. № 85. С. 72–99. DOI: 10.17223/17267080/85/4.
12. *Панкевич В. И., Попова А. О.* Вовлеченность студентов во внеучебные организации университета // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 6–4 (37). С. 59–62.
13. *Танина М. А., Бондаренко В. В.* Вовлеченность в образовательный процесс российских и иностранных студентов в условиях применения цифровых дистанционных образовательных технологий в российских вузах / В. А. Юдина, О. А. Зябликова // Вестник университета. 2022. № 10. С. 89–96.
14. *Хашхожева Д. А., Паритов А. Ю.* Вовлеченность студентов в научно-исследовательскую работу и ее перспективы как элемента самостоятельной работы студента-магистранта / М. Т. Гелястанова, З. А. Махотлова, Б. М. Суншева, А. Ю. Аккизов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. С. 114.
15. *Щелова И., Корешникова Ю.* Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования / О. Паршина; Educational Studies Moscow. 2019. Вып. 1. С. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289.
16. *Ali M., Khan A. N., Khan M. M. et al.* Mindfulness and study engagement: Mediating role of psychological capital and intrinsic motivation // Journal of Professional Capital and Community. 2022. Vol. 7. No. 2. Pp. 144–158. DOI: 10.1108/JPC-02-2021-0013.
17. *Astin A. W.* Student Involvement: A Development Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. 1984. No. 40. Pp. 518–529.
18. *Burhanuddin N. A. N., Ahmad N. A., Said R. R. et al.* The Alchemy of Coaching: Psychological Capital as HERO within Coaches' Selves // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19 (19). Pp. 12020. DOI: 10.3390/ijerph191912020.
19. *Carmona-Halty M., Salanova M., Llorens S. et al.* Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement // Current psychology. 2021. Vol. 40. Pp. 2938–2947. DOI: 10.1007/s12144-019-00227-8.
20. *Chikezie J. K., Anozie E. U., Ugwu F. O.* Psychological capital dimensions and needs fulfillment as predictors of academic engagement among university undergraduate students // Nigerian Journal of Behavioural Studies. 2022. Vol. 1 (1).
21. *Da Costa M. G., Pinto L. H., Martins H. et al.* Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students // The International Journal of Management Education. 2021. Vol. 19. No. 3. Pp. 100516. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100516.
22. *Datu J. A. D., King R. B., Valdez J. P. M.* Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies // The Journal of Positive Psychology. 2018. Vol. 13. Pp. 260–270. DOI: 10.1080/17439760.2016.1257056.

23. Finch J, Waters A. M., Farrell L. J. Developing the HERO within: Evaluation of a brief intervention for increasing Psychological Capital (PsyCap) in Australian female students during the final year of school in the first year of COVID-19 // *Journal of Affective Disorders*. 2023. Vol. 324. Pp. 616–623. DOI: 10.1016/j.jad.2022.12.169.
24. Gautam V., Ningthoujam S., Singh T. Impact of Psychological Capital on Well-Being of Management Students // *Theoretical Economics Letters*. 2019. Vol. 9. Pp. 1246–1258. DOI: 10.4236/tel.2019.95081.
25. Goertzen B. J., Whitaker B. L. Development of psychological capital in an academic-based leadership education program // *Journal of Management Development*. 2015. Vol. 34. No. 7. Pp. 773–786. DOI: 10.1108/JMD-07-2013-0100.
26. Hobfoll S. E., Halbesleben J., Neveu J.-P. et al. Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2018. Vol. 5. No. 1. Pp. 103–128. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640.
27. Kaur J., Sandhu K. K. Psychological capital in relation to stress among university students // *Indian Journal of Health and Wellbeing*. 2016. Vol. 7 (3). Pp. 323–326. URL: <https://iahrw.org/product/psychological-capital-in-relation-to-stress-among-university-students/>.
28. Kolb D. A., Boyatzis R. E., Mainemelis C. *Experiential learning theory: Previous research and new directions // Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Routledge, 2014. Pp. 227–247.
29. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Vol. 198. Oxford : Oxford University Press, 2007. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001.
30. Luthans B. C., Luthans K. W., Jensen S. M. The impact of business school students' psychological capital on academic performance // *Journal of Education for Business*. 2012. Vol. 87 (5). Pp. 253–259. DOI: 10.1080/08832323.2011.609844.
31. Luthans B. C., Luthans K. W., Avey J. B. Building the Leaders of Tomorrow: The Development of Academic Psychological Capital // *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2014. Vol. 21 (2). Pp. 191–199. DOI: 10.1177/1548051813517003.
32. Martínez I. M., Youssef-Morgan C. M., Chambel M. J. et al. Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources // *Educational Psychology*. 2019. Vol. 39 (8). Pp. 1047–1067. DOI: 10.1080/01443410.2019.1623382.
33. Nimmi P. M., Kuriakose V., Donald W. E. et al. HERO elements of Psychological Capital: Fostering career sustainability via resource.
34. Paşoş R., Samfira E. M., Virgă D. et al. The core self-evaluations, psychological capital, and academic engagement: a cross-national mediation model // *Front Psychol*. 2023. Vol. 14. Pp. 1189665. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1189665.
35. Sadoughi M. Canonical correlation between psychological capital and academic engagement among students of Medical Sciences // *Development Strategies in Medical Education*. 2019. Vol. 6. No. 2. Pp. 87–101. DOI: 10.29252/dsme.6.2.87.
36. Salanova M., Ortega-Maldonado A. Psychological Capital Development in Organizations: An Integrative Review of Evidence-Based Intervention Programs / In: Van Zyl, L., Rothmann Sr., S. (eds) // *Positive Psychological Intervention Design and Protocols for Multi-Cultural Contexts*. Cham : Springer, 2019. Pp. 81–102. DOI: 10.1007/978-3-030-20020-6\_4.
37. Saleem M. S., Isha A. S. N., Awan M. I. et al. Fostering Academic Engagement in Post-graduate Students: Assessing the Role of Positive Emotions, Positive Psychology, and Stress // *Front. Psychol*. 2022. Vol. 13. Pp. 920395. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.920395.
38. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V. et al. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // *Journal of Happiness studies*. 2002. Vol. 3. Pp. 71–92. DOI: 10.1023/A:1015630930326.
39. Schaufeli W. B. General Engagement: Conceptualization and Measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES) // *Journal of Well-Being Assessment*. 2017. Vol. 1. Pp. 9–24. DOI: 10.1007/s41543-017-0001-x.
40. Selvaraj P. R., Bhat C. S. Predicting the mental health of college students with psychological capital // *Journal of Mental Health*. 2018. Vol. 27 (3). Pp. 279–287. DOI: 10.1080/09638237.2018.1469738.
41. Siu O. L., Bakker A. B., Jiang X. Psychological Capital Among University Students: Relationships with Study Engagement and Intrinsic Motivation // *Journal of Happiness Studies*. 2014. Vol. 15. Pp. 979–994. DOI: 10.1007/s10902-013-9459-2.
42. Slåtten T., Lien G., Evenstad S. B. N. et al. Supportive study climate and academic performance among university students: the role of psychological capital, positive emotions and study engagement // *International Journal of Quality and Service Sciences*. 2021. Vol. 13 (4). Pp. 585–600. DOI: 10.1108/IJQSS-03-2020-0045.
43. Sridevi G., Srinivasan P. T. Psychological capital: a review of evolving literature // *Colombo Business Journal*. 2021. Vol. 03. No. 1. Pp. 25–39. DOI: 220.247.247.85:8081/handle/123456789/7694.
44. Sultana Z., Wahid M. Exploring the Impact of Academic Psychological Capital Resources on Student Engagement at Undergraduate Level: The Mediating Role of Faculty Support // *Participatory Educational Research*. 2023. Vol. 10 (6). Pp. 58–83. DOI: 10.17275/per.23.89.10.6.
45. Virgă D., Pattusamy M., Kumar D. P. How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement // *Current Psychology*. 2022. Vol. 41 (10). Pp. 6731–6743. DOI: 10.1007/s12144-020-01162-9.

46. Webber K. L., Krylow R. B., Zhang Q. Does Involvement Really Matter? Indicators of College Student Success and Satisfaction // Journal of College Student Development. 2013. Vol. 54 (6). Pp. 591–611. DOI: 10.1353/csd.2013.0090.

## Psychological capital as a resource for students' involvement in educational and professional activities

Maralov Vladimir Georgievich<sup>1</sup>, Sitarov Vyacheslav Alekseevich<sup>2</sup>,  
Tabunov Ivan Alexandrovich<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Psychological Sciences, professor, professor of the Department of Psychology, Cherepovets State University. Russia, Cherepovets. ORCID: 0000-0002-9627-2304. E-mail: vgmaralov@yandex.ru

<sup>2</sup>Doctor of Pedagogical Sciences, professor, professor of the Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-8426-7487. E-mail: sitarov@mail.ru

<sup>3</sup>senior lecturer at the Department of Psychology, Cherepovets State University. Russia, Cherepovets. ORCID: 0000-0003-0505-1811. E-mail: iatabunov@chsu.ru

**Abstract.** The relevance of the problem is due to the importance of identifying psychological resources to increase the level of productivity of educational and professional activities, students' involvement in the educational process. Psychological capital can act as such a resource, which is a synthesis of four personal characteristics: self-efficacy, hope, optimism and stability. The purpose of the work was to study the characteristics of student involvement in educational and professional activities, depending on the level of development of psychological capital. The methodological basis of the study was the theory of resource conservation by S. E. Hobfoll and the resource approach to psychological capital by V. I. Morosanova. Psychological capital was studied through the use of the Russian-language version of the questionnaire F. Luthans, C. M. Youssef, B. Avolio in the adaptation of V. G. Maralov, M. A. Kudak, O. V. Smirnova; involvement in educational activities – through the use of the questionnaire W. B. Schaufeli, M. Salanova, V. González-Romá, A. Bakker. In total, 190 students – future teachers and psychologists of Moscow City Pedagogical University and Cherepovets State University took part in the study, men – 34 people (17.89 %), women – 156 people (82.11 %), aged 18 to 58 years, average age 21.25 years (SD=7.49). The processing was carried out using methods of mathematical statistics, the criterion  $\varphi^*$ -the angular Fisher transform was applied. As a result, differences were found in the severity of student engagement levels in general and in individual parameters, depending on the level of development of psychological capital. Students with a high level of psychological capital had a high level of involvement in studies of 76.92 % (40 people), with an average level of psychological capital – 8.18 % (9 people), with a low level – 3.57 % (1 person). Differences in involvement among students with high and low levels of psychological capital are statistically significant ( $\varphi^*=7.5$ ,  $p\leq 0.001$ ). Thus, by developing psychological capital, it is possible to effectively influence the increase in the level of student involvement in educational activities. The obtained results can be used in working with students to increase their motivation and involvement in the educational process.

**Keywords:** psychological capital, self-efficacy, hope, optimism, stability, involvement in educational activities, energy, dedication, absorption, students.

### References

1. Abitov I. R., Ustin P. N. *Vovlechnost' v uchebnuyu deyatel'nost' kak poznavatel'noe psicheskoe sostoyanie: opyt issledovaniya* [Involvement in educational activity as a cognitive mental state: research experience] / L. V. Artishcheva // *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* – Kazan Pedagogical Journal. 2022. No. 3 (152). Pp. 218–224. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028.

2. Garashkina N. V., Druzhinina A. A. *Kognitivnaya вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений* [Cognitive involvement as the basis for designing the educational process in the preparation of students of pedagogical directions] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2023. Vol. 32. No. 1. Pp. 93–109. DOI: 10.31992/0869-36172023-32-1-93-109.

3. Glotova G. A., Dorofeeva O. V. *Issledovanie вовлеченности студентов в учение* [The study of student involvement in teaching] // *Psihologo-pedagogicheskie voprosy sovremennogo obrazovaniya : monografiya* – Psychological and pedagogical issues of modern education : monograph. Cheboksary. Sreda (Wednesday), 2022. Pp. 67–90.

4. Dolzhenko R. A., Nazarov A. V. *Vovlechnost' studentov ekonomicheskogo vuza i projekt'naya deyatel'nost' vo vremya obucheniya* [Involvement of students of an economic university and project activities during training] / A. A. Pankova // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. 2019. No. 8. Pp. 73–84. DOI: 10.26170/po19-08-10.

5. Erzin A. I., Epanchineva G. A. *Samoeffektivnost', proaktivnost' i zhiznestojkost' v obuchenii (vliyaniye na akademicheskie interesy i dostizheniya studentov)* [Self-efficacy, proactivity and resilience in learning (influence on academic interests and achievements of students)] // *Sovremennoe obrazovanie* – Modern education. 2016. No. 2. Pp. 65–83. DOI: 10.7256/2409-8736.2016.2.15968.

6. Ivanova T. Yu. *Teoriya sohraneniya resursov kak ob'yasnitel'naya model' vozniknoveniya stressa* Theory of resource conservation as an explanatory model of stress occurrence // *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2013. Vol. 10. No. 3. Pp. 119–135. DOI: 10.17323/1813-8918-2013-3-119-135.

7. Maloshonok N. G. *Vovlechnost' studentov v uchebnyj process v rossijskix vuzah* [Student involvement in the educational process in Russian universities] // *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. 2014. No. 1. Pp. 37–44.

8. Maralov V. G., Kudaka M. A. *Razrabotka i aprobaciya ruskoyazychnoj versii oprosnika "Psihologicheskij kapital" dlya ispol'zovaniya v sfere vysshego obrazovaniya* [Development and approbation of the Russian-language version of the questionnaire "Psychological capital" for use in higher education] / O. V. Smirnova // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review) – Scientific and pedagogical Review (Pedagogical Review)*. 2022. Is. 6 (46). Pp. 168–180. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-6-168-180.

9. Morosanova V. I., Avanesyan G. M. *Resursnyj podhod k psihologicheskomu kapitalu i osoznannoj samoregulyacii cheloveka* [Resource approach to psychological capital and conscious human self-regulation] // *Modern Psychology – Modern Psychology*. 2020. Vol. 3. No. 1 (6). Pp. 88–99. DOI: 10.46991/SBMP/2020.3.1.088.

10. Pavlova E. V. *Samoorganizaciya kak faktor akademicheskoy вовлеченности studentov vuza* [Self-organization as a factor of academic involvement of university students] // *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya – Proceedings of Irkutsk State University. Series: Psychology*. 2021. Vol. 37. Pp. 31–45. DOI: 10.26516/2304-1226.2021.37.31.

11. Pavlova E. V. *Prostranstvenno-vremennyye harakteristiki sostoyaniya вовлеченности: problemy diagnostiki i upravleniya* [Spatial and temporal characteristics of the state of engagement: problems of diagnosis and management] // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*. 2022. No. 85. Pp. 72–99. DOI: 10.17223/17267080/85/4.

12. Pankevich V. I., Popova A. O. *Vovlechnost' studentov vo vneuchebnye organizacii universiteta* [Involvement of students in extracurricular organizations of the university] // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal – International Scientific Research Journal*. 2015. No. 6–4 (37). Pp. 59–62.

13. Tanina M. A., Bondarenko V. V. *Vovlechnost' v obrazovatel'nyj process rossijskix i inostrannykh studentov v usloviyah primeneniya cifrovyyh distancionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v rossijskix vuzah* [Involvement in the educational process of Russian and foreign students in the context of the use of digital distance learning technologies in Russian universities] / V. A. Yudina, O. A. Zyablikova // *Vestnik universiteta – Herald of the University*. 2022. No. 10. Pp. 89–96.

14. Hashkhozheva D. A., Paritov A. Yu. *Vovlechnost' studentov v nauchno-issledovatel'skuyu rabotu i ee perspektivy kak elementa samostoyatel'noj raboty studenta-magistranta* [Student involvement in research work and its prospects as an element of independent work of a graduate student] / M. T. Gelastanova, Z. A. Makhotlova, B. M. Sunsheva, A. Yu. Akkizov // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. 2017. No. 3. Pp. 114.

15. Shcheglova I., Koreshnikova Yu. *Rol' studencheskoj вовлеченности v razvitii kriticheskogo myshleniya* [The role of student engagement in the development of critical thinking] // *Voprosy obrazovaniya – Questions of education / O. Parshina; Educational Studies Moscow*. 2019. Is. 1. Pp. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289.

16. Ali M., Khan A. N., Khan M. M. *et al.* Mindfulness and study engagement: Mediating role of psychological capital and intrinsic motivation // *Journal of Professional Capital and Community*. 2022. Vol. 7. No. 2. Pp. 144–158. DOI: 10.1108/JPC-02-2021-0013.

17. Astin A. W. *Student Involvement: A Development Theory for Higher Education* // *Journal of College Student Development*. 1984. No. 40. Pp. 518–529.

18. Burhanuddin N. A. N., Ahmad N. A., Said R. R. *et al.* The Alchemy of Coaching: Psychological Capital as HERO within Coaches' Selves // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19 (19). Pp. 12020. DOI: 10.3390/ijerph191912020.

19. Carmona-Halty M., Salanova M., Llorens S. *et al.* Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement // *Current psychology*. 2021. Vol. 40. Pp. 2938–2947. DOI: 10.1007/s12144-019-00227-8.

20. Chikezie J. K., Anozie E. U., Ugwu F. O. Psychological capital dimensions and needs fulfillment as predictors of academic engagement among university undergraduate students // *Nigerian Journal of Behavioural Studies*. 2022. Vol. 1 (1).

21. da Costa M. G., Pinto L. H., Martins H. *et al.* Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students // *The International Journal of Management Education*. 2021. Vol. 19. No. 3. Pp. 100516. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100516.

22. Datu J. A. D., King R. B., Valdez J. P. M. Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies // *The Journal of Positive Psychology*. 2018. Vol. 13. Pp. 260–270. DOI: 10.1080/17439760.2016.1257056.

23. Finch J., Waters A. M., Farrell L. J. Developing the HERO within: Evaluation of a brief intervention for increasing Psychological Capital (PsyCap) in Australian female students during the final year of school in the first year of COVID-19 // *Journal of Affective Disorders*. 2023. Vol. 324. Pp. 616–623. DOI: 10.1016/j.jad.2022.12.169.

24. Gautam V., Ningthoujam S., Singh T. Impact of Psychological Capital on Well-Being of Management Students // *Theoretical Economics Letters*. 2019. Vol. 9. Pp. 1246–1258. DOI: 10.4236/tel.2019.95081.



25. Goertzen B. J., Whitaker B. L. Development of psychological capital in an academic-based leadership education program // *Journal of Management Development*. 2015. Vol. 34. No. 7. Pp. 773–786. DOI: 10.1108/JMD-07-2013-0100.
26. Hobfoll S. E., Halbesleben J., Neveu J.-P. et al. Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2018. Vol. 5. No. 1. Pp. 103–128. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640.
27. Kaur J., Sandhu K. K. Psychological capital in relation to stress among university students // *Indian Journal of Health and Wellbeing*. 2016. Vol. 7 (3). Pp. 323–326. Available at: <https://iahrw.org/product/psychological-capital-in-relation-to-stress-among-university-students/>
28. Kolb D. A., Boyatzis R. E., Mainemelis C. *Experiential learning theory: Previous research and new directions* // *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Routledge, 2014. Pp. 227–247.
29. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Vol. 198. Oxford : Oxford University Press, 2007. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001.
30. Luthans B. C., Luthans K. W., Jensen S. M. The impact of business school students' psychological capital on academic performance // *Journal of Education for Business*. 2012. Vol. 87 (5). Pp. 253–259. DOI: 10.1080/08832323.2011.609844.
31. Luthans B. C., Luthans K. W., Avey J. B. Building the Leaders of Tomorrow: The Development of Academic Psychological Capital // *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2014. Vol. 21 (2). Pp. 191–199. DOI: 10.1177/1548051813517003.
32. Martínez I. M., Youssef-Morgan C. M., Chambel M. J. et al. Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources // *Educational Psychology*. 2019. Vol. 39 (8). Pp. 1047–1067. DOI: 10.1080/01443410.2019.1623382.
33. Nimmi P. M., Kuriakose V., Donald W. E. et al. HERO elements of Psychological Capital: Fostering career sustainability via resource.
34. Paloş R., Samfira E. M., Virgă D. et al. The core self-evaluations, psychological capital, and academic engagement: a cross-national mediation model // *Front Psychol*. 2023. Vol. 14. Pp. 1189665. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1189665.
35. Sadoughi M. Canonical correlation between psychological capital and academic engagement among students of Medical Sciences // *Development Strategies in Medical Education*. 2019. Vol. 6. No. 2. Pp. 87–101. DOI: 10.29252/dsme.6.2.87.
36. Salanova M., Ortega-Maldonado A. Psychological Capital Development in Organizations: An Integrative Review of Evidence-Based Intervention Programs // In: Van Zyl, L., Rothmann Sr., S. (eds) // *Positive Psychological Intervention Design and Protocols for Multi-Cultural Contexts*. Cham : Springer, 2019. Pp. 81–102. DOI: 10.1007/978-3-030-20020-6\_4.
37. Saleem M. S., Isha A. S. N., Awan M. I. et al. Fostering Academic Engagement in Post-graduate Students: Assessing the Role of Positive Emotions, Positive Psychology, and Stress // *Front. Psychol*. 2022. Vol. 13. Pp. 920395. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.920395.
38. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V. et al. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // *Journal of Happiness studies*. 2002. Vol. 3. Pp. 71–92. DOI: 10.1023/A:1015630930326.
39. Schaufeli W. B. General Engagement: Conceptualization and Measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES) // *Journal of Well-Being Assessment*. 2017. Vol. 1. Pp. 9–24. DOI: 10.1007/s41543-017-0001-x.
40. Selvaraj P. R., Bhat C. S. Predicting the mental health of college students with psychological capital // *Journal of Mental Health*. 2018. Vol. 27 (3). Pp. 279–287. DOI: 10.1080/09638237.2018.1469738.
41. Siu O. L., Bakker A. B., Jiang X. Psychological Capital Among University Students: Relationships with Study Engagement and Intrinsic Motivation // *Journal of Happiness Studies*. 2014. Vol. 15. Pp. 979–994. DOI: 10.1007/s10902-013-9459-2.
42. Slåtten T., Lien G., Evenstad S. B. N. et al. Supportive study climate and academic performance among university students: the role of psychological capital, positive emotions and study engagement // *International Journal of Quality and Service Sciences*. 2021. Vol. 13 (4). Pp. 585–600. DOI: 10.1108/IJQSS-03-2020-0045.
43. Sridevi G., Srinivasan P. T. Psychological capital: a review of evolving literature // *Colombo Business Journal*. 2021. Vol. 03. No. 1. Pp. 25–39. DOI: 220.247.247.85:8081/handle/123456789/7694.
44. Sultana Z., Wahid M. Exploring the Impact of Academic Psychological Capital Resources on Student Engagement at Undergraduate Level: The Mediating Role of Faculty Support // *Participatory Educational Research*. 2023. Vol. 10 (6). Pp. 58–83. DOI: 10.17275/per.23.89.10.6.
45. Virgă D., Pattusamy M., Kumar D. P. How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement // *Current Psychology*. 2022. Vol. 41 (10). Pp. 6731–6743. DOI: 10.1007/s12144-020-01162-9.
46. Webber K. L., Krylow R. B., Zhang Q. Does Involvement Really Matter? Indicators of College Student Success and Satisfaction // *Journal of College Student Development*. 2013. Vol. 54 (6). Pp. 591–611. DOI: 10.1353/csd.2013.0090.

Поступила в редакцию: 30.01.2024

Принята к публикации: 13.03.2024

## Психологические стратегии защиты россиян от суггестивного финансового воздействия: кластерный анализ\*

**Медяник Ольга Викторовна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры управления рисками и страхования,  
Санкт-Петербургский государственный университет.  
Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: medyanikov@list.ru, o.medyanik@spbu.ru

**Аннотация.** Финансовое мошенничество представляет серьезную проблему в повседневной жизни. Граждане применяют различные подходы и методы, чтобы быть более информированными и осторожными при принятии финансовых решений. В статье представлены результаты социально-психологического исследования, направленного на выявление стратегий финансового поведения потребителей в условиях мошенничества. Цель эмпирического исследования заключалась в анализе психологических стратегий финансового поведения потребителей в контексте мошенничества, а также в кластеризации этих стратегий в рамках различных гомогенных групп. Применен метод кластерного анализа (Ward-Method) для определения основной классификационной структуры в группе россиян (N = 1018: 58,5 % мужчин и 41,5 % женщин) с целью выявления групп, наиболее уязвимых от суггестивного воздействия злоумышленников. В ходе исследования были собраны данные, основанные на характеристиках рационального, тревожного, доверчивого, недоверчивого и интуитивного профилей финансового поведения, а также социально-демографических показателей. Кластерный анализ позволил выделить пять групп потребителей, которые статистически отличаются и демонстрируют различные стратегии: интуитивную, ситуативную, рациональную, недоверчивую и осторожную. Подтвердилась гипотеза о преобладании интуитивных (32,3 %) и рациональных (25,5 %) стратегиях защиты от финансового мошенничества в российском обществе. Данное исследование обсуждало последствия риска каждой стратегии и предлагает рекомендации. Выводы исследования демонстрируют, что люди с различными психотипами отличаются в своих стратегиях принятия финансовых решений и варьируются в уровне восприимчивости к внушению. Это имеет важное значение при разработке практических рекомендаций для защиты от финансового мошенничества и предрективных прогнозах. По итогам кластерного анализа была разработана таблица «Индикаторов психологических рисков для каждого типа в условиях финансовой суггестии».

**Ключевые слова:** профиль финансового потребителя, кластерный анализ (Ward-Method), психологические стратегии финансового поведения, влияние первого впечатления, финансовое суггестивное поведение.

**1. Введение.** Социоинженерия, в современном контексте, представляет собой комплексный подход к изучению и воздействию на социальные процессы и взаимодействия. Она объединяет знания из различных областей, таких как социология, психология, антропология, экономика и информационные технологии, чтобы понять и изменить поведение и убеждения людей. Суть социоинженерии заключается в использовании методов и техник манипулирования сознанием и поведением людей с целью достижения определенных социальных или экономических результатов. В теоретическом плане понятие «социоинженерия» имеет широкий разброс трактовок. Термин начал активно использоваться в 1960-х гг. в Соединенных Штатах Америки, особенно в контексте исследований и практик в области социальной психологии и маркетинга.

Следует подчеркнуть, что последствия финансовой социоинженерии могут быть как благоприятными, так и вредными. Положительный аспект заключается в том, что она может улучшить финансовую образованность и сознательность населения, обеспечивая им возможность делать более информированные и выгодные выборы в сфере финансов. Однако, с другой стороны, она может служить инструментом для манипулирования и доминирования над людьми, что приводит к негативным последствиям и утрате финансовой самостоятельности.

Очевидно, это определение сегодня не совсем согласуется с современным контекстом сочетания слов «социальное» и «инженерия». Предлагаю дать этому явлению новое опреде-

---

© Медяник Ольга Викторовна, 2024

\* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00701, «Поведенческие стратегии потребителей финансовых услуг в условиях кибермошенничества: междисциплинарный анализ» <https://rscf.ru/project/23-28-00701/>

ление, как *финансовое суггестивное воздействие* – воздействие на поведение граждан путем использования различных манипуляционных техник и стратегий в сфере финансов. Оно может быть осуществлено через телефонный, цифровой формат общения и Hi-tech коммуникации [16], маркетинговые приемы [13; 15], психологические манипуляции [2] или информационные кампании, направленные на создание определенных представлений и установок относительно финансовых решений. В отличие от внушения, в суггестии больший акцент делается на акте указания на что-либо, манипуляции как особого явления, которое может заставить человека делать то, что ему не хочется [3]. Это предполагает более прямой и целенаправленный подход к направлению мыслей и действий человека в определенное русло. В целом финансовое суггестивное воздействие представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует глубокого понимания и изучения финансовой сферы и человеческого поведения. В поведенческой экономике финансовое суггестивное воздействие чаще имеет определение как маркетинг влияния – это стратегия маркетинга, когда влиятельное лицо или человек с привлекательной внешностью воздействует на потребителей с целью продвижения продуктов, услуг. В цифровом пространстве на эффективность кампаний маркетинга влияния могут влиять различные факторы, такие как оригинальность и привлекательность влиятельных лиц, количество и стратегии управления [18]. В приход технологий искусственного интеллекта (ИИ) уже стали появляться исследования, в которых рассматривается реакция потребителей на авторитеты в социальных сетях, созданных с помощью искусственного интеллекта (ИИ), и уже отмечаются сходства и различия между ИИ и «человеческими авторитетами». Результаты данного исследования указывают на преобладание влияния «человеческих суггесторов», а не созданных образов ИИ. Тем не менее, по моему мнению, уже в настоящее время становится критически необходимым начать разрабатывать профилактические стратегии, чтобы эффективно защититься от интенсивного потока воздействия и влияния, включая воздействие суггестивных алгоритмов искусственного интеллекта.

На текущий момент можно выделить несколько ключевых направлений, активно обсуждаемых в контексте борьбы с мошенничеством: жертвы мошенничества, вероятно:

- будут значительно старше по сравнению с лицами, не являющимися жертвами;
- женщины чаще становятся жертвами мошенничества по сравнению с мужчинами;
- жертвы мошенничества, скорее всего, будут менее образованны по сравнению с лицами, не являющимися жертвами. Существующая социально-демографическая панель, предполагающая различия по возрасту, полу и образованию, является хорошим началом, но требует дальнейшего совершенствования и расширения. Ранее проведенные исследования автора и других ученых подтверждают важность исследования связи между уязвимостью и психологическими индивидуальными характеристиками потребителей.

Сегодня уже проводятся исследования, направленные на выявление связи между индивидуальными особенностями и уязвимостью к мошенничеству. Одно из недавних исследований, проведенное Витти [24], изучало психологические и социально-демографические характеристики, которые предсказывают вероятность стать жертвой кибермошенничества в целом и в различных его видах (включая потребительское, благотворительное, инвестиционное и романтическое мошенничество). Согласно гипотезе исследования, более импульсивные и невротичные люди в целом чаще подвергаются кибермошенничеству. Однако вопреки ожиданиям те, кто проявляет высокий уровень внутреннего контроля, мужчины и образованные люди, также имеют большую вероятность стать жертвами кибермошенничества. Исследование также выявило некоторые важные различия между видами кибермошенничества. К примеру, мужчины пожилого возраста, обладающие высоким уровнем самоконтроля, чаще сталкиваются с инвестиционным мошенничеством, в отличие от других форм киберпреступлений. Это исследование предлагает систематически изучать различные виды кибермошенничества и подробно анализировать типологии его жертв в зависимости от конкретного вида мошенничества и психологических индивидуальных особенностей потребителей. Это пример исследования, которое предлагает изучать финансовую уязвимость, учитывая психологические характеристики личности.

Существуют множество показателей, предложенные авторами, которые определяют, какие черты характера могут отличать более уязвимых в финансовом плане жертв. Среди них: восприятие риска, когнитивные искажения, особенности самоконтроля, импульсивности, уровень финансовой грамотности, финансовая тревожность и т. д. [8; 19; 20; 24].

В ходе предшествующих работ автора было уделено особое внимание исследованию таких аспектов личности, как рациональность в противовес интуитивности, доверчивость по

сравнению с недоверчивостью, а также импульсивность в контексте тревожности. Все эти характеристики оказывают весомое влияние на формирование стратегий принятия финансовых решений потребителями, а также на их подверженность рискам мошенничества. Исследовательские выводы однозначно подтверждают, что данные качества личности могут быть эффективно применены в прогностической экономике [9; 10; 11]. Исследования в области интуитивных и рациональных стратегий принятия решений у россиян могут быть представлены в различных академических журналах и книгах, включая те, что изучают психологию, экономику и управление [14]. В сфере финансовых решений, особенно в контексте столкновения с мошенничеством, выбор стратегии поведения обретает критически важное значение. Такие стратегии оказывают влияние на финансовое благополучие индивида, при этом последствия ошибочных выборов могут стать непоправимыми или потребовать значительных усилий и ресурсов для их исправления. Рациональная стратегия принятия финансовых решений основывается на тщательном анализе доступной информации. В условиях мошенничества важно провести глубокий анализ рисков, связанных с каждым из возможных вариантов действий. Это включает в себя оценку вероятности мошеннических действий со стороны злоумышленников, а также потенциального ущерба от таких действий. Рациональная стратегия включает в себя аккумуляцию и анализ обширного массива информации, что способствует снижению потенциальных рисков и увеличивает степень уверенности в выборе решений. Однако в условиях неопределенности и высокого риска мошенничества интуитивный подход также может играть ключевую роль. Опыт и интуиция потребителя, основанные на предшествующих случаях успешного выявления и предотвращения мошеннических схем, могут помочь в идентификации потенциальных угроз, которые не всегда возможно обнаружить с помощью стандартных аналитических методов. В рамках данного исследования основное внимание уделялось выявлению ключевых характеристик групп, которые склонны к интуитивному или рациональному принятию решений в ситуациях, омраченных неопределенностью. Психологическая стратегия в контексте финансового поведения относится к способу, с помощью которого индивид подходит к управлению своими финансами, основываясь на своих психологических особенностях, включая уровень доверия, рациональность, интуицию и тревожность. Эти психологические характеристики влияют на принятие финансовых решений, выбор инвестиций, отношение к риску и общее финансовое планирование. Кроме того, исследование стремилось обнаружить альтернативные стратегии, применяемые российскими потребителями в процессе принятия решений, расширяя понимание о многообразии подходов к решению финансовых и повседневных задач в условиях переменчивой экономической среды. Важно понимать, что в условиях мошенничества ни один подход не может гарантировать абсолютную защиту от финансовых потерь. Тем не менее разработка методов для идентификации применяемых потребителями стратегий поведения обладает потенциалом значительно усилить эффективность мер, направленных на профилактику финансового мошенничества. В таком контексте результаты интуитивных догадок должны быть тщательно проверены и по возможности подкреплены данными перед тем, как они будут лежать в основе окончательных решений. Это позволит обеспечить баланс между необходимой осторожностью и способностью быстро реагировать на изменяющиеся условия в высокорисковой среде.

Основная *цель* настоящего эмпирического исследования заключается в анализе психологических стратегий финансового поведения потребителей в контексте мошенничества, а также в кластеризации этих стратегий в рамках различных гомогенных групп. Для реализации данной цели были определены следующие *ключевые задачи*:

1. Проведение онлайн-исследования под названием «Оценка профиля виктимности в условиях финансового мошенничества» [10; 11], в котором приняли участие до 1000 респондентов из России.

2. Выявление главных детерминант (применение метода Варимакс): сокращение количества переменных, выделение основных скрытых факторов, оказывающих влияние на финансовые привычки потребителей. Это может охватывать элементы, такие как склонность к риску, вера в надежность источников финансовых данных, склонность к спонтанным покупкам и прочее.

3. Кластеризация потребителей (Ward-Method). Метод определяет основные факторы, оказывающие влияние на финансовые привычки, осуществляется разделение потребителей на группы согласно их характеристикам, что позволяет выявить общие модели или подходы в их поведении.

4. Анализ специфических характеристик каждой группы: изучение особенностей поведения в каждом кластере может дать дополнительное понимание о том, как финансовая суггестия влияет на решения потребителей в разных сегментах.

5. Разработки индивидуализированных подходов. Разработка индикатора психологических рисков для каждого типа стратегий в условиях финансовой суггестии.

Гипотеза исследования: существуют различные гомогенные группы потребителей, которые используют уникальные стратегии поведения в контексте финансового мошенничества, и эти стратегии могут быть классифицированы на основе ключевых латентных факторов, таких как склонность к риску, уровень доверия к источникам финансовой информации и предрасположенность к импульсивным покупкам. Интуитивные и рациональные реакции в принятии решений существенно влияют на выбор стратегий потребительского поведения при столкновении с мошенничеством, причем успешность этих стратегий может отличаться в зависимости от особенностей различных групп потребителей.

Следовательно, целью данного исследования является разработка всестороннего понимания стратегий, которые потребители применяют в условиях финансового мошенничества, а также создание эффективных механизмов для уменьшения рисков, связанных с такими ситуациями. Исследование предполагает, что среди российских потребителей преобладают как интуитивные, так и рациональные стратегии финансового поведения в контексте цифровой финансовой суггестии, характерной для современной эпохи. В ходе анализа также могут быть выявлены и другие стратегии защиты, что позволит более глубоко понять механизмы противодействия финансовому мошенничеству и способы их оптимизации.

*Ожидаемые результаты:* выявление различных стратегий потребителей, которые наиболее уязвимы перед финансовой суггестией (доверчивые, интуитивные, тревожные). Также ожидается определение статистических различий социально-демографического состава каждого психотипа и личностных профилей.

**2. Метод. 2.1. Исследовательские задачи.** Целью данного исследования является углубленное изучение психотипов финансового поведения россиян, их восприимчивости к суггестии и выявление личностных характеристик, влияющих на уязвимость к финансовому мошенничеству с учетом социально-демографических факторов. В рамках этого исследования ставились следующие исследовательские задачи:

1. Идентификация психотипов финансового поведения:

- Разработать опросник для определения психотипов финансового поведения.
- Сегментировать респондентов на группы по типам финансового поведения.

2. Определение восприимчивости к суггестии:

- Разработать и включить в опросник шкалы для оценки восприимчивости к суггестии.
- Выявить, какие психотипы наиболее подвержены внешнему влиянию и манипуляциям.

3. Выявление личностных характеристик, влияющих на уязвимость к финансовому мошенничеству:

- Включить в опросник конструкты, направленные на оценку ключевых личностных характеристик (например, уровень доверчивости, рискованность, самоконтроль).

- Провести факторный анализ для выявления основных личностных факторов (профилей), связанных с уязвимостью к мошенничеству.

- Определить, какие личностные характеристики являются наиболее значимыми предикторами уязвимости.

4. Анализ распределения уязвимости по социально-демографическим характеристикам:

- Собрать данные о социально-демографических характеристиках респондентов (возраст, пол, уровень образования, доход, проживание и т. д.).

- Провести статистический анализ для выявления зависимостей между социально-демографическими характеристиками и уязвимостью к финансовому мошенничеству.

- Определить группы населения, наиболее подверженные риску финансового мошенничества.

5. Разработка рекомендаций и выводов:

- Сформулировать рекомендации для различных групп населения по повышению финансовой грамотности и снижению уязвимости к мошенничеству.

**2.2. Описание опросника.** В контексте изучения психологических стратегий финансовых потребителей в условиях мошенничества к сегодняшнему дню автором накоплен достаточно большой арсенал методического материала для исследования социально-психологи-

ческого типа потребителя в экономике. В данном исследовании были использованы комбинации специальных шкал, которые уже были апробированы на российской выборке в предыдущие годы [10; 11]. Исходя из результатов предшествующих исследований, было идентифицировано одиннадцать ключевых элементов, оказывающих влияние на финансовые привычки российских граждан. Кроме того, определены четыре основных типа финансовых потребителей: рациональные, тревожные (склонные к беспокойству), недоверчивые (скептически настроенные) и доверчивые (легковерные). Для улучшения функциональности рабочего методического инструмента изучения профилей финансового поведения был добавлен профиль «интуитивного типа», который включал в себя такие психологические характеристики, как восприятие первого впечатления, внешнего вида суггестора, влияние рекламы, склонность к сотрудничеству с суггестором, анализ языка тела и жаргона предполагаемых мошенников, способность анализировать ситуацию мошенничества. Данный опросник в других профилях учитывал влияния привлекательности финансовых суггесторов на потенциальных жертв и включал установки о первом впечатлении, уровне доверчивости и тревожности респондента. Ответы на вопросы должны были выявить особенности и психологические стратегии защиты от финансовой суггестии, которые люди могут применять при взаимодействии с потенциальными мошенниками. Опросник состоял из 5 разделов из 59 утверждений, которые включали установки 5 профилей: рационального, тревожного, недоверчивого, доверчивого и шкала влияния первого впечатления. При составлении утверждений учитывались выраженные модели поведения и установки, связанные с трудностями, которые могут возникнуть у человека при анализе финансовых рисков.

Например, опросник включил следующие установочные утверждения (приведена для примера сокращенная версия шкал):

1. *Интуитивный профиль воздействия первого впечатления*: «Мое решение о покупке может зависеть от первого впечатления о продавце»; «Негативное первое впечатление о магазине или продавце может уменьшить эффективность рекламы».

2. *Шкала наивного-доверчивого профиля*: («Если мошенник обладает харизмой, он может без труда ввести меня в заблуждение»; «Я испытываю сложности в идентификации манипулятивных приемов мошенников (их специфического сленга, невербальных сигналов), поскольку я склонен относиться к ним слишком доверчиво»).

3. *Шкала тревожного профиля или озабоченности обманом*: («Меня часто охватывает страх перед возможностью обмана, и я склонен не доверять незнакомцам»; «Я склонен избегать новых обстоятельств и встреч с незнакомыми людьми, чтобы уменьшить риск столкновения с потенциальным обманом»).

4. *Шкала скептического настроения*: («Я регулярно перепроверяю данные и информацию, чтобы убедиться в их достоверности»; «Мое мнение о других людях зачастую более негативное, чем это действительно обосновано»).

5. *Шкала логического анализа*: («Мой подход к оценке людей основывается на их поступках и принимаемых решениях, а не на их внешности»; «Я предпочитаю верифицировать факты и искать подтверждения, прежде чем доверять кому-либо, независимо от его привлекательного внешнего вида»).

**2.3. Процедура проведения исследования.** В мае 2023 г. был проведен онлайн-опрос под названием «Оценка профиля виктимности в условиях финансового мошенничества», в котором приняли участие 1018 российских респондентов. Данные были собраны с помощью анкеты, включающей в себя ряд утверждений. Участникам исследования предлагалось выразить степень своего согласия с каждым из них, используя семибалльную шкалу Лайкерта. На этой шкале значение 7 соответствовало полному согласию с утверждением, а значение 1 – полному несогласию. Анкета была опубликована на онлайн-платформе для опросов SurveyMonkey<sup>1</sup>. Программа SPSS26 была применена для обработки и анализа полученных результатов. Коэффициент альфа Кронбаха для всех 59 шкал опросника достиг значения 0,908, указывая на их высокую надежность. Это делает данный опросник пригодным для дальнейшего использования в исследованиях, связанных с мошенничеством. Это означает, что полученные данные можно считать достоверными и использовать для дальнейшего изучения психологических стратегий финансовых потребителей в условиях мошенничества.

<sup>1</sup> Платформа для опросов Surveymonkey.com (<https://ru.surveymonkey.com/>). Ушел из РФ в 2023 г.

**Характеристика выборки.** В данном исследовании участвовало больше женщин (58,5 %) по сравнению с мужчинами (41,5 %). Возрастная категория 26–35 лет была наиболее представлена (33,4 %), за ней следуют участники в возрасте 36–45 лет (31,5 %). Около 18,2 % респондентов были в возрастной группе 18–25 лет, а 16 % – в группе 46–65 лет. Почти половина опрошенных (47,1 %) имеют высшее образование. Среднее специальное образование указали 22,3 % участников. Однообразно распределились ответы о среднем общем, среднем профессиональном и незаконченном высшем образовании, получив примерно по 9 % каждый. Большинство респондентов (77,3 %) не имеют экономического образования. Оценка своего материального положения как среднее дали 70 % участников, тогда как 19,7 % оценили его как низкое. Среди мест работы преобладают негосударственные предприятия и коммерческий сектор (32,5 %), в то время как работа на государственном предприятии и безработные распределились примерно поровну (16,7 % и 16,6 %). Домохозяйством занимаются или находятся в декрете 15,1 % респондентов, а студенты составляют 8,2 %. Большая часть участников (71,3 %) живет в городских условиях, 16,2 % – в крупных мегаполисах, 10,2 % проживают в сельской местности.

**Ограничения исследования** связаны с применением методики онлайн-опроса. В результате этого подхода в нашу выборку, вероятно, не вошли значительные группы населения, такие как лица старшего возраста и пенсионеры. Выбор данной методики был обоснован анализом участия различных категорий населения в опросах предыдущих исследований, который выявил доминирование пользователей интернета [9].

**Характеристики структуры потребительских профилей в контексте мошеннических действий.** Для подтверждения валидности конструкции анкеты был проведен исследовательский факторный анализ с использованием метода главных компонент и Вариационно-ортогонального вращения с нормализацией по Кайзеру. В результате анализа данных анкеты было выделено 5 ключевых факторов. С учетом того, что факторный анализ влечет за собой потерю информации, были определены пять наиболее значимых факторов для нашего исследования (таблица 1).

Таблица 1

**Факторная матрица данных опросника «Оценка профиля виктимности в условиях финансового мошенничества» (N=1018)**

Факторы	Вес
1. Профиль рационального поведения	6,6
2. Профиль доверчивого поведения	5,9
3. Профиль недоверчивого поведения	5,0
4. Фактор первого впечатления	4,6
5. Профиль тревожного поведения	3,9

Мы определили наиболее значимый фактор как «профиль рационального поведения», имеющий вес 6,6. Этот фактор включает в себя характеристики, отражающие рациональные действия потребителей при взаимодействии с мошенниками. Он охватывает такие аспекты, как внимание к невербальным сигналам продавца для выявления возможных обманов, склонность к критическому анализу для идентификации потенциальных подвохов и уверенность в своей способности анализировать обстановку и распознавать обманщика за его маской.

Фактор, занявший второе место по значимости, получил название «профиль доверчивого поведения» с весом 5,9. Этот фактор включает в себя характеристики, связанные с доверчивым подходом к взаимодействию с мошенниками. Он описывает тенденцию потребителя к безоговорочному доверию продавцу без должной проверки предоставляемой информации, игнорирование невербальных сигналов и других индикаторов манипулятивного поведения, отсутствие аналитического подхода к оценке ситуации и неспособность выявлять обманные схемы.

Фактор, занявший третье место по значимости, получил наименование «профиль недоверчивого (скептического) поведения» с весом 5,0. В его основе лежат характеристики, связанные со скептицизмом при взаимодействии с мошенниками. Этот фактор охватывает склонность потребителя к критическому отношению к информации от продавца, активной проверке предоставленных данных, вниманию к признакам обмана и манипуляции, а также умению анализировать обстановку и выявлять мошеннические намерения.

Фактор, занявший четвертое место по значимости, получил наименование «фактор первого впечатления» и имеет вес 4,6. В его рамках рассматриваются аспекты, касающиеся того, как первое впечатление влияет на действия потребителя при контакте с мошенниками. Это включает в себя склонность потребителя к доверию продавцу на основании первого впечатления, отсутствие глубокого анализа обстоятельств и невозможность выявить обманные манипуляции.

Фактор, занявший пятое место по значению, получил наименование «профиль тревожности» с весом 3,9. В рамках этого фактора рассматриваются проявления тревожного поведения потребителя при взаимодействии с мошенниками, включая ощущение беспокойства и неопределенности при общении с продавцом, а также склонность к быстрому доверию или наоборот, к сомнению, в зависимости от текущего эмоционального состояния. Исходя из анализа факторов, можно утверждать, что наиболее эффективным способом избежать манипуляций со стороны финансовых мошенников является демонстрация рационального поведения. В то же время склонность к доверчивому поведению и влияние первого впечатления могут повысить риск стать жертвой мошенников. Тревожность, как показал анализ, не играет существенной роли в увеличении этой вероятности. Важно также подчеркнуть, что наличие финансовой грамотности и экономических знаний способствует повышению уровня рациональности в поведении, тем самым снижая шансы на обман со стороны мошенников.

*Кластерный анализ Ward-Method.* В ходе исследования был использован метод кластеризации по *Ward-Method* [23], целью которого являлось выделение и группировка объектов с аналогичными свойствами. Метод определяет расстояние между кластерами как увеличение общей суммы квадратов расстояний от каждого объекта до центра соответствующего кластера, которое происходит при их слиянии. Этот подход отличается от других методов кластеризации тем, что для определения расстояний между кластерами использует принципы дисперсионного анализа. Основная задача метода – объединение кластеров, находящихся на близком расстоянии друг от друга, при этом предпочтение отдается формированию кластеров меньшего размера. Это позволяет выявить в данных больше групп потребителей, которые имеют статистически значимые различия и следуют разнообразным стратегиям.

Важно отметить, что каждый кластер имеет свои особенности и различия, которые были детально проанализированы. Кластеры были дополнительно сгруппированы по определенным факторам, таким как предпочтение интуитивных решений или рационального анализа, уровень доверия к другим людям и финансовым институтам и т. д. Это позволило более точно описать каждый кластер и выделить их профили. На основе результатов анализа был разработан «финансовый индикатор рисков», который классифицирует участников в соответствии с их типом стратегии поведения и оценивает уровень риска, связанный с их финансовой защитой. Данный показатель может служить эффективным средством для анализа и предсказания рисков, связанных с финансовыми махинациями.

Обработка результатов была проведена по следующему плану:

1. Выделение кластеров на основе дендрограммы. Сначала была создана дендрограмма, которая представляет собой графическое представление расстояний между объектами и группами объектов. На основе этой дендрограммы были выделены кластеры, объединяющие объекты с близкими характеристиками.

2. Социодемографический состав кластеров. Для каждого кластера был проанализирован социодемографический состав участников, такие как возраст, образование, доход и другие факторы, которые могут влиять на их поведение в финансовых вопросах.

3. Описательный состав кластеров. Был проведен анализ характеристик каждого кластера, чтобы определить их особенности и различия. Кластеры были дополнительно сгруппированы по определенным факторам, таким как предпочтение интуитивных решений или рационального анализа, уровень доверия к другим людям и финансовым институтам и т. д.

4. Описание кластеров, сгруппированных по факторам. Кластеры были дополнительно сгруппированы по определенным факторам, которые мы определили как профили.

5. Сводная таблица профилей с расчетом средних по кластерам. Была составлена сводная таблица, которая содержит профили каждого кластера и расчет средних значений для каждого фактора.

6. Описание каждого кластера и визуализация профиля с помощью ИИ.

7. Разработка «финансового индикатора рисков». На основе результатов анализа был разработан «финансовый индикатор рисков», который позволяет классифицировать участ-



ников в соответствии с их типом стратегии поведения и оценивать уровень риска, связанный с их финансовыми стратегиями.

Таким образом, использование кластерного анализа Ward-Method позволило выявить группы участников со схожими характеристиками и провести детальный анализ их стратегий поведения в финансовых вопросах.

**3. Обсуждение результатов. 3.1. Выделение кластеров психологических стратегий защиты от мошенничества. 3.1.1. Выделение кластеров на основе дендрограммы.** С помощью дендрограммы было проведено разбиение всех наблюдений на группы, которые будут иметь наибольшую схожесть между собой. Таким образом, мы сможем выделить несколько кластеров, которые будут иметь различные характеристики и влияние на потребителей. На основе дендрограммы с использованием метода Варда было принято решение проводить анализ по 5-ти кластерам (рис. 1).

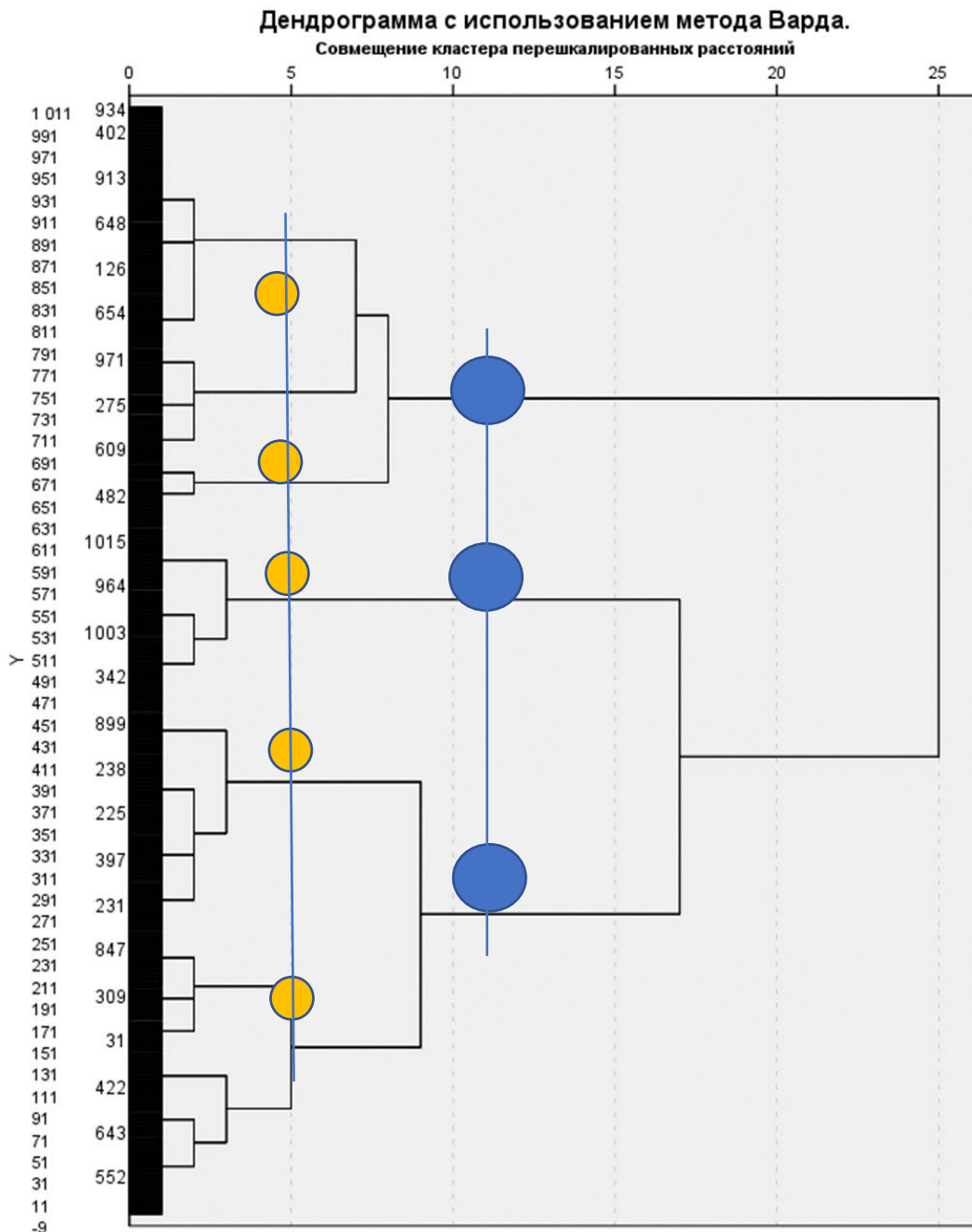


Рис. 1. Выделение кластеров на основе дендрограммы с использованием метода Уарда.

Источник: авторские данные

**3.1.2. Описание характеристик каждого кластера.** После выделения кластеров был проведен анализ социодемографического состава каждого из них. Это позволило определить, какие группы людей наиболее подвержены влиянию мошенников с привлекательной внешностью.

Таблица 2

**Распределение кластеров по полу**

Кластеры	Пол	Ward-Method					Всего
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчина	148	69	95	33	74	419
	Женщина	178	99	163	26	127	593
Всего		326	168	258	59	201	1012

Как видно из таблицы 2 (источник: авторские данные), распределение кластеров по полу неоднородно. Кластер 1 и 2 состоят преимущественно из женщин, но они практически равномерно распределены по полу, кластеры 3 и 5 – из женщин.

Таблица 3

**Распределение кластеров по наличию у респондентов экономического образования**

Кластеры		Ward-Method					Всего
		1	2	3	4	5	
У вас есть экономическое образование?	Да	81	35	63	16	35	230
	Нет	245	131	194	42	166	778
Всего		326	166	257	58	201	1008

Исходя из данных, представленных в таблице 3 (источник: авторские данные), можно заметить, что кластеры 1 и 2 в основном сформированы из участников без экономического образования, в отличие от кластеров 3, 4 и 5, которые состоят из участников с экономическим образованием. Это наблюдение может свидетельствовать о том, что наличие экономического образования оказывает влияние на поведенческие особенности людей, а также на их способность анализировать и оценивать разнообразные сценарии.

Таблица 4

**Распределение кластеров по возрасту**

Кластеры		Ward-Method					Всего
		1	2	3	4	5	
Возраст	18-25	58	28	41	17	40	184
	26-35	109	44	83	18	85	339
	36-45	101	67	83	19	50	320
	46-65	55	28	50	5	25	163
	старше 65	4	2	2	0	1	9
Всего		327	169	259	59	201	1015

Как видно из таблицы 4 (источник: авторские данные), кластер 3 состоит преимущественно из респондентов в возрасте от 26 до 45 лет, в то время как кластер 4 и 5 – из респондентов старшего возраста (46 лет и старше). Также можно отметить, что кластер 1 и 2 имеют более равномерное распределение по возрасту, в то время как кластеры 3, 4 и 5 имеют более смещенное распределение в сторону более старшего возраста.

Таблица 5

**Распределение кластеров по виду занятости**

		Ward-Method					Всего
		1	2	3	4	5	
Каков ваш род занятий в настоящее время?	Другое (укажите)	19	6	21	2	13	61
	Учащийся, студент	26	12	17	10	17	82
	Работаю на государственном предприятии, в бюджетной сфере	50	39	43	11	27	170
	Работаю на негосударственном предприятии, в коммерческом секторе	102	55	76	19	79	331

Окончание табл. 5

		Ward-Method					Всего
		1	2	3	4	5	
	Временно не работаю, безработный	70	24	36	8	30	168
	Занят(а) домашним хозяйством, нахожусь в декретном отпуске	44	27	48	6	29	154
	Пенсионер (в том числе по инвалидности, не-работающий)	16	6	18	3	6	49
Всего		327	169	259	59	201	1015

Из анализа данных в таблице 5 (источник: авторские данные) следует, что распределение участников по типу занятости между кластерами примерно одинаково, что позволяет предположить, что тип занятости не играет ключевой роли в определении характеристик и поведенческих особенностей людей в этой выборке. Вместе с тем стоит отметить, что в кластерах 1 и 2 преобладают сотрудники частного сектора, тогда как в кластерах 4 и 5 больше тех, кто в данный момент не работает или находится в поиске работы. Это наблюдение дает основания полагать, что тип занятости имеет некоторое влияние на личностные и поведенческие характеристики участников, однако не является главным фактором.

Таблица 6

**Распределение кластеров по уровню образования**

		Ward-Method					Всего
		1	2	3	4	5	
Уровень образования	Неполное среднее или ниже	11	1	1	3	1	17
	Среднее общее (школа)	40	13	18	4	19	94
	Среднее профессиональное (ПТУ, лицей и т. п.)	37	13	18	11	13	92
	Среднее специальное (колледж, техникум и т. п.)	75	39	51	17	45	227
	Незаконченное высшее (обучение в вузе не менее 3 курсов)	24	22	25	7	18	96
	Высшее (диплом специалиста, бакалавра, магистра и т. п.)	140	81	146	17	105	489
Всего		327	169	259	59	201	1015

Исходя из данных, представленных в таблице 6 (источник: авторские данные), можно заметить, что уровень образования распределяется достаточно равномерно среди кластеров, что позволяет предположить отсутствие значительного влияния образовательного уровня на особенности и поведение индивидов в этой выборке данных.

Тем не менее стоит отметить, что в кластерах 4 и 5 преобладает число людей с высшим образованием, а в кластерах 1 и 2 больше тех, кто имеет низкий или средний уровень образования. Это может указывать на то, что образовательный уровень имеет определенное воздействие на особенности и поведенческие аспекты людей, хотя и не является ключевым элементом.

Таблица 7

**Распределение кластеров по материальному положению**

		Ward-Method					Всего
		1	2	3	4	5	
Материальное положение	Низкое или очень низкое	106	40	45	13	38	242
	Среднее	205	120	202	41	145	713
	Высокое или очень высокое	11	8	10	4	13	46
	Затрудняюсь ответить	5	1	2	1	5	14
Всего		327	169	259	59	201	1015

Из таблицы 7 (источник: авторские данные) следует, что распределение участников по материальному статусу в кластерах примерно одинаково, что позволяет предположить, что материальное положение не играет ключевой роли в определении характеристик и поведения людей в этом исследовании. Тем не менее стоит отметить, что в кластере 1 наблюдается повышенное количество людей с низким или очень низким материальным положением, в то время как кластеры 1, 2 и 3 выделяются большим числом участников со средним уровнем до-

хода. Это указывает на то, что хотя материальное положение и не является главным фактором, оно все же может оказывать влияние на определенные аспекты характеристик и поведения людей.

### 3.1.3. Описательный состав кластеров

Таблица 8

Сводная таблица средних по кластерам

Кластеры	1	2	3	4	5
Охват выборки (%)	32,3	16,7	25,5	5,8	19,8
Финансовая стратегия	Интуитивная	Ситуативная	Рациональная	Недоверчивый	Осторожная
Фактор 1: Профиль рационального поведения	1,86	2,71	2,43	1,46	2,60
Фактор 2: Профиль доверчивого поведения	2,11	2,36	1,52	1,55	1,36
Фактор 3: Профиль недоверчивого поведения	2,18	2,85	2,88	1,57	2,93
Фактор 4: Профиль интуитивного поведения (доверие привлекательной внешности и первому впечатлению)	2,5	2,86	2,74	1,73	2,78
Фактор 5: Профиль тревожного поведения	2,07	2,76	1,69	1,47	2,70
Мужчина	148	69	95	33	74
Женщина	178	99	163	26	127
Есть экономическое образование	81	35	63	16	35
Нет экономического образования	245	131	194	42	166
18-25	58	28	41	17	40
26-35	109	44	83	18	85
36-45	101	67	83	19	50
46-65	55	28	50	5	25
старше 65	4	2	2	0	1
Другое (укажите)	19	6	21	2	13
Учащийся, студент	26	12	17	10	17
Работаю на государственном предприятии, в бюджетной сфере	50	39	43	11	27
Работаю на негосударственном предприятии, в коммерческом секторе	102	55	76	19	79
Временно не работаю, безработный	70	24	36	8	30
Занят(а) домашним хозяйством, нахожусь в декретном отпуске	44	27	48	6	29
Пенсионер (в том числе по инвалидности, неработающий)	16	6	18	3	6
Неполное среднее или ниже	11	1	1	3	1
Среднее общее (школа)	40	13	18	4	19
Среднее профессиональное (ПТУ, лицей и т. п.)	37	13	18	11	13
Среднее специальное (колледж, техникум и т. п.)	75	39	51	17	45
Незаконченное высшее (обучение в вузе не менее 3 курсов без получения высшего образования)	24	22	25	7	18
Высшее (диплом специалиста, бакалавра, магистра и т. п.)	140	81	146	17	105

**4. Обсуждение результатов. 4.1. Влияние личностных особенностей на выбор психологических стратегий.** Кластер 1, который занимает значительную долю в общей выборке – 32,3 %, выделяется своим уникальным подходом к финансовому поведению, основанным на интуиции. Эта группа людей отличается интуитивно-тревожным стилем взаимодействия с финансами, предпочитая опираться на личные ощущения и накопленный жизненный опыт вместо детального анализа данных и чисел. Отличительной чертой этого кластера является стремление к принятию решений, основанных на интуитивном понимании ситуации, что делает его важной частью общего исследования финансовых стратегий. Это практически равное количество мужчин и женщин, с равным распределением по возрасту от 26 до 45. У трети респондентов есть экономическое образование или наличие курсов по финансовой

грамотности. Но треть из выборки кластера отметили у себя низкое или среднее материальное положение. Большинство работает на негосударственном предприятии или в коммерческом секторе.



Рис. 2. Интуитивный психотип финансового поведения по midjourney.com в стиле П. Пикассо.  
Источник: авторские данные

*Психологический портрет: Интуитивный финансовый тип.* Личности, относящиеся к интуитивному типу в финансовом поведении, отличаются уникальным подходом к управлению своими средствами. Они склонны доверять внутреннему голосу и интуитивным ощущениям, принимая решения, которые зачастую не основаны на глубоком анализе данных и численных показателей. Эта особенность делает их открытыми к новым возможностям, но в то же время повышает склонность к риску и беспокойству о потенциальных финансовых трудностях, даже когда для таких опасений нет явных предпосылок.

Эти личности могут проявлять скептицизм по отношению к советам и рекомендациям в области финансов, особенно если они поступают от лиц, которых они считают недостаточно знакомыми или недостоверными. В своих финансовых стратегиях они полагаются прежде всего на собственные суждения и анализ, что может приводить к периодическим сомнениям и тревогам относительно принятых решений, даже если в прошлом эти решения демонстрировали свою эффективность.

Такая непостоянность в финансовой стратегии и ощущение неуверенности могут стать причиной сложностей в управлении личными финансами. Это обусловлено в большей степени эмоциональной реактивностью и недоверчивостью к внешним советам, чем недостатком компетенций. Тем не менее при правильном направлении и образовательной поддержке люди с интуитивным типом финансового поведения способны развить навыки контроля над своими эмоциями и принятия более обоснованных и продуманных финансовых решений. Это позволит им достигать более стабильного финансового положения и уверенности в своих действиях.

*Прогноз.* Прогнозируется, что мошенники могут применять разнообразные тактики для привлечения и обмана людей с интуитивным типом личности. Такие индивиды могут быть более открыты к доверию и склонны верить в убеждения, основанные на своих интуитивных ощущениях и впечатлениях. Из-за своей менее критической осторожности и большей готовности к принятию рискованных шагов, они могут оказаться в более уязвимом положении перед лицом мошеннических действий.

*Восприимчивость к внушению.* Лица, принимающие финансовые решения, опираясь на свои интуитивные ощущения и эмоции, могут быть более уязвимы к влиянию финансового внушения. Применение эмоциональных подходов и психологических методик может эффективно склонить их к выполнению определенных финансовых операций, даже если это противоречит их собственным предпочтениям.

С приходом применения передовых технологий мы смогли продемонстрировать наши типы визуально, используя искусственный интеллект. Результатом этого стал рисунок, созданный в midjourney.com, который олицетворяет наши психотипы финансового поведения в уникальном стиле Пабло Пикассо. Визуализация психотипов представлена в рисунках 2, 3, 4, 5, 6.

Рисунок, созданный искусственным интеллектом (ИИ) в midjourney.com, воплощает интуитивный психотип финансового поведения в стиле П. Пикассо, выражая открытость и тревогу в представленном образе. Этот рисунок отражает внутренний мир финансового поведения, его интуитивные решения и легкое беспокойство. Непредсказуемые цвета и контрасты подчеркивают сложность принятия финансовых решений и неопределенность, которая сопровождает каждый шаг интуитивного психотипа.

**Кластер 2 (16,7 %)** описывает группу людей, чье финансовое поведение можно охарактеризовать как ситуативное поведение. Эта группа в большинстве своем состоит из женщин старше 35 лет, включая 97 участников в возрасте 36 лет и старше и 72 участника в диапазоне от 18 до 35 лет. В этой категории большинство представлены лицами в возрасте от 26 до 45 лет, которые не имеют экономического образования и работают в частном и коммерческом секторах. Этот кластер подчеркивает ситуативный подход к финансовому поведению. Большинство ответили, что у них среднее материальное положение.

*Психологический профиль.* Примечательной чертой данной группы является их финансовое поведение, отличающееся высокими показателями по сравнению со средними значениями. Рациональные действия оценены в 2,71, доверительные – в 2,36, с недоверием – на уровне 2,85, интуитивные – в 2,86, а тревожные – в 2,76. Это говорит о том, что лица в данной группе склонны к рациональному выбору, одновременно опираясь на интуицию в своих решениях. Они демонстрируют высокую степень недоверия к другим и часто сталкиваются с финансовыми проблемами. Замечательно, что они также способны проявлять доверие в определенных обстоятельствах. Такие люди адаптируются к меняющимся условиям и принимают решения, основываясь на имеющейся информации и своих целях.

Члены этой категории зачастую руководствуются своими чувствами и эмоциями при принятии финансовых решений, испытывая при этом высокий уровень тревожности и опасений по поводу своего финансового положения. Им свойственно переживать из-за финансовых трудностей и колебаться при выборе важных финансовых стратегий.

Люди с адаптивным поведенческим типом могут быть гибкими в финансовых вопросах и способны анализировать обстановку для выбора наилучшего пути действий. Они учитывают различные аспекты, такие как доходы, расходы, потенциальные риски и возможную выгоду. Вместе с тем они могут поддаваться влиянию внешних факторов, включая эмоции или мнения других людей. Несмотря на свою склонность к тревожности, такие люди обладают способностью доверять другим. Эта тенденция к доверию может быть связана с их предрасположенностью к принятию решений на основе эмоциональных и интуитивных соображений.

Рисунок, созданный ИИ, иллюстрирует триединство психологических характеристик в данном типе финансового поведения. Он отображает интуитивность, тревожность и доверчивость как взаимосвязанные составляющие, формирующие особый психотип. Этот рисунок является визуальным представлением сложного внутреннего мира и финансового поведения людей с данным психотипом.

*Прогноз.* Ввиду повышенной тревожности и предрасположенности к импульсивным действиям индивиды с таким психологическим профилем могут оказаться более подверженными риску стать объектами обмана. Их склонность к доверчивому отношению к окружающим может привести к ситуациям, где они становятся целями для финансовых аферистов.

*Восприимчивость к внушению.* Финансовые решения часто могут зависеть от специфических обстоятельств или контекста. Люди могут быть особенно подвержены внушению, если они подвергаются влиянию определенных факторов, таких как давление со стороны общества, мнения авторитетов или ограниченные по времени предложения.

**Кластер 3 (25,5 %) – рациональные стратегии в финансовом поведении.** В данном кластере представлены участники исследования, демонстрирующие скептический подход к финансовым решениям. Большинство участников этой группы – женщины, особенно выделяется возрастная категория от 26 до 45 лет с общим числом 166 человек.

Этот кластер отличается своим разнообразием в плане занятости: количество работающих и не работающих участников, включая студентов, временно безработных, домохозяек, людей в декрете и пенсионеров, одинаково и составляет по 119 человек. Среди уровней образования преобладают лица с высшим или неоконченным высшим – 171 респондент, в то время как обладатели среднего образования, включая среднее специальное и профессиональное, составляют 87 человек.

*Психологический профиль.* В данном кластере проявляется уникальный набор черт финансового поведения, отмеченный как высокими, так и низкими значениями по различным параметрам. Участники этой группы выделяются повышенной склонностью к рациональному (2,43), скептическому (2,88) и интуитивному (2,74) подходам в финансовых вопросах, тогда как уровень доверчивого и тревожного поведений оказывается ниже среднего (1,52 и 1,69 соответственно). Это указывает на то, что люди в этой категории больше полагаются на



Рис. 3. Ситуативный психотип финансового поведения по midjourney.com в стиле П. Пикассо. Источник: авторские данные

свою интуицию и логику, при этом проявляя меньше доверия к окружающим и меньше беспокойства по поводу финансов.



Рис. 4. Рациональный психотип финансового поведения по midjourney.com в стиле П. Пикассо. Источник: авторские данные

Такие особенности финансового поведения свидетельствуют о высоком уровне осторожности и подозрительности у данных индивидов по отношению к финансовым операциям и предложениям. Они подходят к любым финансовым вопросам с пристальным вниманием, тщательно анализируя возможные риски и выгоды. Такой подход обуславливает их предпочтение стабильности и низкого риска, что отражается в консервативных инвестиционных стратегиях и предпочтении более надежных, хоть и менее прибыльных финансовых инструментов.

В контексте расходования средств люди с таким финансовым поведением проявляют высокую степень экономии. Они стремятся к тщательному планированию своих финансов, минимизации излишних трат и самостоятельному решению финансовых вопросов без привлечения внешней помощи. Эта группа предпочитает избегать лишних финансовых обязательств и старается не зависеть от чужой поддержки в управлении своими средствами.

*Прогноз.* Характеристика осмотрительного финансового поведения может сдерживать потенциал для увеличения доходов и инвестиционных возможностей, однако она играет ключевую роль в защите от финансовых потерь, способствуя при этом достижению финансовой самостоятельности и независимости. Люди, следующие этому профилю, выражают уникальное сочетание предусмотрительности, самодостаточности и интуитивного подхода к принятию финансовых решений.

*Восприимчивость к внушению.* Для людей с рациональным складом ума суггестивное финансовое влияние может оказаться результативным, когда оно подается с использованием убедительных аргументов и обоснований.

Рисунок, созданный ИИ, передает сложность и уникальность данного типа финансового поведения, а также подчеркивает важность баланса между рациональным подходом и осторожностью при принятии финансовых решений.

**Кластер 4 (5,8 %). Недоверчивая стратегия финансового поведения.** В данной группе большинство составляют мужчины в возрастной категории от 18 до 45 лет. В этой группе слегка преобладают работники из частного сектора, государственных учреждений и студенты. Большая часть людей в этом кластере имеют среднее образование (общее, профессиональное или специальное), что составляет 32 респондента, в то время как 24 респондента обладают высшим или неоконченным высшим образованием.



Рис. 5. Недоверчивый психотип финансового поведения по midjourney.com в стиле П. Пикассо. Источник: авторские данные

*Психологический профиль.* Психологический анализ показывает, что во всех изученных аспектах эти люди демонстрируют показатели ниже среднего уровня: рациональное поведение – 1,46, доверчивое поведение – 1,55, недоверчивое поведение – 1,57, интуитивное поведение – 1,73 и тревожное поведение – 1,47. Это свидетельствует о том, что представители данной группы реже опираются на интуицию и менее склонны к рациональному принятию решений. Они также меньше склонны к недоверию и беспокойству, а также менее доверчивы по отношению к окружающим.

На основе этих данных можно заключить, что этот кластер можно охарактеризовать как «осторожный» и обладающий низкой социализацией в финансовой сфере. Люди из этой группы избегают экстремальных решений и действий, больше полагаются на логику, не склонны слепо доверять и часто подозрительны по отношению к намерениям других. Такой тип финансового поведения предполагает взвешенный подход к принятию решений и сопротивление уговорам или манипуляциям, особенно в ситуациях потенциального мошенничества.

*Прогноз.* В общем, для людей с недоверчивым типом финансового поведения характерен более осторожный подход к принятию финансовых решений, избегание рисков и ограниченный интерес к активному участию в финансовой деятельности. Однако из-за их скептицизма и предвзятости такой психотип может оказаться особенно уязвимым в ситуациях, когда на него оказывается влияние через манипулятивные приемы.

*Восприимчивость к внушению.* Лишь небольшое количество потребителей может проявлять недоверие к финансовым предложениям и рекламе. Тем не менее при использовании адекватных коммуникационных стратегий и построении доверительных отношений суггестивное влияние в финансовой сфере может оказаться эффективным даже в отношении таких людей.

**Кластер 5 (19,8 %). Осторожная стратегия финансового поведения.** В рамках исследования Кластер 5 охватывает индивидуумов, чье финансовое поведение отличается скептицизмом, интуицией и склонностью к беспокойству. Большая часть этой группы – женщины в возрастной категории от 18 до 45 лет, с наибольшим числом участников между 26 и 45 годами, всего в кластере насчитывается 135 человек.

Большинство участников этой группы заняты в трудовой деятельности: из 106 работающих против 82, которые либо не имеют работы, либо являются студентами. Что касается образовательного уровня, то предпочтение отдается высшему или неполному высшему образованию с 123 респондентами в этой категории по сравнению с 77 участниками, имеющими среднее общее, среднее специальное или среднее профессиональное образование.

*Психологический профиль.* В этом сегменте присутствует финансовая стратегия с уровнем доверия, который находится ниже среднего и равен 1,36. Это контрастирует с показателями других групп, где уровень доверия выше среднего. Рациональный подход к финансовым решениям здесь оценивается в 2,60 баллов. Отмечается выраженное недоверчивое поведение с оценкой 2,93. Интуитивные решения оценены в 2,78 баллов, а уровень тревожности<sup>2</sup> в контексте финансовых решений достигает 2,70 баллов.

Участники этой категории при выборе финансовой стратегии опираются на тревожность как на ключевую черту характера. Этот психологический тип подразумевает, что люди в данной группе проявляют осторожность и скептицизм в финансовых делах, будучи настороженными по отношению к действиям других. Их решения часто базируются на комбинации логического анализа и внутренних опасений. Такой осторожный и взвешенный подход может быть полезен, так как позволяет им взвешивать каждый шаг и задумываться перед принятием финансовых решений. Впрочем, повышенная тревожность и скептицизм иногда могут приводить к излишним переживаниям по поводу инвестиционных и финансовых вопросов.

Следовательно, данный профиль финансового поведения выделяется своей особой смесью осторожности и скептицизма, а также способностью опираться на интуицию и логику при принятии решений в финансовой сфере.

*Прогноз.* Индивиды данного типа будут действовать с предосторожностью и критическим подходом в финансовых делах. Они будут опираться на сочетание своей интуиции и логического анализа при принятии финансовых решений, стремясь уклониться от любых видов финансового мошенничества или обмана. Тем не менее их склонность к повышенной тревожности и скептицизму может вызвать чувство беспокойства по поводу финансов, даже когда реальной угрозы нет. Для них критически важно научиться отличать фактические риски от предполагаемых. В общем, такой психологический тип может оказаться полезным, поскольку



Рис. 6. Осторожный психотип финансового поведения по midjourney.com в стиле П. Пикассо. Источник: авторские данные

<sup>2</sup> Тревожность – это состояние внутреннего напряжения, тревожности, ощущение беспокойства или страха, которое может возникать без явной на то причины. Это психологическая характеристика, отражающая склонность индивида к переживанию тревоги, чувства неопределенности и ожидания негативных событий. Тревожность может проявляться как в эмоциональной сфере (беспокойство, страх, напряженность), так и в физической (учащенное сердцебиение, потливость, дрожь, головокружение).



способствует более осмотрительному подходу к принятию финансовых решений и помогает избежать возможных финансовых ловушек.

*Восприимчивость к внушению.* Некоторые индивиды проявляют бдительность и склонны избегать рискованных финансовых предложений. Для таких людей методы суггестивного воздействия могут оказаться результативными, когда они предлагаются как безопасные и стабильные финансовые перспективы.

**4.2. Применение разнообразных подходов в противодействии суггестивным прогнозам.** Применение множества тактик в борьбе с суггестивными прогнозами играет ключевую роль в защите от нежелательного воздействия суггестии на процесс принятия решений и формирование убеждений. Предшествующие исследования авторов подчеркивают значимость типологии как инструмента познания [11]. В ранних работах Макса Вебера [1] и Эмиля Дюркгейма [5] были заложены основы методологии и теории создания социальных типов, что оказалось ключевым для развития социологии и психологии. В российской психологии также было уделено значительное внимание разработке типологии как метода исследования, в том числе с математической поддержкой. Лазурский [6; 7], Мясищев [12] и Дейнека [4] стали ведущими исследователями в этой области. В большинстве последующих исследований типологии создавались на основе их идей о взаимоотношениях людей с различными аспектами жизни, такими как государство, политика и другие, а также о формировании разнообразных типов личности.

В этом исследовании изучение возрастных, половых и профессионально-статусных особенностей участников, а также их индивидуальных психологических характеристик в соответствии с их принадлежностью к определенным кластерам обеспечило основу для формирования классификации финансовых поведенческих моделей в контексте цифрового суггестивного влияния. Большинство испытуемых (32,2 %) относятся к первому кластеру, который характеризуется интуитивным типом финансового поведения. Это говорит о том, что многие люди склонны опираться на интуицию и внутренний голос при принятии финансовых решений. Представители первого кластера в основном женщины в возрастной категории от 26 до 45 лет, что может объясняться большей эмоциональностью женщин и их склонностью к интуитивному подходу в финансовых вопросах. Кластеры 1, 2 и 5 демонстрируют повышенную восприимчивость к суггестии, указывая на более высокую вероятность подверженности внешнему влиянию и потенциальной уязвимости перед финансовыми мошенничествами. Особенно это касается женщин, составляющих большинство в этих кластерах, что может свидетельствовать о их более высокой восприимчивости к суггестивному воздействию в финансовой сфере. В то же время четвертый кластер, представляющий собой скептический тип финансового поведения, преимущественно состоит из мужчин. Это может указывать на меньшую уязвимость мужчин к финансовым суггестиям.

В целом результаты исследования показывают, что разные типы людей имеют разные подходы к финансовым решениям и разную склонность к суггестии. Эти результаты подтверждают частично результаты предыдущих исследований [17; 21; 22]. Это имеет важное значение при разработке практических рекомендаций для защиты от финансового мошенничества и предективных прогнозов.

По итогам кластерного анализа была разработана таблица 9 Индикаторов психологических рисков для каждого типа в условиях финансовой суггестии.

Таблица 9

**Индикатор психологических рисков для каждого типа стратегий в условиях финансовой суггестии**

Кластеры	Стратегии финансового поведения	Склонность к суггестии	Пол	Материальное положение	Возраст	Проценты (%)	«Светофор рисков»
1	<b>Интуитивный</b>	да	Мужчины и женщины	Низкое и среднее	26-45	32,2	
2	<b>Ситуативный</b>	да	Женщины	Среднее	25-45	16,7	
3	<b>Рациональный</b>	нет	Женщины	Среднее	25-45	25,5	
4	<b>Недоверчивый</b>	нет	Мужчины	Среднее	25-45	5,8	
5	<b>Осторожный</b>	да	Женщины	Среднее	25-35	19,8	
Всего						100,0	

На основании проведенного анализа типы личности, которые наиболее подвержены риску финансового мошенничества (выделены красным), включают Интуитивных и Ситуативных индивидов, составляющих 48,9 % от общего числа участников исследования. Эти группы особенно уязвимы к мошенническим схемам, поскольку они могут быть склонны к принятию решений на основе эмоций или под воздействием внешних обстоятельств, что делает их легкой добычей для мошенников. С другой стороны, наименее подверженные риску типы личности (выделены зеленым), составляющие 31,3 % участников, это Недоверчивые и Рациональные. Эти люди обладают критическим мышлением и скептицизмом в отношении финансовых предложений, что защищает их от мошенничества. Тип личности, определенный как Осторожный, который составляет около 20 % участников, может извлекать выгоду из своей финансовой осторожности как черты характера. Однако их чувствительность может стать препятствием при необходимости быстрого принятия решений в финансовых ситуациях.

**5. Заключение.** Анализ стратегий финансового поведения потребителей выявил значительные различия в подходах к антисуггестивным мерам безопасности среди российских потребителей. Исходя из психологических характеристик и социально-демографических данных, исследование классифицировало участников в пять различных групп. В опросе участвовали 1018 респондентов из России, среди которых 58,5 % составили мужчины и 41,5 % – женщины. Было выявлено пять кластеров: первый кластер (32,2 %) относился к интуитивному типу, второй кластер (16,7 %) характеризовался спонтанным финансовым поведением, третий кластер (25,5 %) был рационален, четвертый кластер (5,8 %) проявлял недоверие, а пятый кластер (19,8 %) отличался осторожностью. Исследование выделило две группы с высоким уровнем риска в финансовом поведении: интуитивные и ситуативные стратегии, средний уровень риска при осторожной стратегии и низкий уровень риска при рациональной и недоверчивой стратегиях.

Кластерный анализ позволил определить пять отчетливых групп потребителей, демонстрирующих разнообразие стратегий: интуитивную, ситуативную, рациональную, недоверчивую и осторожную. Исследование подтвердило гипотезу о доминировании интуитивных (32,3 %) и рациональных (25,5 %) подходов к защите от финансового мошенничества среди российских потребителей. В работе рассматриваются риски каждой стратегии и предлагаются соответствующие рекомендации.

### Список литературы

1. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического знания // Избранные произведения: пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. И. Давыдова; предисловие П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 345–415.
2. Гарнышева Н. А. К вопросу о понятии и классификации суггестии / Н. А. Гарнышева, А. В. Захарова // Научное сообщество студентов: сб. материалов IX Международной студенческой научно-практической конференции: в 2 т. Т. 1. Чебоксары, 31 мая 2016 г. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. С. 233–235.
3. Герасименко И. Е. Суггестия рекламы в лингвистическом аспекте // Слово в русской культуре и межкультурной коммуникации: мат-лы научного семинара, посвященного 50-летию МАПРЯЛ, Тула, 27 октября 2017 г. / под общей ред. Л. А. Константиновой, Н. Н. Захаровой. Тула: Тульский государственный университет, 2018.
4. Дейнека О. С. Опыт эмпирических исследований политического и экономического сознания // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2015. Серия 16. № 3. С. 13–26.
5. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр., составление, послесловие и примечание А. Б. Гофмана. М.: Канон, 1995. 352 с.
6. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясичева со статьей проф. М. Я. Басова. Изд. 3-е перераб. Л.: Государственное издательство, 1924. 290 с.
7. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука, 1995. 271 с.
8. Медяник О. В. Влияние финансовой тревожности на страховое поведение россиян в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2021. № 13 (4). Рр. 354–373. DOI: 10.21638/spbu12.2020.401.
9. Медяник О. В., Легостаева Н. И. Разработка типологии потребителей финансовых услуг в период цифровой трансформации экономического сектора // Социология в постглобальном мире: мат-лы Всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 444–445.
10. Медяник О. В., Легостаева Н. И. Коды психологического воздействия на потребителей финансовых услуг в условиях роста кибермошенничества // Медиа в современном мире. 62-е Петербургские чтения: сб. материалов ежегодного 62-го Международного научного форума: в 2-х т. / отв. ред. А. А. Малышев. Санкт-Петербург, 2023. С. 181–182.

11. Медяник С. И., Медяник О. В. Поведенческие стратегии потребителей страховых услуг в условиях цифровизации // Роль управления рисками и страхования в обеспечении устойчивости общества и экономики : сб. трудов XXIV Международной научно-практической конференции / отв. ред. Е. В. Злобин, И. Б. Котловский. М., 2023. С. 211–219.
12. Мясущев В. Н., Журавель В. А. На пути создания психологической теории личности (к 100-летию со дня рождения А. Ф. Лазурского) // Вопросы психологии. 1974. № 2. С. 32–41.
13. Парасуцкая М. И. Проблема юридизации речевой манипуляции и суггестии // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 6 (18). С. 69–70.
14. Советбекова Н. Б. Интуитивность и рациональность как человеческие факторы в процессе принятия стратегических решений // Вестник науки. 2019. № 5 (14).
15. Чумичева Н. В. К вопросу исследования ресурсов гипнабельности в рекламной суггестии // Вестник ИМСИТ. 2022. № 2 (90). С. 62–64.
16. Ярославцева Е. И. Цифровые сети и суггестия в ткани виртуальных коммуникаций // Обсерватория культуры. 2021. Т. 18. № 6. С. 586–595. DOI: 10.25281/2072-3156-2021-18-6-586-595.
17. Amy Wong A., Wei J. Persuasive cues and reciprocal behaviors in influencer-follower relationships: The mediating role of influencer defense // Journal of Retailing and Consumer Services. 2023. Vol. 75. ISSN 0969-6989. DOI: 10.1016/j.jretconser.
18. Fine F. Leung, Flora F. Gu, Yiwei Li et al. Influencer Marketing Effectiveness // In Journal of Marketing. 2022. Vol. 86. Pp. 93–115. DOI: 10.1177/00222429221102889.
19. Hanoch Y., & Wood S. The scams among us: Who falls prey and why // Current Directions in Psychological Science. 2021. № 30 (3). Pp. 260–266.
20. He D., Workman C. L., Kenett Y. N. et al. The effect of aging on facial attractiveness: An empirical and computational investigation // Acta Psychologica. 2021. Vol. 219. ISSN 0001-6918. DOI: 10.1016/j.actpsy.2021.103385.
21. Kamakhya Nr Singh, Shruti Malik. An empirical analysis on household financial vulnerability in India: exploring the role of financial knowledge, impulsivity and money management skills, Managerial Finance. 2022.
22. Kassem R., & Carter E. Mapping romance fraud research – a systematic review // In Journal of Financial Crime. 2023. DOI: 10.1108/jfc-06-2023-0160.
23. Ward Jr. J. H. Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function // Journal of the American Statistical Association. 1963. № 58. Pp. 236–244. DOI: 10.1080/01621459.1963.10500845.
24. Whitty M. T. Is there a scam for everyone? Psychologically profiling cyberscam victims // European Journal on Criminal Policy and Research. 2020. № 26 (3). Pp. 399–409.

## Psychological strategies for protecting Russians from suggestive financial impact: cluster analysis

Medyanik Olga Viktorovna

PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of Risk Management and Insurance, St. Petersburg State University, Russia, St. Petersburg. E-mail: medyanikov@list.ru, o.medyanik@spbu.ru

**Abstract.** Financial fraud is a serious problem in everyday life. Citizens use various approaches and methods to be more informed and careful when making financial decisions. The article presents the results of a socio-psychological study aimed at identifying strategies for financial behavior of consumers in conditions of fraud. The aim of the empirical study was to analyze the psychological strategies of consumer financial behavior in the context of fraud, as well as to cluster these strategies within various homogeneous groups. The method of cluster analysis (Ward-Method) was applied to determine the main classification structure in the group of Russians (N = 1018: 58.5 % men and 41.5 % women) in order to identify the groups most vulnerable to the suggestive influence of intruders. The study collected data based on the characteristics of rational, anxious, trusting, distrustful and intuitive profiles of financial behavior, as well as socio-demographic indicators. Cluster analysis allowed us to identify five consumer groups that are statistically different and demonstrate different strategies: intuitive, situational, rational, distrustful and cautious. The hypothesis of the predominance of intuitive (32.3 %) and rational (25.5 %) strategies for protection against financial fraud in Russian society was confirmed. This study discussed the risk implications of each strategy and offers recommendations. The findings of the study demonstrate that people with different psychotypes differ in their financial decision-making strategies and vary in the level of susceptibility to suggestion. This is important when developing practical recommendations for protection against financial fraud and predictive forecasts. Based on the results of the cluster analysis, a table of "Indicators of psychological risks for each type in the context of financial suggestion" was developed.

**Keywords:** financial consumer profile, cluster analysis (Ward-Method), psychological strategies of financial behavior, influence of first impression, financial suggestive behavior.

## References

1. Weber M. "Ob'ektivnost'" social'no-nauchnogo i social'no-politicheskogo znaniya ["Objectivity" of socio-scientific and socio-political knowledge] // *Izbrannye proizvedeniya: per. s nem.* – Selected works: transl. from German / comp., gen. ed. and afterword by Yu. I. Davydov; preface by P. P. Gaidenko. M. Progress, 1990. Pp. 345–415.
2. Garnysheva N. A. *K voprosu o ponyatii i klassifikacii suggestii* [On the question of the concept and classification of suggestion] / N. A. Garnysheva, A. V. Zakharova // *Nauchnoe soobshchestvo studentov : sb. materialov IX Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii : v 2 t. T. 1* – Scientific community of students : collect. of materials of the IX International Student Conference scientific and practical conference : in 2 vols. Vol. 1. Cheboksary, May 31, 2016. Cheboksary. Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus", 2016. Pp. 233–235.
3. Gerasimenko I. E. *Suggestiya reklamy v lingvisticheskom aspekte* [The suggestion of advertising in the linguistic aspect] // *Slovo v russkoj kul'ture i mezhkul'turnoj kommunikacii: mat-ly nauchnogo seminara, posvyashchennogo 50-letiyu MAPRYaL, Tula, 27 oktyabrya 2017 g.* – Word in Russian culture and intercultural communication: materials of the scientific seminar dedicated to the 50th anniversary of MAPRYaL, Tula, October 27, 2017 / under the gen. ed. of L. A. Konstantinova, N. N. Zakharova. Tula. Tula State University, 2018.
4. Deineka O. S. *Opyt empiricheskikh issledovanij politicheskogo i ekonomicheskogo soznaniya* [The experience of empirical research of political and economic consciousness] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* – Herald of St. Petersburg University. 2015. Series 16. No. 3. Pp. 13–26.
5. Durkheim E. *Sociologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie* [Sociology. Its subject, method, purpose] / transl. from French, compilation, afterword and note by A. B. Hoffman. M. Canon, 1995. 352 p.
6. Lazurskij A. F. *Klassifikaciya lichnostej* [Classification of personalities] / ed. by M. Ya. Basov, V. N. Myasishchev with an article by prof. M. Ya. Basov. 3rd ed. L. State Publishing House, 1924. 290 p.
7. Lazurskij A. F. *Ocherk nauki o harakterah* [An essay on the science of characters]. M. Nauka (Science), 1995. 271 p.
8. Medyanik O. V. *Vliyaniye finansovoj trevozhnosti na strahovoe povedenie rossijan v usloviyah pandemii COVID-19* [The impact of financial anxiety on the insurance behavior of Russians in the context of the COVID-19 pandemic] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya* – Herald of St. Petersburg University. Sociology. 2021. No. 13(4). Pp. 354–373. DOI: 10.21638/spbu12.2020.401.
9. Medyanik O. V., Legostaeva N. I. *Razrabotka tipologii potrebitel'nykh finansovykh uslug v period cifrovoy transformacii ekonomicheskogo sektora* [Development of typology of consumers of financial services during the digital transformation of the economic sector] // *Sociologiya v postglobal'nom mire: mat-ly Vserossijskoj nauchnoj konferencii* – Sociology in the post-global world: materials of the All-Russian Scientific Conference. SPb, 2022. Pp. 444–445.
10. Medyanik O. V., Legostaeva N. I. *Kody psihologicheskogo vozdejstviya na potrebitel'nykh finansovykh uslug v usloviyah rosta kibermoshennichestva* [Codes of psychological impact on consumers of financial services in the context of the growth of cyberbullying] // *Media v sovremennom mire. 62-e Peterburgskie chteniya : sb. materialov ezhegodnogo 62-go Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma : v 2-h t.* – Media in the modern world. 62nd St. Petersburg Readings : collection of materials of the annual 62nd International Scientific Forum : in 2 vols. / ed. by A. A. Malyshev. St. Petersburg, 2023. Pp. 181–182.
11. Medyanik S. I., Medyanik O. V. *Povedencheskie strategii potrebitel'nykh strahovykh uslug v usloviyah cifrovizacii* [Behavioral strategies of consumers of insurance services in the context of digitalization] // *Rol' upravleniya riskami i strahovaniya v obespechenii ustojchivosti obshchestva i ekonomiki : sb. trudov XXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* – The role of risk management and insurance in ensuring the sustainability of society and the economy : proceedings of the XXIV International Scientific and Practical Conference / ed. E. V. Zlobin, I. B. Kotlobovsky. M. 2023. Pp. 211–219.
12. Myasishchev V. N., Zhuravel' V. A. *Na puti sozdaniya psihologicheskoy teorii lichnosti (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya A. F. Lazurskogo)* [Towards the creation of a psychological theory of personality (to the 100th anniversary of the birth of A. F. Lazursky)] // *Voprosy psihologii* – Questions of psychology. 1974. No. 2. Pp. 32–41.
13. Parasuckaya M. I. *Problema yuridizacii rechevoj manipulyacii i suggestii* [The problem of legalizing speech manipulation and suggestion] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* – The world of science, culture, and education. 2009. No. 6 (18). Pp. 69–70.
14. Sovetbekova N. B. *Intuitivnost' i racional'nost' kak chelovecheskie faktory v processe prinyatiya strategicheskikh reshenij* [Intuitiveness and rationality as human factors in the process of making strategic decisions] // *Vestnik nauki* – Herald of Science. 2019. No. 5 (14).
15. Chumicheva N. V. *K voprosu issledovaniya resursov gipnabel'nosti v reklamnoj suggestii* [On the issue of research of hypnability resources in advertising suggestion] // *Vestnik IMSIT* – Herald of IMSIT. 2022. No. 2 (90). Pp. 62–64.
16. Yaroslavceva E. I. *Cifrovye seti i suggestiya v tkani virtual'nykh kommunikacij* [Digital networks and suggestion in the fabric of virtual communications] // *Observatoriya kul'tury* – Observatory of Culture. 2021. Vol. 18. No. 6. Pp. 586–595. DOI: 10.25281/2072-3156-2021-18-6-586-595.
17. Amy Wong A., Wei J. *Persuasive cues and reciprocal behaviors in influencer-follower relationships: The mediating role of influencer defense* // *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2023. Vol. 75. ISSN 0969-6989. DOI: 10.1016/j.jretconser.

18. *Fine F. Leung, Flora F. Gu, Yiwei Li et al.* Influencer Marketing Effectiveness // In Journal of Marketing. 2022. Vol. 86. Pp. 93–115. DOI: 10.1177/00222429221102889.
19. *Hanoch Y., & Wood S.* The scams among us: Who falls prey and why // Current Directions in Psychological Science. 2021. No. 30 (3). Pp. 260–266.
20. *He D., Workman C. I., Kenett Y. N. et al.* The effect of aging on facial attractiveness: An empirical and computational investigation // Acta Psychologica. 2021. Vol. 219. ISSN 0001-6918. DOI: 10.1016/j.actpsy.2021.103385.
21. *Kamakhya Nr Singh, Shruti Malik.* An empirical analysis on household financial vulnerability in India: exploring the role of financial knowledge, impulsivity and money management skills, Managerial Finance. 2022.
22. *Kassem R., & Carter E.* Mapping romance fraud research – a systematic review // In Journal of Financial Crime. 2023. DOI: 10.1108/jfc-06-2023-0160.
23. *Ward Jr. J. H.* Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function // Journal of the American Statistical Association. 1963. No. 58. Pp. 236–244. DOI: 10.1080/01621459.1963.10500845.
24. *Whitty M. T.* Is there a scam for everyone? Psychologically profiling cyberscam victims // European Journal on Criminal Policy and Research. 2020. No. 26 (3). Pp. 399–409.

Поступила в редакцию: 28.02.2024

Принята к публикации: 07.06.2024

## Личностный проект как внутренний ресурс развития молодых людей

Рязанцева Евгения Юрьевна

преподаватель кафедры психологии, Тульский государственный университет.  
Россия, г. Тула. ORCID: 0000-0001-6334-9208. E-mail: evgenia2054@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается ресурсная функция личностных проектов молодых людей в диапазоне от 18 до 25 лет. Гипотеза исследования: субъективная оценка ресурсности предполагает существование взаимосвязи между личностными проектами. Описываются результаты исследования, полученные на выборке (N=209), с использованием адаптированной методики «Анализ личностных проектов» Б. Р. Литтла (B. R. Little в адаптации Е. Ю. Рязанцевой). Обнаружено, что психологическое содержание личностных проектов молодых людей (18–25 лет) обусловлено актуальными возрастными задачами (получение образования, профессиональная деятельность, создание семьи), где молодые люди, в первую очередь, ориентированы на получение образования (при  $p \leq 0,05$ ), а ресурсной функцией здесь выступают поведенческие навыки, смыслы и ценности. Выявлено, что в проектах, направленных на профессиональное самоопределение, молодые люди ориентированы на обретенный опыт. Обнаружено, что проекты молодых людей, касающиеся образования и работы, оцениваются ими как труднореализуемые, где, на их взгляд, необходим ресурс извне (помощь родных и близких). Показано, что молодые люди выбирают проекты, рассчитанные на среднесрочную перспективу (при  $p \leq 0,01$ ), где ресурсом выступает саморегуляция, показывающая поиск идентичности и личной автономии в данном возрасте. Обнаружена взаимосвязь между проектами, которая обусловлена механизмом взаимовлияния одного проекта на другие, где ключевые проекты выступают ресурсом для самого важного. В целом полученные данные позволяют говорить о личностных проектах в возрасте 18–25 лет как о ресурсной функции, определяющей личностно-профессиональное направление в молодости.

**Ключевые слова:** личностный проект, ресурсы, молодые люди, жизненные цели, проектная деятельность.

**Введение.** Современное общество ставит перед молодыми людьми задачи, связанные с быстрым принятием решений и самоопределением в профессиональной сфере [3; 6; 9; 15; 17], что значительно повышает личностную самореализацию в различных сферах жизнедеятельности. Социальная ситуация развития молодых людей представляет противоречие: молодые люди, обладая готовностью к самостоятельному и ответственному выбору личностных проектов, часто откладывают этот процесс когнитивно, эмоционально и поведенчески. Отсюда приобретает актуальность исследование *личностных проектов*, направленное на возможность личностных изменений, способствующее самореализации молодых людей с учетом современной социокультурной ситуации. В связи с этим проблема изучения психологического содержания личностных проектов, позволяющая выявить ресурсную функцию, помогающую молодым людям в преодолении жизненных кризисов, становится одной из ключевых в психологии развития.

Наибольшую значимость проблема личностных проектов приобретает в рамках развития личности в период с 18 до 25 лет, когда, обладая большим потенциалом на достижение лично-значимых целей, молодые люди при наличии трудностей уходят от ответственности, сохраняя зависимость от родителей. Мы согласны с М. В. Клементьевой, что в период от 18 до 25 лет поведение человека в обществе, в зависимости от его социального положения, обусловлено принятием самостоятельности и ответственности за эффективность своей жизни, личностного и профессионального самоопределения, осознание себя как взрослой развивающейся личности [3]. Вместе с тем, как утверждают зарубежные авторы Р. Масек, J. Вејсек, J. Vanickova [21], возраст 18–25 лет – это возраст глубоких перемен и важности (получение образования, которое дает основу профессиональным достижениям), но резкие демографические сдвиги изменили характер развития молодых людей, когда имея все ресурсы для реализации задуманного, появляются новые надежды и страхи по поводу долгосрочных обязательств [21]. Мы полагаем, что планирование и реализация личностных проектов могут вы-

ступать той движущей силой, при которой раскрывается ресурс самостоятельности, автономности и управления ответственностью в данном возрастном диапазоне.

Проблема проектов и проектирования в психологической науке изучена в русле социально-экологического подхода [20], в рамках интегративного подхода [16; 21] и в рамках деятельностного подхода [2; 4; 5; 8; 12]. Б. Р. Литтл определяет личностный проект как особое субъектное образование, характеризующееся протяженностью во времени и охватом всевозможных моментов жизни. Важной характеристикой личностного проекта выступает его временной промежуток. Личностные проекты могут быть как быстрореализуемые, так и долгосрочные [20]. На ранних этапах своего исследования Б. Р. Литтл [20] рассматривал особенности личностного проекта как предиктора благосостояния и процветания. Зарубежные исследователи К. Salmela-Aro, J. E. Nurmi [22] выясняли, изменяются ли оценки молодых людей в отношении их целей, связанных с образованием, при переходе от общеобразовательной школы к профессиональному среднему образованию, и как это способствует повышению их самооценки. Рядом исследователей N. Cantor, J. K. Norem, P. M. Niedenthal, C. A. Langston, A. M. Brower [18] был разработан конструкт «жизненная задача» для изучения того, как ежедневные занятия отражают нормативные возрастные ожидания общества. Р. А. Эммонс [16] адаптировал аспекты как личностных проектов, так и концепции личностных стремлений. Некоторые зарубежные исследователи (Р. А. Эммонс, К. М. Sheldon, Т. Kasser) предпочитают термин личностные цели, которые являются одним из важнейших элементов сознания личности, носят обобщенный, интегративный характер [16; 23]. В своих исследованиях зарубежные авторы описывают взаимосвязь таких целей, как образование и работа [16; 22]. В отечественной психологии исследования личностных проектов связаны с изучением проектной деятельности. Так, в рамках деятельностного подхода изучена проектно-исследовательская деятельность субъектов образовательного процесса [2; 4; 5; 8; 12]. По мнению М. В. Клементьевой, проектная деятельность студентов направлена на решение конкретных задач в виде конечного продукта, где работа над проектом дает возможность выстраивать собственную учебную или профессиональную деятельность в соответствии с личностными мотивами и смыслами [5]. В исследованиях Е. И. Исаева и В. И. Слободчикова показано, что планирование и прогнозирование своей жизни дает возможность перехода в режим саморазвития и самообразования [2; 12]. Н. В. Матяш полагает влияние проектной деятельности на формирование когнитивной, эмоционально-волевой сферы и творческого развития у молодых людей [8].

Перечисленные подходы, которые по-своему интересны, не позволяют изучить функции проектов в развитии личности. Поэтому мы предполагаем, что ресурсный подход, который развивается в том числе и в отечественной психологии, является целесообразным. Понятие ресурс некоторыми авторами характеризуется как запас жизненных возможностей, который может быть использован субъектом в качестве средств развития личности, осуществления саморазвития, реализации деятельности, выбора жизненных стратегий, варианта жизни и т. д. [1; 6]. Близким к нему по смыслу является понятие «личностный потенциал», который, по мнению Д. А. Леонтьева, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, главным показателем и формой проявления которой является самодетерминация [6]. В работах Л. И. Анцыферовой, М. В. Клементьевой, Д. А. Леонтьева, М. А. Холодной рассмотрены положения о ресурсе как психологическом свойстве [1; 4; 6; 14]. Как отмечает Л. И. Анцыферова, хорошие условия в семье с детства создают такие ресурсы, которые будут помогать личности на протяжении всей жизни позитивно решать поставленные задачи и идти к намеченным целям [1, с. 349]. С. А. Хазова, М. А. Холодная полагают, что в индивидуальном ментальном опыте соотносятся особенности ситуации и возможности мобилизации необходимых ресурсов [13; 14]. Психологическое изучение *личностных проектов* опирается на представление, что, используя возможности развития (психическое, личностное, социальное и пр.), человеку приходится искать ресурсы в преодолении кризисов не столько в запросах социума, сколько в самом себе, не столько адаптироваться к изменяющейся действительности, сколько изменяя себя [5].

С. Е. Hobfoll [19] классифицирует ресурсы на внешние (социальная поддержка, семья, друзья), внутренние (профессиональные умения, навыки, способности, интересы, самоконтроль др.), психологические, материальные (доход, дом, одежда, материальные ценности) и пр. Наиболее значимыми для нашего исследования являются внутренние психологические ресурсы, включающие в себя разнообразные составляющие. Так, Д. А. Леонтьев выделяет ресурсы устойчивости – ценностно-смысловые ресурсы (удовлетворенность и осмысленность

жизни), ресурсы саморегуляции (каузальные ориентации, рефлексивность) [6]. Е. А. Сергеевко, С. А. Хазова, М. А. Холодная [11; 13; 14] выделяют эмоционально-волевые ресурсы (уверенность в себе, целеустремленность, решительность, ответственность, умение концентрироваться на задаче, эмоциональная устойчивость), мотивационные (стремление добиться успеха, желание, чтобы тобою гордились, желание развиваться и учиться, стремление к самовыражению и самореализации).

*Личностный проект* может выполнять ресурсную функцию, если соблюдается ряд условий: (освоение ресурсной функции личностных проектов превращает развитие молодых людей в саморазвитие, побуждая к жизненным изменениям; личностные проекты – это потенциальные возможности молодых людей, представленные посредством ресурса развития; осуществление задуманного подразумевает привлечение в реализацию родных и близких для более быстрого осуществления проекта; именно в индивидуальном опыте соотносятся особенности ситуации и возможности мобилизации необходимых ресурсов). Опираясь на вышеизложенное, вслед за современными исследователями мы полагаем, что личностные проекты относятся к внутренним ресурсам, поскольку связаны со способностью человека занять позицию субъекта по отношению к своему развитию (осмысленность жизни, каузальные ориентации, рефлексивность, жизненные цели, смыслы жизни и пр.).

*Цель:* изучить возможности использования внутренних ресурсов личностных проектов в период от 18 до 25 лет.

**Методы исследования.** Диагностическим инструментом выступила методика Б. Литтла «Анализ личностных проектов» в авторской модификации [10]. Инструкция: Мы заинтересованы в изучении жизнедеятельности человека в течение своей жизни. Мы называем их «*личные проекты*». У всех нас есть ряд проектов: часто мы думаем о том, как их планировать, осуществлять и иногда (хотя и не всегда) завершить. Некоторые проекты могут быть направлены на достижение («получить диплом»), другие – на процесс («развлекаться с друзьями»). Это могут быть дела, которые мы хотим или должны совершить, над которыми мы работаем или которых пытаемся избежать. Проекты могут быть связаны с любым аспектом Вашей повседневной жизни: университет, работа, дом, отдых и общение. Пожалуйста, напишите свои проекты, понимая их так широко. Нам интересно, что Вы думаете о проектах и насколько они важны для Вас. Респондентам предлагали написать 10 тем проектов, над которыми они планируют работать в ближайшее время. Каждый из проектов нужно оценить по шкале от 0 до 10 по нескольким измерениям: *важность, трудность, видимость, контроль, ответственность, адекватность времени, вероятность успеха, самоидентификация, взгляд других, ценность, вовлеченность, компетенция, автономия*. Каждый из проектов предлагалось соотнести с эмоциями (грусть, страх, любовь, гнев, счастье, надежда, напряжение, подавленность). Перечислить свои проекты слева (сверху вниз), а также вверху в том же порядке. Затем для каждого проекта отдельно, начиная с проекта 1 слева, решить, будет ли проект иметь (или имеет) положительный или отрицательный, или индифферентный эффект в остальных проектах (сверху). Затем из 10 проектов выбрать один, который, на взгляд респондента, является самым значимым для него, и описать его как можно более подробно.

В исследовании приняли участие 209 человек от 18 до 25 лет. Общая характеристика выборки и результаты ее ранжирования по признакам: пол, семейное положение, уровень образования представлены в таблице 1. При обработке данных применяли *методы анализа:* контент-анализ, статистический сравнительный анализ осуществлен с использованием критерия  $\chi^2$ -углового преобразования Фишера (для К-переменных) и G-критерий знаков. Обработка данных осуществлена путем подсчета среднего арифметического значения баллов по каждой из шкал для всех проектов.

Таблица 1

**Общая характеристика выборки исследования**

Возрастная группа, лет	Количество участников, чел.	Ранжирование по полу, юноши/девушки	Ранжирование по семейному положению, не состоят в браке / состоят в браке	Ранжирование по уровню образования, чел.
18-19	65 (N=65)	24 (N=24) / 41 (N=41)	65 (N=65) / 0	65 (N=65) получают высшее образование
20-21	50 (N=50)	20 (N=20) / 30 (N=30)	50 (N=50) / 0	50 (N=50) получают высшее образование



Окончание табл. 1

Возрастная группа, лет	Количество участников, чел.	Ранжирование по полу, юноши/девушки	Ранжирование по семейному положению, не состоят в браке / состоят в браке	Ранжирование по уровню образования, чел.
22-23	40 (N=40)	13 (N=13) / 27 (N=27)	34 (N=34) / 6 (N=6)	38 (N=38) получают высшее образование, 2 (N=2) трудоустроены в различных сферах деятельности
24-25	54 (N=54)	25 (N=25) / 29 (N=29)	35 (N=35) / 19 (N=19)	4 (N=4) получают высшее образование, 50 (N=50) трудоустроены в различных сферах деятельности

При проведении контент-анализа в качестве К-переменных выступили темы, выделяемые в личностных проектах. В таблице 2 представлены общие характеристики выделяемых К-переменных, проиллюстрированные примерами в возрасте от 18 до 25 лет.

Таблица 2

**Примеры категорий анализа для методики Б. Литтла «Анализ личностных проектов»**

Темы	Характеристики	Примеры
Образование	Поиск своей идентичности, развитие личной автономии, получение диплома	Получить второе образование, поступить в аспирантуру, хорошо сдать сессию
Работа	Профессиональное самоопределение, как использовать образование на практике, достижение профессиональных высот	Устроиться на работу, найти высокооплачиваемую работу, открыть свое дело
Путешествия	Стремление осуществить мечту в соответствии с возможностями	Съездить на родину папы, слетать в Индию
Семья	Построение отношений, готовность вступить в семейные отношения, стремление создать семью	Выйти замуж, родить ребенка, быть счастливой в семье
Спорт	Стратегия действия личности в активном образе жизни	Продолжать бегать по утрам, ходить в бассейн

Так, К-переменная «Образование» представляет получение образования. К-переменная «Работа» включает в себя приобретение специальности, получение профессиональных компетенций, профессиональное самоопределение. К-переменная «Семья» – семейные ценности, принадлежность к семейной группе. К-переменная «Спорт» ориентирована на конкретные действия, позволяющие достичь желаемого результата в спортивной форме и здоровом образе жизни. К-переменная «Путешествия» включает активную деятельность, направленную на получение удовольствия и отдыха с перемещением по миру.

**Результаты.** Контент-анализ позволил выделить пять тем личностных проектов: образование (40 %), работа (31 %), путешествия (17 %), семья (7 %), спорт (5 %). Сравнительный анализ качественных показателей по критерию  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера составил 1,86, что указывает на статистически значимые различия (при  $p \leq 0,05$ ). Наиболее частыми категориями стали: «Образование» и «Работа». В личностных проектах молодых людей значимо чаще  $\phi^* \leq 1,94$  использована К-переменная «Образование». Сравнительный анализ данной переменной показал, что значимо чаще она употребляется в качестве определяющих саморазвитие в 18–25 лет, чем К-переменная «Работа».

Типы личностных проектов по срокам реализации были выделены с опорой на классификацию В. А. Лукова [7], предложенную в контексте изучения социальных проектов. Контент-анализ позволил дифференцировать личностные проекты на группы: *краткосрочные* (до 1 года) – проекты, связанные с ситуативной ситуацией (30 %): сделать задания, сходить в магазин, найти подработку; *среднесрочные* (от 1 года до 5 лет) – проекты, захватывающие один возрастной этап и соотносящиеся с конкретными фактами (65 %): закончить университет, научиться играть на гитаре, получить права; *долгосрочные* (свыше 5 лет) – (5 %): выстроить карьеру, помогать родителям, благополучие членов семьи, открыть и развить свой бизнес.

Сравнительный анализ по  $\phi^*$ -критерию углового преобразования Фишера выявил значимые различия между группами. Выявлено, что ярче выражены среднесрочные и кратко-

срочные проекты ( $\varphi^* = 4,20$ , при  $p \leq 0,05$ ) и в меньшей степени долгосрочные проекты. Это характерно в возрасте от 18 до 25 лет, где среднесрочные проекты можно соотнести с возрастными задачами (создать семью, устроиться на работу, родить ребенка), а краткосрочные проекты с конъюнктурными смыслами, которые можно быстро реализовать в жизненных ситуациях (сдать сессию, найти подработку на выходные, вечерние прогулки на велосипеде).

Таблица 3

**Частота К-переменных и статистика различий между темпоральными группами проектов**

Протяженность во времени	Частота, %	$\varphi^*$ эмп	Темы личностных проектов
Краткосрочные	30	4,20	Работа, спорт, образование
Среднесрочные	65		Обучение, работа, путешествия, семья, спорт
Долгосрочные	5	-	Работа, семья

При описании проектов респонденты отмечали качества, помогающие им в осуществлении, реализации и планировании проектов. Личные мотивационные качества (смыслы и ценности, мотивы и желания) – семья, которая помогает поддерживать, материальная поддержка, наличие образования (51 %); качества саморегуляции (рефлексия и самосознание) – самоанализ, самопонимание себя (17 %); инструментальные качества (навыки и стереотипы) – научиться коммуницировать с людьми, развить творческий потенциал, изучение иностранных языков (32 %).

Сравнительный анализ по  $\varphi^*$ -критерию углового преобразования Фишера выявил значимые различия между группами. Выявлено, что ( $\varphi^* = 5,17$ , при  $p \leq 0,01$ ) в долгосрочных проектах ресурсами выступают мотивы и желания (51 %), где личность может использовать эти характеристики как средство при постановке новых задач, решение которых определяет направление и содержание дальнейшего развития «Для меня важно съездить на родину папы. Это поможет мне... (Вадим 23 года)». В краткосрочных личностных проектах, касающихся обучения и работы, ресурсами выступают поведенческие навыки, обретенный опыт ( $\varphi^* = 3,91$ , при  $p \leq 0,01$ ) «Чтобы устроиться на хорошую работу, нужно получить высшее образование (Артем 22 года)». В среднесрочных личностных проектах, касающихся саморазвития, ресурсом выступает саморегуляция ( $\varphi^* = 4,01$ , при  $p \leq 0,01$ ), где проекты связаны с поиском своей идентичности и развитием личной автономии. «Избавиться от страха выступлений для меня важно (Елена 20 лет)».

Таблица 4

**Частота К-переменных и положительная оценка влияния одного проекта на другие**

К-переменная 1	Частота, %	К-переменная 2	Частота, %	$\varphi^*$ эмп
Образование	62	Работа	60	1,76
		Путешествия	39	2,26
		Семья	26	3,60
		Спорт	15	4,14
Работа	60	Образование	62	1,76
		Путешествия	37	2,35
		Семья	21	3,40
		Спорт	12	4,74
Путешествия	39	Образование	38	0,83
		Работа	31	1,34
		Семья	30	1,53
		Спорт	9	4,61
Семья	26	Образование	31	0,94
		Работа	27	0,72
		Путешествия	27	0,72
		Спорт	6	3,40
Спорт	15	Образование	18	0,73
		Работа	12	0,82
		Путешествия	12	0,82
		Семья	9	1,74

Анализ результатов говорит о том, что обучение непосредственно влияет на дальнейшую профессиональную деятельность молодых людей. Тема образование является определяющим направлением саморазвития в возрасте от 18 до 25 лет.

Анализируя таблицу 5, можно предположить, что образование занимает много времени и ресурса, что лишает человека внутренней свободы и свободы передвижения по миру. Проект образование самый сложный в реализации и самый значимый на жизненном пути молодых людей. Так как большую часть своего ресурса они готовы вложить в этот проект, чтобы в последующем достигать желаемые результаты в других сферах.

Таблица 5

**Частота К-переменных и отрицательная оценка влияния одного проекта на другие**

К-переменная 1	Частота, %	К-переменная 2	Частота, %	$\varphi^*$ эмп
Образование	24	Путешествия	22	1,42
		Работа	20	1,84
		Семья	17	1,95
		Спорт	14	2,32
Работа	20	Образование	24	0,84
		Путешествия	17	0,79
		Семья	15	1,19
		Спорт	8	2,30
Путешествия	22	Образование	20	1,42
		Работа	18	0,89
		Семья	11	2,76
		Спорт	8	3,75
Семья	17	Образование	21	0,92
		Работа	16	0,34
		Путешествия	10	1,93
		Спорт	5	2,83
Спорт	14	Образование	17	0,75
		Работа	9	1,49
		Путешествия	9	1,49
		Семья	5	2,04

Таблица 6

**Частота К-переменных и индифферентная оценка влияния одного проекта на другие**

К-переменная 1	Частота, %	К-переменная 2	Частота, %	$\varphi^*$ эмп
Образование	32	Путешествия	33	1,53
		Семья	25	1,60
		Спорт	23	1,73
		Работа	20	2,36
Работа	20	Образование	32	2,36
		Путешествия	17	0,70
		Семья	16	0,95
		Спорт	11	2,31
Путешествия	33	Образование	31	0,62
		Работа	21	2,32
		Семья	12	3,60
		Спорт	12	3,60
Семья	25	Образование	28	0,57
		Работа	16	2,01
		Путешествия	12	3,09
		Спорт	12	3,09
Спорт	23	Образование	26	0,61
		Работа	12	2,67
		Путешествия	10	3,29
		Семья	7	4,36

Из таблицы 6 видно, что у молодых людей есть проекты, не оказывающие никакого влияния друг на друга ( $\varphi^* = 1,53$ , при  $p \leq 0,01$ ). Сравнивая показатели с положительным, отрицательным и индифферентным влиянием, можно отметить, что процент личностных про-

ектов с положительным влиянием превалирует. Это может указывать на то, что молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет располагают должным ресурсом, чтобы реализовывать несколько проектов одновременно, при этом выделяя ключевой проект, на осуществление которого они готовы потратить большее количество ресурсов.

Дальнейший сравнительный анализ касался 13 показателей личностных проектов с пятью основными темами (табл. 7, 8, 9, 10, 11). Он был проведен с использованием G-критерия знаков и показал, что существуют значительные различия в оценках личностных проектов.

Таблица 7

**Сравнительный анализ 13 показателей личностных проектов с темой образование при попарном сравнении**

Шкалы	Статистика G-критерия			
	Образование Работа	Образование Семья	Образование Путешествия	Образование Спорт
Важность	0,001	0,001	0,001	0,001
Трудность	0,001	0,002	0,001	0,001
Видимость	0,002	0,001	0,002	0,001
Контроль	0,001	0,001	0,001	0,002
Ответственность	0,001	0,001	0,001	0,001
Адекватность времени	0,001	0,001	0,003	0,001
Вероятность успеха	0,001	0,003	0,001	0,003
Самоидентификация	0,001	0,001	0,001	0,001
Взгляд других	0,001	0,001	0,001	0,001
Ценность	0,002	0,001	0,001	0,001
Вовлеченность	0,001	0,001	0,001	0,001
Компетенция	0,001	0,001	0,001	0,002
Автономия	0,01	0,001	0,002	0,003

Анализ результатов (таблица 7) говорит, тема получение образования является определяющим направлением развития своей автономии в профессиональной деятельности и необходимости поиска своей идентичности.

Таблица 8

**Сравнительный анализ 13 показателей личностных проектов с темой работа при попарном сравнении**

Шкалы	Статистика G-критерия			
	Работа Образование	Работа Семья	Работа Спорт	Работа Путешествия
Важность	0,001	0,001	0,001	0,001
Трудность	0,001	0,001	0,002	0,001
Видимость	0,002	0,001	0,001	0,001
Контроль	0,001	0,002	0,001	–
Ответственность	0,001	0,001	0,002	0,002
Адекватность времени	0,001	0,003	0,01	–
Вероятность успеха	0,001	0,01	0,003	–
Самоидентификация	0,001	0,02	0,001	0,03
Взгляд других	0,001	0,002	0,002	0,003
Ценность	0,002	0,01	0,001	0,001
Вовлеченность	0,001	0,01	0,01	–
Компетенция	0,001	0,001	0,001	–
Автономия	0,01	0,004	0,001	–

На проект работа затрачивается много времени и ресурса, что влияет на внутреннюю свободу, связанную с передвижениями по миру.

Таблица 9

**Сравнительный анализ 13 показателей личностных проектов с темой семья при попарном сравнении**

Шкалы	Статистика G-критерия			
	Семья Образование	Семья Работа	Семья Путешествия	Семья Спорт
Важность	0,001	0,001	-	0,001
Трудность	0,002	0,001	-	0,03
Видимость	0,001	0,001	-	0,02
Контроль	0,001	0,002	-	-
Ответственность	0,001	0,001	-	-
Адекватность времени	0,001	0,003	-	0,01
Вероятность успеха	0,003	0,01	0,006	-
Самоидентификация	0,001	0,02	-	0,01
Взгляд других	0,001	0,002	-	0,001
Ценность	0,001	0,01	-	0,002
Вовлеченность	0,001	0,01	0,02	-
Компетенция	0,001	0,001	0,01	0,02
Автономия	0,001	0,004	0,001	-

Проект семья также занимает у молодых людей время и ресурс, влияя при этом на свободу действий и свободу в передвижениях. Но также предполагает вырабатывать новые стратегии действия в активном образе жизни.

Таблица 10

**Сравнительный анализ 13 показателей личностных проектов с темой путешествия при попарном сравнении**

Шкалы	Статистика G-критерия			
	Путешествия Образование	Путешествия Работа	Путешествия Спорт	Путешествия Семья
Важность	0,001	0,001	0,001	-
Трудность	0,001	0,001	0,001	-
Видимость	0,002	0,001	0,002	-
Контроль	0,001	-	0,01	-
Ответственность	0,001	0,002	0,001	-
Адекватность времени	0,003	-	0,003	-
Вероятность успеха	0,001	-	0,003	0,006
Самоидентификация	0,001	0,03	0,01	-
Взгляд других	0,001	0,003	0,004	-
Ценность	0,001	0,001	0,002	-
Вовлеченность	0,001	-	0,001	0,02
Компетенция	0,001	-	0,001	0,01
Автономия	0,002	-	0,001	0,001

Проект путешествия значим для молодых людей, и несмотря на то, что проект работа и семья забирает много времени, молодые люди готовы часть ресурса вложить в этот проект, чтобы в последующем владеть автономией и свободой в передвижении.

Таблица 11

**Сравнительный анализ 13 показателей личностных проектов с темой спорт при попарном сравнении**

Шкалы	Статистика G-критерия			
	Спорт Образование	Спорт Работа	Спорт Путешествия	Спорт Семья
Важность	0,001	0,001	0,001	0,001
Трудность	0,001	0,002	0,001	0,03
Видимость	0,001	0,001	0,002	0,02
Контроль	0,002	0,001	0,01	-
Ответственность	0,001	0,002	0,001	-

Окончание табл. 11

Шкалы	Статистика G-критерия			
	Спорт Образование	Спорт Работа	Спорт Путешествия	Спорт Семья
Адекватность времени	0,001	0,01	0,003	0,01
Вероятность успеха	0,003	0,003	0,003	–
Самоидентификация	0,001	0,001	0,01	0,01
Взгляд других	0,001	0,002	0,004	0,001
Ценность	0,001	0,001	0,002	0,002
Вовлеченность	0,001	0,01	0,001	–
Компетенция	0,002	0,001	0,001	0,02
Автономия	0,003	0,001	0,001	–

Молодые люди располагают должным ресурсом, чтобы реализовать себя в активной здоровой жизни. Но несмотря на это определяющими для данной возрастной категории (18–25 лет) являются сферы: образование и работа. Это еще раз подтверждает, что обучение непосредственно влияет на дальнейшую профессиональную деятельность молодых людей.

**Обсуждение.** Полученные материалы исследования согласуются с положениями современной психологии о ресурсном подходе, где в современных условиях проектная деятельность может быть ресурсом личностно-профессионального развития молодых людей.

Установлено, что личностные проекты определяют вектор для саморазвития и саморегуляции и рассмотрены нами как внутренние ресурсы, что согласуется с положением о проектной деятельности, которая выступает средством саморазвития.

Обнаружено, что больший процент личностных проектов касается профессиональной сферы, образования и самообразования. Это те проекты, которые требуют максимальных затрат ресурсов: эмоционально-волевых (уверенность в себе, целеустремленность), интеллектуальных (способность к самоанализу, интерес к новому), коммуникативных (общительность, умение слушать), мотивационных (желание учиться, стремление к самореализации). Молодые люди готовы затратить значительную долю ресурса на долгосрочные проекты, которые связаны с личностными ценностями, со смыслами и желаниями. Мы полагаем, что это проекты, определяющие личность молодых людей на долгие годы. Среднесрочные проекты, такие как образование, работа и семья, связаны с саморегуляцией и возрастными задачами, когда у молодых людей возрастает необходимость в реализации себя, а также определенных материальных потребностей, связанных с нехваткой ресурса. Предположительно, молодые люди ставят перед собой промежуточные задачи, связанные с различными сферами и требующие планирования для достижения целей. Краткосрочные проекты затрагивают сферы: образование, работа, спорт. На которые молодые люди также готовы затрачивать ресурс.

Темпоральность показывает преобладание среднесрочных проектов, на которые молодые люди (18–25 лет) готовы потратить меньший процент ресурса, и долгосрочные проекты, на которые требуется больше ресурса. Это позволяет говорить, что краткосрочные и среднесрочные проекты помогают в реализации долгосрочных проектов. Долгосрочные проекты, ориентированные на профессиональную сферу и сферу семьи, отражают в их содержании значимость в этих сферах, что будет способствовать их профессиональной и личной самореализации, показывая, в меньшей степени, их социальную приверженность.

Полученные нами данные согласуются с результатами исследований, описывающие личностные цели молодых людей, где значимыми выступают сферы образования и работы [16; 22]. Мы полагаем, что, в первую очередь, это связано с выборкой. Молодые люди от 18 до 25 лет свою жизненную перспективу видят как результат работы над собой. Их будущее направлено на образовательные проекты, и насколько эти проекты будут успешны, будет зависеть качество их жизни в будущем. Проекты, связанные с профессиональным самоопределением, обеспечивают стремление молодых людей к изменению и усовершенствованию себя и собственной жизни. Неразрывная связь между проектами, вероятно, обусловлена механизмом взаимовлияния одного проекта на другие, что позволяет рассматривать их как цельную систему, где ключевые проекты могут выступать ресурсом для самого важного.

**Заключение.** Подводя итоги проведенного исследования, отметим ряд важных моментов. Во-первых, психологическое содержание личностных проектов респондентов обусловлено актуальными возрастными задачами, которые стоят перед молодыми людьми в возрасте

18–25 лет. Так, образовательные проекты сравнительно чаще употребляются в качестве определяющих саморазвитие человека, а ресурсами выступают смыслы и ценности.

Во-вторых, проекты, связанные с работой, являются значимыми по показателям личностных проектов, что касается в первую очередь возрастных задач данного периода – получение образования, где ресурсом является обретенный опыт.

В-третьих, проекты в структуре личностного и профессионального самоопределения испытуемым кажутся трудными. Недостаточность внутренних ресурсов для реализации проекта, по субъективным оценкам молодых людей, увеличивает период их реализации. Обращение к внутренним ресурсам способствует осуществлению задуманного, но для более быстрой реализации подразумевается привлечение родных и близких.

В-четвертых, полученные результаты позволяют повысить теоретическую обоснованность психологической помощи молодым людям, связанную с развитием способности выстраивать личностные проекты и использовать их реализацию как внутренний ресурс развития.

Таким образом, материалы исследования позволяют рассматривать период от 18 до 25 лет как возраст, определяющий качество личностной ответственности и самостоятельности молодых людей в принятии решений, опирающихся на свой жизненный опыт и полученные знания.

### Список литературы

1. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М. : Институт психологии РАН, 2006. 512 с.
2. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М. : ПСТГУ, 2013. 432 с.
3. Клементьева М. В. «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 64–74. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n3/Klementyeva.shtml> (дата обращения: 13.02.2024).
4. Клементьева М. В. Личностное проектирование в образовании: структурно-функциональная модель // Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2019. С. 35–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38256679> (дата обращения: 13.02.2024).
5. Клементьева М. В. Проектная деятельность как ресурс личностно-профессионального развития студентов // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. 2018. № 7 (июль). URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2634.htm> (дата обращения: 13.02.2024).
6. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М. : Смысл, 2011. 680 с.
7. Луков В. А. Социальное проектирование. Изд. 7-е. М. : Изд-во Московского гуманитарного университета : Флинта, 2007. 240 с.
8. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение. М. : Академия, 2011. 146 с.
9. Психология раннего студенческого возраста / под ред. Е. Л. Бережковской. М. : Проспект, 2014. 193 с.
10. Рязанцева Е. Ю. Психометрические характеристики методики оценки личностных проектов // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. 2019. № 12 (декабрь). URL: <http://www.emissia.org/offline/2019/2803.htm> (дата обращения: 17.10.2023).
11. Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergien-ko24.html> (дата обращения: 13.02.2024).
12. Слободчиков В. И., Игнатьева Г. А. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 13–20. URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=26626> (дата обращения: 13.02.2024).
13. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта при типичном и атипичном развитии : монография / Т. Н. Адеева, М. А. Крылова, И. В. Тихонова [и др.]; под ред. С. А. Хазовой. Кострома : Костромской государственный университет, 2022. 196 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Изд. 2-е, перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
15. Щукина М. А. Стадия лиминальности в саморазвитии личности // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2017. Т. 27. № 1. С. 45–51. URL: [https://psyjournals.ru/scientific\\_notes/2017/n1/schukina.shtml](https://psyjournals.ru/scientific_notes/2017/n1/schukina.shtml) (дата обращения: 13.02.2024).
16. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / пер. с англ.: под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 416 с.
17. Arnett J. J. Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twen-ties (2nd edition). Oxford, NY : Oxford University Press, 2015. 416 p. URL: <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001/acprof-9780195309379> (дата обращения: 13.02.2024).

18. Cantor N., Norem J. K., Niedenthal P. M. and others. Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. № 53. Pp. 1178–1191. URL: 10.1177/0146167294203001 (дата обращения: 13.02.2024).

19. Hobfoll S. E. Social and psychological resources and adaptation // *Review of General Psychol.* 2002. Vol. 6 (4). Pp. 307–324. URL: [https://www.researchgate.net/publication/232556057\\_Social\\_and\\_Psychological\\_Resources\\_and\\_Adaptation](https://www.researchgate.net/publication/232556057_Social_and_Psychological_Resources_and_Adaptation) (дата обращения: 13.02.2024).

20. Little B. R., Salmela-Aro K., Phillips S. D. Personal Project Pursuit: Goals, Action, and Human Flourishing // Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2007. P. 486. DOI: 10.4324/9781315089928 (дата обращения: 13.02.2024).

21. Macek P., Bejcek J., Vanickova J. Contemporary Czech emerging adults: generation growing up in the period of social changes // *J Adol Res*. 2007. № 22. Pp. 444–75.

22. Salmela-Aro K., Aunola K., & Nurmi J.-E. Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up // *Journal of Adolescent Research*. 2007. № 22 (6). Pp. 690–715. DOI: 10.1177/0743558407303978 (дата обращения: 13.02.2024).

23. Sheldon K. M., Kasser T. Coherence and congruence: Two aspects of personality integration // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. № 68 (3). Pp. 531–543. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/eb0e/87931609a080c74d444d5f2f28e739c85b0d.pdf> (дата обращения: 13.02.2024).

## Personal project as an internal resource for the development of young people

Ryazantseva Evgeniya Yurievna

lecturer at the Department of Psychology, Tula State University.

Russia, Tula. ORCID: 0000-0001-6334-9208. E-mail: [evgenia2054@yandex.ru](mailto:evgenia2054@yandex.ru)

**Abstract.** The article examines the resource function of personal projects of young people in the range from 18 to 25 years old. The hypothesis of the study: the subjective assessment of resourcefulness assumes the existence of a relationship between personal projects. The results of the study obtained on a sample (N=209) using the adapted methodology "Analysis of personal projects" by B. R. Little (B. R. Little adapted by E. Y. Ryazantseva) are described. It was found that the psychological content of personal projects of young people (18–25 years old) is due to actual age-related tasks (education, professional activity, family creation), where young people are primarily focused on education (at  $p < 0.05$ ), and the resource function here is behavioral skills, meanings and values. It was revealed that in projects aimed at professional self-determination, young people are focused on the acquired experience. It was found that young people's projects related to education and work are assessed by them as difficult to implement, where, in their opinion, an external resource is needed (help from relatives and friends). It is shown that young people choose projects designed for the medium term (at  $p < 0.01$ ), where self-regulation acts as a resource, showing the search for identity and personal autonomy at a given age. The relationship between projects has been found, which is due to the mechanism of mutual influence of one project on others, where key projects act as a resource for the most important. In general, the data obtained allow us to talk about personal projects at the age of 18–25 as a resource function that determines the personal and professional direction in youth.

**Keywords:** personal project, resources, young people, life goals, project activity.

### References

1. Ancyferova L. I. *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii* [Personality development and problems of gerontopsychology]. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2006. 512 p.

2. Isaev E. I., Slobodchikov V. I. *Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nyh processah* [Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes]. M. PSTSU, 2013. 432 p.

3. Klement'eva M. V. "Podlinnoe Ya" kak prediktor formiruyushcheysya vzroslosti studentov ["Authentic Self" as a predictor of the emerging adulthood of students] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. 2020. Vol. 25. No. 3. Pp. 64–74. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n3/Klementyeva.shtml> (date accessed: 13.02.2024).

4. Klement'eva M. V. *Lichnostnoe proektirovanie v obrazovanii: strukturno-funktional'naya model'* [Personal design in education: a structural and functional model] // *Proektirovanie i ekspertiza v sovremennom obrazovanii: metodologiya, metody, praktiki – Design and expertise in modern education: methodology, methods, practices*. Kaluga. K. E. Tsiolkovsky KSU, 2019. Pp. 35–40. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38256679> (date accessed: 13.02.2024).

5. Klement'eva M. V. *Proektnaya deyatel'nost' kak resurs lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov* [Project activity as a resource for personal and professional development of students] // *Pis'ma v Emissi-*



ya.Offlajn (*The Emissia.Offline Letters*): *elektronnyj nauchnyj zhurnal* – Letters to the Issue.Offline (*The Emissia.Offline Letters*): an electronic scientific journal. 2018. No. 7 (July). Available at: <http://www.emissia.org/offline/2018/2634.htm> (date accessed: 13.02.2024).

6. Leont'ev D. A. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnosis]. M. Smysl (Sense), 2011. 680 p.

7. Lukov V. A. *Social'noe proektirovanie. Izd. 7-e* [Social design. Ed. 7th]. M. Publishing House of Moscow University of the Humanities : Flint, 2007. 240 p.

8. Matyash N. V. *Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: proektnoe obuchenie* [Innovative pedagogical technologies: project-based learning]. M. Academy, 2011. 146 p.

9. *Psihologiya rannego studentcheskogo vozrasta* – Psychology of early student age / ed. by E. L. Be-rezhkovskaya. M. Prospect, 2014. 193 p.

10. Ryazanceva E. Yu. *Psihometricheskie harakteristiki metodiki ocenki lichnostnyh proektov* [Psychometric characteristics of the methodology for evaluating personal projects] // *Pis'ma v Emissia.Offlajn (The Emissia.Offline Letters) : elektronnyj nauchnyj zhurnal* – Letters to the Issue.Offline (*The Emissia.Offline Letters*) : an electronic scientific journal. 2019. No. 12 (December). Available at: <http://www.emissia.org/offline/2019/2803.htm> (date accessed: 17.10.2023).

11. Sergienko E. A. *Principy psihologii razvitiya: sovremennyj vzglyad* [Principles of developmental psychology: a modern view] // *Psihologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2012. Vol. 5. No. 24. P. 1. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24.html> (date accessed: 13.02.2024).

12. Slobodchikov V. I., Ignat'eva G. A. *Postdiplomnoe obrazovanie pedagogov: antropologicheskaya proekciya* [Postgraduate education of teachers: an anthropological projection] // *Chelovek i obrazovanie* – Man and education. 2014. No. 3 (40). Pp. 13–20. Available at: <http://www.niro.nnov.ru/?id=26626> (date accessed: 13.02.2024).

13. Hazova S. A. *Mental'nye resursy sub'ekta pri tipichnom i atipichnom razviti: monografiya* [Mental resources of the subject in typical and atypical development : monograph] / T. N. Adeeva, M. A. Krylova, I. V. Tikhonova [et al.]; ed. by S. A. Khazova. Kostroma. Kostroma State University, 2022. 196 p.

14. Holodnaya M. A. *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. Izd. 2-e, pererab. i dop.* [Psychology of intelligence: paradoxes of research. 2nd ed., reprinted and add.] SPb. St. Petersburg, 2002. 272 p.

15. Shchukina M. A. *Ctadiya liminal'nosti v samorazvitiu lichnosti* [The stage of liminality in the self-development of personality] // *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psihologii i social'noj raboty* – Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. 2017. Vol. 27. No. 1. Pp. 45–51. Available at: [https://psyjournals.ru/scientific\\_notes/2017/n1/schukina.shtml](https://psyjournals.ru/scientific_notes/2017/n1/schukina.shtml) (date accessed: 13.02.2024).

16. Emmons R. *Psihologiya vysshih ustremlenij: motivaciya i duhovnost' lichnosti* [Psychology of higher aspirations: motivation and spirituality of personality] / transl. from English: ed. by D. A. Leontiev. M. Smysl (Sense). 2004. 416 p.

17. Arnett J. J. *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twen-ties* (2nd ed.). Oxford, NY : Oxford University Press, 2015. 416 p. Available at: <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001/acprof-9780195309379> (date accessed: 13.02.2024).

18. Cantor N., Norem J. K., Niedenthal P. M., Langston C. A., Brower A. M. Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. No. 53. Pp. 1178–1191. DOI: 10.1177/0146167294203001 (date accessed: 13.02.2024).

19. Hobfoll S. E. Social and psychological resources and adaptation // *Review of General Psychol.* 2002. Vol. 6 (4). Pp. 307–324. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/232556057\\_Social\\_and\\_Psychological\\_Resources\\_and\\_Adaptation](https://www.researchgate.net/publication/232556057_Social_and_Psychological_Resources_and_Adaptation) (date accessed: 13.02.2024).

20. Little B. R., Salmela-Aro K., Phillips S. D. *Personal Project Pursuit: Goals, Action, and Human Flourishing* // Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2007. P. 486. DOI: 10.4324/9781315089928 (date accessed: 13.02.2024).

21. Macek P., Bejcek J., Vanickova J. Contemporary Czech emerging adults: generation growing up in the period of social changes // *J Adol Res.* 2007. No. 22. Pp. 444–75.

22. Salmela-Aro K., Aunola K., & Nurmi J.-E. Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up // *Journal of Adolescent Research.* 2007. No. 22 (6). Pp. 690–715. DOI: 10.1177/0743558407303978 (date accessed: 13.02.2024).

23. Sheldon K. M., Kasser T. Coherence and congruence: Two aspects of personality integration // *Journal of Personality and Social Psychology.* 1995. No. 68 (3). Pp. 531–543. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/eb0e/87931609a080c74d444d5f2f28e739c85b0d.pdf> (date accessed: 13.02.2024).

Поступила в редакцию: 25.03.2024

Принята к публикации: 29.05.2024

---

---

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

---

---

УДК 001:378(092)

DOI: 10.25730/VSU.7606.24.016

## Путь в науку начинался в Вятском государственном педагогическом институте

**Помелов Владимир Борисович**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет.  
Россия, г. Киров. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

**Аннотация.** Актуальность статьи определяется важностью изучения научного наследия видных представителей российского научного и образовательного сообщества. Цель статьи, приуроченной к 110-летию открытия Вятского учительского института, заключается в характеристике вклада в развитие отечественной науки и высшего образования трех крупных ученых, которые имеют непосредственное отношение к истории первого вятского вуза. Указанная цель решается посредством раскрытия малоизвестных фактов их научных биографий. Преподаватель Вятского пединститута Иван Яковлевич Демман (1885–1970) – самый известный популяризатор математической науки, автор многочисленных увлекательных книг по истории математики, предназначенных для детского и юношеского возраста, а также для школьных учителей. Его книги не утратили актуальность и активно переиздаются в настоящее время. Выпускник Вятского пединститута Павел Амфилохиевич Дрягин (1893–1977) в 1930–1977 гг. был одним из самых известных ихтиологов СССР, автором фундаментальных трудов в области изучения рыб и мест их обитания. Проводившаяся его коллективной работа позволила значительно увеличивать объемы вылова рыбы без нарушения экологического баланса. Выпускник Вятского пединститута Иван Петрович Далматов (1905–1968) был (ди)ректором Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина (1958–1963), ставшего при нем ведущим педагогическим вузом страны и остающегося таковым по сей день. Автором используется научно-исследовательский аппарат: методы анализа литературы, интервью и биографический, а также аксиологический подход.

**Ключевые слова:** Вятский учительский институт, И. Я. Демман, П. А. Дрягин, И. П. Далматов, аксиологический подход, биографический метод, метод интервьюирования, метод анализа литературных источников.

1 июля 2024 г. исполняется 110 лет со времени открытия Вятского учительского института. В дальнейшем наименование этого учебного заведения неоднократно изменялось: Вятский институт народного образования (1919), Вятский (Кировский) государственный педагогический институт имени В. И. Ленина (1934), Вятский государственный педагогический университет (1995), Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГУ) (2002).

Наконец, 14 марта 2016 г. приказом Министерства образования и науки РФ № 373 ВятГУ был реорганизован путем присоединения к Вятскому государственному университету в качестве структурного подразделения и, таким образом, прекратил свое самостоятельное существование.

Возникновение и развитие первого вуза на Вятской земле многократно становились предметом тщательного рассмотрения в публикациях и специально изданных книгах, в том числе подготовленных автором данной статьи или при его непосредственном участии [6; 18; 20; 21; 22; 23; 25].

В этих публикациях рассмотрены самые разнообразные аспекты истории этого учебного заведения, дана характеристика деятельности очень многих, – хотя, разумеется, далеко не всех, – его видных сотрудников и выпускников.

В предлагаемой вниманию читателей статье автор рассказывает о некоторых известных ученых, студенческие годы и (или) профессиональная деятельность которых оказалась тесно связанной с Вятским учительским (педагогическим) институтом.

Статья состоит из трех частей и включает в себя повествование о видных представителях отечественной науки и высшего образования: математике И. Я. Депмане, ихтиологе П. А. Дрягине и ректоре МГПИ, философе И. П. Далматове. Автор статьи, приуроченной к 110-летию со времени открытия вуза, остановил свой выбор именно на этих персоналиях не только в силу их значительных заслуг, но также еще и потому, что именно их биографии и научные достижения, жизненный путь в целом, до настоящего времени не нашли отражения в историко-педагогической литературе.

Всех этих замечательных ученых и педагогов объединяет то обстоятельство, что они работали или учились в первом вятском вузе в начальный период его становления. В его аудиториях и лабораториях эти в будущем известные ученые и деятели просвещения прошли становление как профессионалы; здесь зародился их интерес к науке, педагогической и организаторской работе в области высшего образования.



Рис. 1. Иван Яковлевич  
Депман (1885–1970)

В ходе работы над статьей автор использовал следующие научно-исследовательские методы: анализ литературы по теме исследования, биографический метод, метод интервью, а также аксиологический научно-исследовательский подход, позволяющий выявлять ценностное содержание в деятельности характеризуемых персоналий.

Видный отечественный педагог-методист, популяризатор и историк математики Иван Яковлевич Депман (рис. 1) родился 17 июля 1885 г. в семье эстонских крестьян в местечке Вильяндимаа, волость Тарвасту Лифляндской губернии, ныне Вильяндинский район Эстонской Республики.

Вначале он, как и многие дети в то время, учился в трехгодичной церковноприходской школе. Уже тогда обнаружили незаурядные способности мальчика, и по настоянию местного учителя он стал готовиться к поступлению в одну из старейших российских учительских семинарий в г. Юрьеве (ныне Тарту). Он выдержал серьезный конкурсный отбор и в течение трех лет (1900–1903) учился в ней, кстати, одновременно со своим земляком, будущим руководителем эстонских коммунистов Яном Яновичем Анвельтом (1884–1937). По окончании семинарии три года Иван Депман работал учителем начальной школы в деревнях Тойла и Ийзаку. Увлекался народной музыкой и стал организатором детских хоров в этих школах.

В 1906–1907 гг. он готовился к сдаче экзамена на аттестат зрелости в частном училище А. Янсона в Санкт-Петербурге. В 1907 г. И. Я. Депман поступил в Санкт-Петербургский Императорский университет на математический факультет. Среди его университетских преподавателей были известные профессора А. А. Марков (математический анализ и теория вероятностей), Д. К. Бобылёв (механика), Ю. В. Сохоцкий (теория функций), А. И. Введенский (логика). В годы учебы в университете Депман состоял в обществе эстонских студентов, публиковался в журнале общества, напечатал несколько популярных брошюр по астрономии, а также учебное пособие по русскому языку для эстонских школ (под псевдонимом Иван Яковлев).

В 1912 г. И. Я. Депман окончил университет с дипломом первой степени. Далее он преподавал в женской гимназии в г. Ямбурге. С 1917 г. работал преподавателем в Смоленском и 2-м Петроградском педагогических институтах. Сотрудничал с выходившей в Нарве газетой эстонских большевиков «Kiir» («Луч»). Затем некоторое время работал в мужской гимназии в Смоленске. В 1915 г. Депман перевел с английского языка на русский книгу И. В. Макэйля «Русский дар миру». Это был сборник статей о вкладе русских ученых в мировую культуру. В 1917 г. Иван Яковлевич был участником первого эстонского математического конгресса в г. Тарту.

В августе 1919 г. по командировке Народного комиссариата просвещения РСФСР он направляется на работу в Вятский институт народного образования. Командировка была, по существу, лишь формальным поводом; фактически столичные преподаватели в то время сами стремились на работу в провинцию, где было в те голодные годы все-таки как-то полегче с продовольствием.

В Вятке он вел курсы аналитической геометрии, энциклопедии математики, дифференциального и интегрального исчисления, а также исполнял обязанности секретаря ученого совета института. Именно здесь по ходатайству Вятского пединститута в 1922 г. он получил ученое звание профессора.

О жизни И. Я. Депмана в Вятке сохранилось немало воспоминаний. В процессе общения автора данной статьи с бывшими студентами и сотрудниками тех лет, имевшим место в 1980-е гг., разговор нередко переходил именно на Ивана Яковлевича. Председатель студенческого профкома 1920-х гг. Вадим Николаевич Никологорский вспоминал, что Депман никогда не расставался с книгой. Даже тогда, когда он обедал в столовой, раскрытая книга лежала перед ним на столе [21, с. 26].

Преподаватель физики в 1920–1950-е гг. Василий Степанович Крекнин рассказывал, что у Депмана был даже собственный книжный киоск на городском рынке, где он сам лично торговал литературой, в том числе первыми своими популярными книжками по истории математики [22, с. 110].

Все неизменно отмечали огромную любовь И. Я. Депмана к своему делу; причем одновременно как преподавателя, так и как популяризатора научных знаний. Именно в годы работы в Вятке сформировалось основное направление его дальнейших научных изысканий, а именно научное популяризаторство. В этом отношении он стоит в одном ряду с такими известными учеными-профессорами, как Н. М. Верзилин, Ф. Ф. Нагибин, С. П. Капица.

В Вятке И. Я. Депман служил сравнительно недолго, по начало 1925 г. Далее в течение 45 лет он работал в Ленинградском государственном педагогическом институте имени М. Н. Покровского (в 1957 г. этот вуз вошел в состав ЛГПИ имени А. И. Герцена). Также он читал лекции по истории математики в ряде других вузов Ленинграда.

Основными направлениями его научного творчества были история математики, методика математики, популяризация математики. Депман стал автором более чем 200 работ, причем значительную часть из них составляли не статьи, а большие по объему книги. В общей сложности его перу принадлежит более ста книг и брошюр. Значительное место среди них занимают пособия для учителей математики и научно-популярные публикации для школьников [10]. Наиболее известные из них «Из истории математики» [7] и «Мир чисел» [9]. Хорошо известны также его книги «История арифметики» [8], «Рассказы о решении задач» [11]. Сохраняют значительную научную ценность его исследования о жизни и научной деятельности знаменитых математиков: Евклида, К. Гаусса, Л. Эйлера, Н. И. Лобачевского, М. В. Остроградского, С. В. Ковалевской, Л. Ф. Магницкого и др. [17, с. 59].

Интересным представляется пособие «За страницами учебника математики», написанное И. Я. Депманом в соавторстве с профессором Наумом Яковлевичем Виленкиным, автором учебников математики для 5 и 6 классов. Данное издание так же, как и многие другие книги Депмана, выходило несколькими изданиями. Автор статьи хорошо помнит эту книгу еще со школьных лет. Пособие включает массу интересного материала, дополняющего школьную программу и рассчитанного на увлекающихся математикой школьников. Последнее издание вышло в 1989 г. [12]. Важно отметить, что все труды И. Я. Депмана, написанные ярко и талантливо, с учетом возраста и уровня подготовленности потенциальных читателей, нимало не утратили своей значимости и в настоящее время постоянно переиздаются.

И. Я. Депман ярко проявил себя и как научный руководитель. Тридцать его учеников защитили кандидатские диссертации. Он создал большую историко-методическую школу, подготовил тысячи творчески работающих учителей [17, с. 61].

В 1961 г. за заслуги в педагогической науке и преподавательской деятельности он был награжден орденом Ленина [2, с. 91]. И. Я. Депман ушел из жизни 26 марта 1970 г. в г. Ленинграде [3, с. 92]. Его имя и труды не забыты; свидетельством тому являются постоянные переиздания написанных им книг.

Вспоминается, как в свое время проректор по научной работе Кировского пединститута Ю. М. Рябов, перечисляя видных ученых-вятчан, неизменно выделял П. А. Дрягина (рис. 2); проносил его фамилию буквально с придыханием, объяснял свое особое отношение к нему тем, что известных дидактов, методистов и психологов из вятских вышло немало, а вот выдающийся ихтиолог – только Павел Амфилохиевич. Такое теплое отношение Юрия Михайловича к Павлу Амфилохиевичу определялось как их личным знакомством, так и тем обстоятельством, что Дрягин не забывал свою альма-матер. Его поздравительные письма к юбилейным датам вуза,



Рис. 2. Павел Амфилохиевич Дрягин (1893–1977)

посылки с книгами в библиотеку института тому свидетельство. В 1960–1970-е гг. в учебном корпусе КГПИ, в ту пору единственном, был размещен стенд известных выпускников, и начинался этот стенд с фотографий П. А. Дрягина, И. Я. Деммана и И. П. Далматова.

Павла Амфилохиевича Дрягина вполне можно считать главным ихтиологом СССР в 1930–1970-е гг., хотя такой должности, разумеется, никогда не было. Он родился 28 февраля 1893 г. в селе Суна Вятской губернии. Педагогическую деятельность начал в 1912 г. в одной из земских школ Уржумского уезда. Как и младший брат Кузьма (1897–1974), ставший впоследствии профессором, доктором медицинских наук, Павел стремился к знаниям.

В 1914 г. в Вятке открылся учительский институт. Павел тщательно готовился к вступительным экзаменам и подал заявление. Но ему не повезло: первый прием учащихся в институт в 1914 г. в силу слабой подготовленности абитуриентов решили проводить только по со-

беседованию. Экзамены отменили, и Павел не смог проявить свои знания. Желающих учиться оказалось слишком много, и предпочтение отдавалось сельским учителям-стажистам, а Павлу посоветовали поработать в школе хотя бы еще один год.

Спустя год он все-таки поступил на учебу в Вятский учительский институт и окончил его во втором выпуске в 1918 г. Институт в те годы готовил учителей только для начальной школы, поэтому полученные в институте знания не в полной мере удовлетворяли пытливого юношу, и Дрягин продолжил обучение «на биологическом цикле» этого же учебного заведения, получившего в 1918 г. статус вуза.

Оканчивал в 1921 г. Павел уже Вятский институт народного образования, сокращенно – ВИНО. Это несколько курьезное название «держалось» в 1919–1921 гг. Все годы учебы Павел Дрягин одновременно работал в опытной школе, на институтских подготовительных курсах и в Вятском горсовете в качестве канцелярского служащего, стремясь заработать на жизнь в те нелегкие голодные годы.

П. А. Дрягин работал в Вятском государственном педагогическом институте 1921–1928 гг. в должности ассистента биологического отделения. Ему было поручено проведение занятий по зоологии. Самое главное для него в те годы было найти свой путь в науке, заняться такой темой, которой можно было бы посвятить всю жизнь.

Открытый в составе ВГПИ в 1922 г. научно-исследовательский институт краеведения проводил разностороннюю работу прежде всего по запросам местных органов власти и в интересах населения. Например, очень важной задачей в то время было обеспечение селян электричеством. Централизованные электромагистрали появятся значительно позже, уже после Великой Отечественной войны. Отсутствие электричества в деревне сдерживало развитие сельского хозяйства. Для решения этой задачи на малых вятских реках, таких как Коса, Куменка, Быстрица, Воя и др., строились небольшие гидроэлектростанции. Эта работа осуществлялась под научным руководством профессора-физика ВГПИ П. К. Мейера. В распоряжении Павла Константиновича в качестве исполнителей его указаний было, можно сказать, неограниченное количество сотрудников и студентов, выполнявших черновую работу. Павел Дрягин принимал активное участие в проводившихся профессором Мейером выездных экспедициях по обследованию рек на предмет постройки на них малых ГЭС. Именно тогда у молодого исследователя и зародилась научная идея, также связанная с речными водоемами.

В те годы важной народно-хозяйственной задачей был поиск дополнительных источников питания для населения страны. Таким источником могло стать поставленное на промышленную основу плановое освоение и разведение рыбных запасов в реках и озерах. С целью решения этой задачи институтом были организованы Медведская, Чепецкая и Летская экспедиции, по итогам работы которых местными властями принимались соответствующие административные решения, а П. А. Дрягин выпустил свою первую небольшую книгу [15]. Одновременно им проводились соответствующие исследования в окрестностях г. Вятки, которые также нашли отражение в его публикации [14]. В 1925–1929 гг. молодого талантливого вятского ученого стали привлекать к проведению аналогичных ихтиологических исследова-

ний на реках Лена и Колыма, проводившихся Всесоюзным научно-исследовательским институтом озерного и речного рыбного хозяйства Академии наук СССР. Экспедиции дали конкретный экономический эффект. В отчетах руководителей экспедиций указывались перспективные с точки зрения вылова и разведения рыбы реки и другие водоемы; в этих местах и стали создаваться рыбные хозяйства и артели.

Другим научным результатом экспедиций стал значительный вклад в ихтиологию как науку. П. А. Дрягин проявил себя в этих экспедициях с самой положительной стороны и в 1928 г. стал штатным научным сотрудником, а затем и начальником Колымского ихтиологического отряда.

Впоследствии им была издана обстоятельная монография о рыбах реки Колымы, открыт и описан новый род тресковых Восточно-Сибирского моря, опубликована сводка о рыбных ресурсах водоемов Якутии [16]. В 1931 г. П. А. Дрягин был переведен на должность ведущего научного сотрудника, а впоследствии начальника отдела вышеназванного НИИ. Им он оставался вплоть до своего 70-летия, а потом до конца жизни здесь же работал консультантом.

1930-е гг. были временем интенсивного изучения различных промысловых районов страны, от Северо-Западных областей до озер Киргизской ССР. Исследовательской группой, которую возглавлял П. А. Дрягин, было установлено, что в наших водах обитает не один, а два разных вида карасей, – серебряный и золотой. Первый из них оказался ценным объектом разведения и приобрел довольно существенное значение в рыбоводстве. Своими исследованиями на озере Белое П. А. Дрягин показал, что обитающая здесь ряпушка принадлежит не к европейским формам, а к ледовитоморским, сибирским ряпушкам. Таких исследований было проведено немало. Они не только расширяли научные знания в области ихтиологии, но имели экономический, народно-хозяйственный эффект.

Обширные исследования были выполнены П. А. Дрягиным и его коллективом по изучению размножения рыбных ресурсов. Ему принадлежит установление неизвестного до того времени факта порционного икротетания у ряда видов карповых. Это открытие позволило изменить режим их питания в условиях искусственного разведения, что положительно сказалось на привесе и объемах вылова рыбы. Разработанная научной группой П. А. Дрягина технология выведения молодняка карпа получила повсеместное распространение. Значительные работы были проведены ученым и его сотрудниками на озере Ильмень, в результате чего был разработан план создания рационального рыбного хозяйства на этом крупном водоеме.

В период Великой Отечественной войны П. А. Дрягин выполнил ряд важных исследований на реке Лена и в бассейне Оби, а также обобщил данные по запасам промысловых рыб Сибири, что позволило увеличить уловы на водоемах в 1943 г. вдвое по сравнению с довоенными, причем без сокращения численности рыбных запасов в этих реках. К этому же периоду относится подготовка П. А. Дрягиным очерков, которые вошли в состав капитального коллективного издания «Промысловые рыбы СССР», вышедшего в свет в 1949 г. в двух томах. Первый том представляет собой атлас промысловых рыб СССР, второй – их текстовое описание; каждому виду рыб соответствует отдельный научный текст [24].

В альбоме представлены на отдельных листах 230 видов рыб, обитающих в экономической рыболовной зоне СССР. Объекты водного мира выполнены в виде акварельных рисунков, зарисованных с выловленных экземпляров непосредственно в районах промысла в натуральную величину. При несоответствии размеров рыбы формату листа изображение пропорционально уменьшалось. Работа над атласом была начата еще в 1940 г. Этот уникальный и непревзойденный до настоящего времени по полноте и качеству иллюстративного материала альбом, не имеющий современных аналогов, был издан в г. Лейпциге (ГДР).

В послевоенные годы П. А. Дрягин продолжил работу по ряду важных проблем рыбного хозяйства на внутренних водоемах СССР. Он стал автором одной из классификаций водохранилищ, а также активным пропагандистом идеи целенаправленного формирования рыбных запасов в этих водоемах [4, с. 59].

Значительную ценность представляли его работы по методике проведения ихтиологических исследований. Располагая огромным опытом исследователя, П. А. Дрягин внес много нового в 4-е издание методического пособия своего старшего друга и наставника профессора И. Ф. Правдина (1880–1963) «Руководство по изучению рыб», которое сам Иван Федорович не успел довести до конца. Всего П. А. Дрягиным опубликовано свыше 150 научных работ. Он был инициатором издания так называемых продолжающихся изданий, которые выходят до сих пор [5; 26; 27]. Большое значение имели и другие работы П. А. Дрягина [13].

Как вспоминали коллеги и ученики П. А. Дрягина, он был прекрасным педагогом, любил молодежь, которая отвечала ему уважением и признательностью. При появлении П. А. Дрягина на конференциях и совещаниях его неизменно обступали молодые сотрудники и студенты, для которых его приезд был всегда большим праздником. Он оказывал своим коллегам огромную помощь [4, с. 60].

П. А. Дрягин был награжден орденом Ленина, двумя орденами «Знак Почета», несколькими медалями. Его именем названы несколько видов рыб, в частности, голец и малоротая корюшка.



Рис. 3. Иван Петрович Далматов  
(1905–1968)

Заслуженный деятель науки РСФСР, доктор биологических наук, профессор Дрягин скончался в Ленинграде в 1977 г.

«Иван Далматов – это имя заставляло учащенно биться сердца его однокурсниц. И как солист он пользовался большим успехом. Красивый, сочный баритон Далматова был под стать его эффектной романтической внешности. С особым чувством он исполнял песню «Он был шахтер, простой рабочий». Такими теплыми словами вспоминали Ивана Петровича Далматова (рис. 3) его однокурсники, собравшиеся в ноябре 1989 г. на празднование 75-летнего юбилея Кировского пединститута. Эти слова автор данной статьи включил в свою книгу, посвященную годам становления первого вятского вуза [22, с. 78].

Иван Далматов родился 20 августа (2 сентября) 1905 г. в Вятской губернии (более точно место рождения установить не удалось) в семье сапожника. В 1924 г. он окончил педагогический техникум и в течение года работал учителем в сельской школе. В 1928 г. окончил общественно-экономическое отделение Вятского пединститута [21, с. 26].

Затем работал преподавателем в мелиоративном техникуме и ветеринарно-зоотехническом институте в Вятке, в 1935–1940 гг. преподавал философию в Горьковском педагогическом институте. Везде Иван Петрович проявил себя как одаренный преподаватель.

В 1940–1942 гг. И. П. Далматов работал лектором, а затем заместителем заведующего отделом пропаганды и агитации Горьковского областного комитета ВКП(б). В 1942 г. был избран секретарем Вологодского обкома партии. В 1945 г. Далматов был переведен в аппарат ЦК ВКП(б) на должность заместителя заведующего отделом школ [19].

В январе 1947 г. И. П. Далматов назначен на высокую должность заместителя Председателя Совета Министров РСФСР. В сферу его деятельности входили вопросы культуры и образования.

В 1947–1951 гг. он также избирался депутатом Верховного Совета РСФСР.

В 1949–1951 гг. он проходил обучение в аспирантуре Академии общественных наук при ЦК КПСС, где в 1951 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата философских наук.

С 1951 г. преподавательская деятельность И. П. Далматова была связана с Московским государственным педагогическим институтом имени В. И. Ленина, где он работал доцентом, затем профессором, заведующим кафедрой философии. Иван Петрович зарекомендовал себя как квалифицированный преподаватель и хороший организатор, сумевший значительно улучшить работу кафедры. Он активно участвовал в общественной жизни института, руководил агитколлективом, вел лекционную пропаганду во Фрунзенском районе столицы.

1960-й г. стал особенным в истории вуза. Государственными органами было принято решение о присоединении к МГПИ Московского городского педагогического института имени В. П. Потемкина. Директором укрупненного МГПИ имени В. И. Ленина был назначен И. П. Далматов. Начался сложный и ответственный этап в жизни вуза и его руководителя.

Объединение вузов позволило решить ряд насущных задач и создать на основе этого объединенного института своего рода научно-методическую базу высшего педагогического образования СССР. МГПИ им. В. И. Ленина подтвердил и закрепил свой статус крупнейшего

научно-педагогического центра и головного педагогического вуза страны. В 1961 г. должности директора и его заместителей получили статус ректора и проректоров.

Таким образом, Далматов стал первым ректором обновленного МГПИ. Начиная с 1962 г., вуз получил возможность самостоятельно формировать учебные планы, многие из которых потом становились образцами для типовых учебных планов других педагогических вузов страны. Фактически этот университет был и остается вплоть до настоящего времени главным педвузом страны.

Кстати, автор данной статьи проходил в 1997–1998 гг. докторантуру по педагогике именно в этом университете, на кафедре педагогики высшей школы (зав. кафедрой В. А. Сластёнин); в указанные годы вуз имел наименование «Московский педагогический государственный университет».

В годы работы И. П. Далматова (ди)ректором МГПИ в вузе учились не только будущие учителя, но и ставшие в дальнейшем видными деятелями российской культуры поэты Юрий Ряшенцев, Юрий Визбор, Юлий Ким и Илья Габай, писатель Юрий Коваль, драматурги Михаил Рощин и Вячеслав Пьецух, режиссер и актер Петр Фоменко, спортивный журналист Владимир Дворцов, радиожурналисты Максим Кусургашев, Ада Якушева и Борис Вахнюк.

Но, разумеется, главная заслуга МГПИ заключалась в подготовке педагогических кадров, прежде всего, учителей. Именно в годы ректорства И. П. Далматова вуз был единственным в РСФСР, где студенты могли получить *любую* педагогическую специальность. То же самое имело место и в отношении послевузовского образования; на полугодичные курсы повышения квалификации работников высшего образования приезжали преподаватели педвузов со всего СССР.

Наконец, никакой другой педвуз не имел и не имеет до сих пор такой широкой «линейки» специальностей и направлений подготовки аспирантуры и докторантуры. Во всех этих достижениях есть и заслуга одного из прежних ректоров МГПИ – И. П. Далматова.

В марте 1963 г. по личной просьбе И. П. Далматов был освобожден от должности ректора МГПИ. В дальнейшем Иван Петрович плодотворно трудился на кафедре философии института.

Признанием заслуг профессора Далматова явилось награждение его орденом Трудового Красного Знамени. И. П. Далматов скончался в 1968 г. Похоронен в колумбарии Новодевичьего кладбища [19].

Таким образом, проведенное исследование дает основание для утверждения о том, что цель статьи, заключающаяся в характеристике вклада И. Я. Деммана, П. А. Дрягина и И. П. Далматова в российскую науку и образование, достигнута.

На протяжении всего периода трудовой деятельности каждого из рассматриваемых ученых в полной мере проявилось своеобразие их теоретического, педагогического и административного вклада в развитие науки, решение народно-хозяйственных задач и проблемы подготовки профессиональных кадров. Так, И. Я. Демман вошел в историю педагогики как выдающийся популяризатор науки, П. А. Дрягин – как крупный ихтиолог, И. П. Далматов – как ректор крупнейшего педвуза страны. Указанные ученые внесли достойный вклад в науку, развитие высшего образования и подготовку научных кадров, а потому заслуживают благодарной памяти потомков.

Исследование жизни и деятельности видных ученых и замечательных организаторов народного образования имеет существенное значение не только в аспекте обогащения историко-педагогической науки, но также и в том отношении, что на примерах их служения науке и отечественному просвещению следует воспитывать новое поколение российских исследователей и педагогов, а это, в свою очередь, подтверждает актуальность и значимость проведенного исследования.

### Список литературы

1. Акклиматизация рыб в озерах Урала : сб. статей / под ред. П. А. Дрягина // Известия Всесоюзного научно-исследовательского института озерного и речного рыбного хозяйства. Т. 39. М. : Пищепромиздат, 1957. 225 с.
2. Андронов И. К., Черкасов Р. С. 80-летний юбилей Ивана Яковлевича Деммана // Математика в школе. 1967. № 1. С. 91.
3. Андронов И. К., Баранова И. В. Памяти профессора Ивана Яковлевича Деммана // Математика в школе. 1970. № 6. С. 92.



4. Аринжанов А. Е., Мирошникова Е. П. Индустриальное рыбководство в России и за рубежом : учеб. пособие / Е. П. Киялкова. Оренбург : Изд-во Оренбургского гос. ун-та, 2018. 143 с.
5. Вопросы ихтиологии и гидробиологии внутренних водоемов: памяти профессора И. Ф. Правдина / под ред. П. А. Дрягина, Л. А. Кудерского, В. В. Покровского // Известия Государственного научно-исследовательского института озерного и речного рыбного хозяйства. Т. 62. Л. : Лениздат, 1967. 301 с.
6. Вятский государственный гуманитарный университет. 1914–2004 : коллективная монография / под ред. В. С. Данюшенкова, отв. ред. М. С. Судовиков. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. 304 с.
7. Депман И. Я. Из истории математики. М. : Детгиз, 1950. 119 с.
8. Депман И. Я. История арифметики. М. : Учпедгиз, 1959. 413 с.
9. Депман И. Я. Мир чисел. Л. : Детская литература, 1966. 72 с.
10. Депман И. Я. Рассказы о математике. Л. : Детгиз, 1954. 146 с.
11. Депман И. Я. Рассказы о решении задач. Л. : Детгиз, 1957. 128 с.
12. Депман И. Я., Виленкин Н. Я. За страницами учебника математики. М. : Просвещение, 1989. 287 с.
13. Дрягин П. А. Биологические основы реконструкции фауны рыб в озерах СССР. М. : Пищепромиздат, 1956. 83 с.
14. Дрягин П. А. Плотва окрестностей города Вятки. Вятка : Типо-лит. ГСНХ, 1928. 21 с.
15. Дрягин П. А. Рептилии и амфибии Вятского края (по материалам Медведской, Чепецкой и Летской экспедиций, по сборам Вятск. обл. музея, пед. ин-та им. В. И. Ленина и науч.-иссл. ин-та краеведения). Вятка : Изд-во ВГПИ, 1926. 43 с.
16. Дрягин П. А. Рыбные ресурсы Якутии. Л. : Изд-во АН СССР, 1933. 94 с.
17. Жаров С. В. Наследие профессора И. Я. Деммана по истории и педагогике математики // Математическое образование. Вып. 2 (78). М., 2016. С. 59–61.
18. Кировский педагогический. 1914–1989 / отв. ред. А. Г. Балыбердин. Киров : Изд-во КГПИ, 1989. 160 с.
19. Кожевников А. Ю. Первый ректор МГПИ имени В. И. Ленина: к 115-летию со дня рождения И. П. Далматова (1905–1968) // Главный портал МПГУ. URL: mpgu.su. (дата обращения: 1.02.2024).
20. Полвека в пути / отв. ред. Ю. М. Рябов. Киров : Изд-во КГПИ, 1970. 440 с.
21. Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров : Информцентр, 1993. 84 с.
22. Помелов В. Б. У истоков высшего образования на Вятке : монография. Киров : Изд-во ВятГУ, 2019. 215 с.
23. Преподаватели ВятГГУ. 1914–2004 / науч. ред. Ю. М. Рябов; составители В. Б. Помелов, А. А. Машковцев, И. А. Воробьева. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. 208 с.
24. Промысловые рыбы СССР. Т. 1. Атлас. 230 с. Т. 2. Описания рыб. Текст к атласу цветных рисунков рыб / Л. С. Берг, А. С. Богланов, Н. И. Кожин [и др.]. М. : Пищепромиздат, 1949. 788 с.
25. Ректоры ВятГГУ. 1914–2004 : коллективная монография / под ред. В. С. Данюшенкова, отв. ред. В. А. Бердинских. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. 192 с.
26. Рыбохозяйственное освоение новых водохранилищ : сб. статей / под ред. П. А. Дрягина // Известия Всесоюзного научно-исследовательского института озерного и речного рыбного хозяйства. Т. 34. М. : Пищепромиздат, 1954. 266 с.
27. Рыбохозяйственное освоение Цимлянского водохранилища : сб. статей / под ред. П. А. Дрягина, И. И. Лапицкого // Известия Всесоюзного научно-исследовательского института озерного и речного рыбного хозяйства. Т. 45. Л. : Изд-во ВНИИОРХ, 1958. 326 с.

## The path to science began at Vyatka State Pedagogical Institute

### Pomelov Vladimir Borisovich

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of Pedagogy, Vyatka State University.  
Russia, Kirov. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

**Abstract.** The relevance of the article is determined by the importance of studying the scientific heritage of prominent representatives of the Russian scientific and educational community. The purpose of the article, dedicated to the 110th anniversary of the opening of the Vyatka Teachers' Institute, is to characterize the contribution to the development of Russian science and higher education of three major scientists who are directly related to the history of the first Vyatka university. This goal is solved by revealing little-known facts of their scientific biographies. Ivan Yakovlevich Depman (1885–1970), a teacher at the Vyatka Pedagogical Institute, is the most famous popularizer of mathematical science, the author of numerous fascinating books on the history of mathematics intended for children and youth, as well as for school teachers. His books have not lost their relevance and are being actively republished at the present time. Pavel Amfilohievich Dryagin (1893–1977), a graduate of the Vyatka Pedagogical Institute, was one of the most famous ichthyologists of the USSR in 1930–1977, the author of fundamental works in the field of studying fish and their habitats. The work carried out by his team made it possible to significantly increase the volume of fish caught without disturbing the ecological

balance. Ivan Petrovich Dalmatov, a graduate of the Vyatka Pedagogical Institute (1905–1968), was the rector of the Moscow State Pedagogical Institute n. a. V. I. Lenin (1958–1963), which became the leading pedagogical university of the country under him and remains so to this day. The author uses a scientific research apparatus: methods of literature analysis, interviews and biographical, as well as an axiological approach.

**Keywords:** Vyatka Teachers' Institute, I. Ya. Depman, P. A. Dryagin, I. P. Dalmatov, axiological approach, biographical method, interviewing method, method of analysis of literary sources.

### References

1. *Akklimatizaciya ryb v ozerah Urala : sb. statej – Acclimatization of fish in the lakes of the Urals : collect. of articles* / ed. by P. A. Dryagin // *Izvestiya Vsesoyuznogo nauchno-issledovatel'skogo instituta ozernogo i rechnogo rybnogo hozyajstva – Proceedings of the All-Union Scientific Research Institute of Lake and River Fisheries*. Vol. 39. M. Pishchepromizdat, 1957. 225 p.
2. *Andronov I. K., Cherkasov R. S. 80-letnij yubiley Ivana Yakovlevicha Depmana* [The 80th anniversary of Ivan Yakovlevich Depman] // *Matematika v shkole – Mathematics at school*. 1967. No. 1. P. 91.
3. *Andronov I. K., Baranova I. V. Pamyati professora Ivana Yakovlevicha Depmana* [In memory of Professor Ivan Yakovlevich Depman] // *Matematika v shkole – Mathematics at school*. 1970. No. 6. P. 92.
4. *Arinzhanov A. E., Miroshnikova E. P. Industrial'noe rybovodstvo v Rossii i za rubezhom : ucheb. posobie* [Industrial fish farming in Russia and abroad : manual] / E. P. Kilyakova. Orenburg : Publishing house of the Orenburg State University, 2018. 143 p.
5. *Voprosy ihtiologii i gidrobiologii vnutrennih vodoemov: pamyati professora I. F. Pravdina – Questions of ichthyology and hydrobiology of inland reservoirs: in memory of Professor I. F. Pravdin* / ed. by P. A. Dryagin, L. A. Kudersky, V. V. Pokrovsky // *Izvestiya Gosudarstvennogo nauchno-issledovatel'skogo instituta ozernogo i rechnogo rybnogo hozyajstva – News of State Scientific Research Institute of Lake and River Fisheries*. Vol. 62. L. Lenizdat, 1967. 301 p.
6. *Vyatskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet. 1914–2004 : kollektivnaya monografiya – Vyatka State University for the Humanities. 1914–2004 : a collective monograph* / ed. by V. S. Danyushenkov, ed. by M. S. Sudovikov. Kirov. VyatSHU Publishing House, 2004. 304 p.
7. *Depman I. Ya. Iz istorii matematiki* [From the history of mathematics]. M. Detgiz. 1950. 119 p.
8. *Depman I. Ya. Istoriya arifmetiki* [History of arithmetic]. M. Uchpedgiz. 1959. 413 p.
9. *Depman I. Ya. Mir chisel* [The world of numbers]. L. Children's Literature, 1966. 72 p.
10. *Depman I. Ya. Rasskazy o matematike* [Stories about mathematics]. L. Detgiz, 1954. 146 p.
11. *Depman I. Ya. Rasskazy o reshenii zadach* [Stories about solving problems]. L. Detgiz, 1957. 128 p.
12. *Depman I. Ya., Vilenkin N. Ya. Za stranicami uchebnika matematiki* [Behind the pages of a mathematics textbook]. M. Prosveshchenie (Enlightenment), 1989. 287 p.
13. *Dryagin P. A. Biologicheskie osnovy rekonstrukcii fauny ryb v ozerah SSSR* [Biological foundations of the reconstruction of fish fauna in the lakes of the USSR]. M. Pishchepromizdat, 1956. 83 p.
14. *Dryagin P. A. Plotva okrestnostej goroda Vyatki* [Roach of the surroundings of the city of Vyatka]. Vyatka. Type-lit. GSNH, 1928. 21 p.
15. *Dryagin P. A. Reptilii i amfibii Vyatskogo kraja (po materialam Medvedskoj, Chepeckoj i Letskoj ekspeditsij, po sboram Vyatsk. obl. muzeya, ped. in-ta im. V. I. Lenina i nauch.-issl. in-ta kraevedeniya)* [Reptiles and amphibians of the Vyatka Region (based on the materials of the Medvedskaya, Chepetskaya and Letskaya expeditions, according to the collections of the Vyatka Region Museum, V. I. Lenin Pedagogical Institute and scientific research. the Institute of Local Lore)]. Vyatka. VSPi Publishing House, 1926. 43 p.
16. *Dryagin P. A. Rybnye resursy Yakutii* [Fish resources of Yakutia]. L. Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1933. 94 p.
17. *Zharov S. V. Nasledie professora I. Ya. Depmana po istorii i pedagogike matematiki* [The legacy of Professor I. Ya. Depman on the history and pedagogy of mathematics] // *Matematicheskoe obrazovanie – Mathematical education*. Is. 2 (78). M. 2016. Pp. 59–61.
18. *Kirovskij pedagogicheskij. 1914–1989 – Kirov Pedagogical. 1914–1989* / ed. by A. G. Balyberdin. Kirov. Publishing house of KSPI, 1989. 160 p.
19. *Kozhevnikov A. Yu. Pervyj rektor MGPI imeni V. I. Lenina: k 115-letiyu so dnya rozhdeniya I. P. Dalmatova (1905–1968)* [The first rector of the Moscow State Pedagogical Institute n. a. V. I. Lenin: to the 115th anniversary of the birth of I. P. Dalmatov (1905–1968)] // *Glavnyj portal MPGU – The main portal of the Moscow State Pedagogical University*. Available at: [mpgu.ru](http://mpgu.ru) (date accessed: 01.02.2024).
20. *Polveka v puti – Half a century on the road* / ed. by Yu. M. Ryabov. Kirov. Publishing house of KSPI, 1970. 440 p.
21. *Pomelov V. B. Pedagogi i psihologi Vyatskogo kraja* [Teachers and psychologists of the Vyatka region]. Kirov. Information Center, 1993. 84 p.
22. *Pomelov V. B. U istokov vysshego obrazovaniya na Vyatke : monografiya* [At the origins of higher education in Vyatka : a monograph]. Kirov. Vyatka Publishing House, 2019. 215 p.
23. *Prepodavateli VyatGGU. 1914–2004 – Teachers of VyatSPU. 1914–2004* / scientific ed. Yu. M. Ryabov; compiled by V. B. Pomelov, A. A. Mashkovtsev, I. A. Vorobyova. Kirov. VyatSHU Publishing House, 2004. 208 p.

24. *Promyslovye ryby SSSR. T. 1. Atlas. 230 s. T. 2. Opisaniya ryb. Tekst k atlasu cvetnyh risunkov ryb* – Commercial fish of the USSR. Vol. 1. Atlas. 230 p. Vol. 2. Descriptions of fish. Text to the atlas of colored drawings of fish / L. S. Berg, A. S. Boglanov, N. I. Kozhin [et al.]. M. Pishchepromizdat, 1949. 788 p.

25. *Rektory VyatGGU. 1914–2004 : kollektivnaya monografiya* – Rectors of VyatSHU. 1914–2004 : a collective monograph / ed. by V. S. Danyushenkov, ed. by V. A. Berdinsky. Kirov. VyatSHU Publishing House, 2004. 192 p.

26. *Rybohozyajstvennoe osvoenie novyh vodohranilishch : sb. statej / pod red. P. A. Dryagina* – Fishery development of new reservoirs : collect. of articles / ed. by P. A. Dryagin // *Izvestiya Vsesoyuznogo nauchno-issledovatel'skogo instituta ozernogo i rechnogo rybnogo hozyajstva* – Proceedings of the All-Union Scientific Research Institute of Lake and River Fisheries. Vol. 34. M. Pishchepromizdat, 1954. 266 p.

27. *Rybohozyajstvennoe osvoenie Cimlyanskogo vodohranilishcha : sb. statej* – Fisheries development of the Tsimlyansk reservoir : collect. of articles / ed. by P. A. Dryagin, I. I. Lapitsky // *Izvestiya Vsesoyuznogo nauchno-issledovatel'skogo instituta ozernogo i rechnogo rybnogo hozyajstva* – News of All-Union scientific Research Institute of Lake and river fisheries. Vol. 45. L. VNIIOORKH Publishing House, 1958. 326 p.

Поступила в редакцию: 28.11.2023

Принята к публикации: 01.03.2024



**Вестник Вятского государственного университета**  
**Научный журнал № 1 (151) (2024)**

16+

**Редактор А. В. Мариева**  
**Технический редактор Л. А. Кислицына**  
**Дизайн обложки А. К. Долгова**  
**Редактор выпускающий А. Ю. Егоров**  
**Ответственный за выпуск И. В. Смольняк**

Подписано в печать 05.09.2024 г.  
Дата выхода в свет 24.09.2024 г.  
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 20. Тираж 200 экз. Заказ № 237.

Подписной индекс журнала «Вестник Вятского государственного университета»  
в подписном каталоге «Почта России» – ПН085

Вятский государственный университет  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36  
[www.vestnik43.ru](http://www.vestnik43.ru), [www.vyatsu.ru](http://www.vyatsu.ru)  
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг  
Вятского государственного университета,  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36