



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

**Серия:
Психолого-педагогические науки**

Том 22
№ 3
2025

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

ВЕСТНИК

Самарского государственного технического университета

Серия: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2025
Том 22
№ 3

Научный рецензируемый журнал по психологии и педагогике.
Издается с 2004 года. Выходит 4 раза в год

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»
Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия,
свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77-66654 от 27.07.16

Рекомендован ВАК

Индексация:

РИНЦ (Science Index)
Google Scholar
Cyberleninka
DOAJ

Адрес и контакты редакции и издателя:

Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244,
главный корпус

E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
Факс: +7 (846) 278 44 00
<https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569>

Распространяется по подписке:
Индекс **18107** в каталоге
"ООО Урал-Пресс Округ"

Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 14
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен
ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»

Редактор *Г.В. Загребина*
Компьютерная верстка *Т.П. Ключиной*

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8
Рег. № 156/25. Заказ № 349
Подписано в печать 22.10.2025
Выход в свет 28.10.2025

Полное или частичное воспроизведение
материалов, содержащихся в настоящем
издании, допускается только с письменного
разрешения редакции, ссылка на журнал
обязательна

© Авторы, 2025

© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2025

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

В.В. Доброва, канд. психол. наук, доцент (Самара, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Ю.В. Лопухова, д-р пед. наук, доцент (Самара, Россия)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

П.Г. Лабзина, канд. пед. наук, доцент (Самара, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.М. Аллазулов – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.А. Барышева – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия)
А.К. Белоусова – д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону, Россия)
О.Л. Жук – д-р пед. наук, проф. (Минск, Белоруссия)
Ю.Н. Зиятдинова – д-р пед. наук, доц. (Казань, Россия)
В.А. Курина – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
А.В. Москвина – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
А.В. Микляева – д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург, Россия)
О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, проф. (Москва, Россия)
Г.С. Прыгин – д-р психол. наук, проф. (Набережные Челны, Россия)
В.И. Панов – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.Г. Рындак – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.И. Руднева – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
В.А. Толочек – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.П. Фурманова – д-р пед. наук, проф. (Саранск, Россия)
И.М. Шадрина – д-р пед. наук, доц. (Мурманск, Россия)
И.М. Юсупов – д-р психол. наук, проф. (Казань, Россия)
О.В. Юсупова – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
П.Б. Сейтказы – д-р пед. наук, проф. (Астана, Казахстан)
С.В. Снапковская – д-р пед. наук, проф. (Минск, Белоруссия)
Р. Энвефа – д-р психол. наук, проф. (Батон Руж, США)
Т. Корякина Антунес – д-р соц. наук, (Матозиньюш, Португалия)
Э. ван де Луийтгаарден – д-р в сфере социальных наук, проф. (Ситтард, Нидерланды)
Я. Лавонен – д-р хим.-тех. наук, проф. (Хельсинки, Финляндия)
Йога Прихатин – д-р в сфере обучения англ. языку (Тегал, Индонезия)
Имам Вахуди Каримуллах – д-р в сфере обучения англ. языку (Маланг, Индонезия)

VESTNIK of Samara State Technical University

2025
Volume 22
No. 3

Series: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

SCIENTIFIC PUBLICATION. Published since 2004. Four issues a year

Founder

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation

Indexation

Russian Science Citation Index
Google Scholar
Cyberleninka
DOAJ

Editorial contact

Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Phone: +7 (846) 278 43 76
<https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569>

Subscription

Open Access for all users on website.
Print version is available via "Ural-Press"
service with index 18107

Publisher

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
Phone: +7 (846) 278 43 11
E-mail: rector@samgtu.ru

© Samara State Technical University, 2025

EDITOR-IN-CHIEF

V.V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

DEPUTY CHIEF EDITOR

Yu.V. Lopukhova, Dr. Ped. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

EXECUTIVE SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD

P.G. Labzina, Cand. Ped. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

EDITORIAL BOARD

A.M. Allagulov, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
T.A. Barysheva, Dr. Psych. Sci., Prof. (Saint Petersburg, Russia)
A.K. Belousova, Dr. Psych. Sci., Prof. (Rostov-on-Don, Russia)
O.L. Zhuk, Dr. Ped. Sci., Prof. (Minsk, Belarus)
J.N. Ziyatdinova, Dr. Ped. Sci., Assoc. (Kazan, Russia)
V.A. Kurina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
A.V. Moskvina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
A.V. Miklyaeva, Dr. Psych. Sci., Assoc. (Saint Petersburg, Russia)
O.N. Olejnikova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
G.S. Prigin, Dr. Psych. Sci., Prof. (Naberezhnye Chelny, Russia)
V.I. Panov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
V.G. Ryndak, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
T.I. Rudneva, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
V.A. Tolochev, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
V.P. Furmanova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Saransk, Russia)
I.M. Shadrina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Murmansk, Russia)
I.M. Yusupov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Kazan, Russia)
O.V. Yusupova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
P.B. Seitkazy, Dr. Ped. Sci., Prof. (Astana, Kazakhstan)
S.V. Snapkovskaya, Dr. Ped. Sci., Prof. (Minsk, Belarus)
R. Envefa, Dr. Psych. Sci., Prof. (Baton Rouge, USA)
T. Koraykina Antunes, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Matosinhos, Portugal)
E. van de Luijtgarden, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Sittard, the Netherlands)
J. Lavonen, Dr. Phys. and Chem. Sci., Prof. (Helsinki, Finland)
Yoga Prihatin, Dr. in English Education (Tegal, Indonesia)
Imam Wahyudi Karimullah, Dr. in English Education (Malang, Indonesia)

СОДЕРЖАНИЕ

■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Цифровая трансформация в ландшафте дополнительного образования детей.....	5
<i>Кочемасова Л.А.</i>	
Сущность и содержание учебно-профессиональной мотивации студентов-химиков	21
<i>Мендыгалиева А.Е., Лопухова Ю.В.</i>	

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Создание регионального банка учебных заданий и ситуаций по функциональной грамотности как средства формирования метапредметных универсальных учебных действий.....	35
<i>Акопьян В.А.</i>	
Роль педологии в развитии психолого-педагогической науки и практики	49
<i>Аллагулов А.М., Алешина С.А., Кузьменкова О.В.</i>	

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Реализация социокультурного компонента в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку	67
<i>Пушкарева И.А.</i>	
Автономия студентов из Алжира и России в процессе обучения.....	83
<i>Лайш С.</i>	
Реализация междисциплинарного подхода в преподавании дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 51.03.02 Народная художественная культура	95
<i>Назарова Н.В.</i>	
Повышение познавательной активности обучающихся вуза (на примере дисциплины «Русский язык в деловой документации»).....	107
<i>Шарко М.И.</i>	
Анализ уровня эмпатии у студентов неязыковых специальностей.....	123
<i>Шейпак О.А., Судилина Е.В.,</i>	

■ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Образ робота в представлениях будущих врачей	145
<i>Акмаев В.А.</i>	

CONTENTS

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

- Digital transformation in the landscape of children's supplementary education.....5
Kochemasova L.A.
- The essence and content of academic and professional motivation of chemistry students.....21
Mendygaliyeva A.E., Lopukhova Y.V.

■ THEORY OF PEDAGOGY

- Creation of a regional bank of learning assignments and situations on functional literacy
as a means of forming meta-subject universal learning activities35
Akopian V.A.
- The role of pedagogy in the development of psychological and pedagogical science and practice49
Allagulov A.M., Aleshina S.A., Kuz'menkova O.V.

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

- Implementation of sociocultural component in the process
of professionally oriented foreign language training67
Pushkareva I.A.
- Student autonomy in the classroom: balancing permission and authority
in Algerian and Russian classrooms83
Laiche S.
- Implementation of an interdisciplinary approach in "Foreign Language" teaching
in the training of the 51.03.02 Folk Art Culture specialists95
Nazarova N.V.
- Increasing cognitive activity of university students (in the course
of "Russian language in business documentation")107
Sharko M.I.
- Analysis of the level of empathy among students of non-linguistic specialties.....123
Sheypak O.A., Sudilina E.V.

■ GENERAL PSYCHOLOGY

- Future doctors' views on the image of a robot145
Akmaev V.A.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ЛАНДШАФТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

© Л.А. Кочемасова

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
(национальный исследовательский университет)

Российская Федерация, 105005, г. Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1

Поступила в редакцию 30.03.2025

Окончательный вариант 12.09.2025

■ Для цитирования: Кочемасова Л.А. Цифровая трансформация в ландшафте дополнительного образования детей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.1>

Аннотация. Необходимость специального обращения к педагогическому наследию российского ученого-педагога, историка педагогической мысли Е.Н. Медынского обусловлена повышением внимания к эффективности принципов организации дополнительного образования (принципы общности, общедоступности, бесплатности, систематичности и планомерности, самостоятельности, а также районной организации) в условиях цифровой трансформации. Научное осмысление идей ученого позволяет выявить методологическую и практическую значимость этих принципов в контексте цифровой трансформации дополнительного образования детей для открытия новых возможностей личностного развития в медиатизированных форматах обучения. Проведение Международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Евгения Николаевича Медынского» служит практико-ориентированным инструментом освоения историко-педагогического опыта для актуализации классических педагогических ценностей в ландшафте дополнительного образования детей. Вовлечение студенческой молодежи в научный дискурс вокруг идей Е.Н. Медынского стимулирует их исследовательскую деятельность в поиске ответов на современные проблемы трансформации внешкольных образовательных практик в условиях цифровой образовательной среды. Автором статьи приведены убедительные выводы о том, что в Оренбургской области дополнительное образование детей становится цифровой платформой для различного рода инициатив, направленных на творческое развитие, где цифровые инструменты позволяют персонализировать образовательный процесс. В статье утверждается, что представленная позиция Е.Н. Медынского позволяет в дополнительном образовании обеспечить детям настройки собственного маршрута формирования медийно-информационной грамотности с учетом индивидуальных образовательных запросов.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровая среда, цифровые инструменты, дополнительное образование детей, историко-педагогическое наследие, Е.Н. Медынский, медиаобразование, региональный модельный центр.

Благодарности: Автор статьи выражает глубокую благодарность и уважение заслуженному деятелю науки Российской Федерации, доктору педагогических наук, профессору, главному научному сотруднику ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» Валентине Григорьевне Рындак за инициативу и научный консалтинг международного конкурса «В мире мудрых мыслей». Выражаю искреннюю признательность редакционной коллегии и издателям журнала «Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки», а также рецензентам за внимание к данной работе.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

DIGITAL TRANSFORMATION IN THE LANDSCAPE OF CHILDREN'S SUPPLEMENTARY EDUCATION

© *L.A. Kochemasova*

Bauman Moscow State Technical University
p.1, 5, 2nd Baumanskaya str., Moscow, 105005, Russian Federation

Original article submitted 30.03.2025

Revision submitted 12.09.2025

■ For citation: Kochemasova L.A. Digital transformation in the landscape of children's supplementary education. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(3):5–20. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.1>

Abstract. The need for a special appeal to the pedagogical heritage of the Russian scientist-educator, historian of pedagogical thought E.N. Medynsky is due to the increased attention to the effectiveness of the principles of organizing supplementary education (the principle of publicity, the principle of general accessibility, free of charge, the principle of systematicity and planning, independence, as well as the principle of district organization) in the context of digital transformation. A scientific understanding of the scientist's ideas allows us to identify the methodological and practical significance of these principles in the context of the digital transformation of supplementary education for children to open up new opportunities for personal development in mediated learning formats. The International Competition of Scientific Research and Creative Works of Students "In the World of Wise Thoughts of Evgeny N. Medynsky" serves as a practice-oriented tool for mastering historical and pedagogical experience for updating classical pedagogical values in the landscape of supplementary education for children. Involving student youth in the scientific discourse around the ideas of E.N. Medynsky stimulates their research activities in the search for answers to modern problems of transforming extracurricular educational practices in the context of a digital educational environment. The research shows that in Orenburg region, supplementary education for children is becoming a digital platform for various kinds of initiatives aimed at creative development, where digital tools allow personalizing the educational process. The paper presents the position of E.N. Medynsky, according to which supplementary education provides children with the ability to customize their own route for developing media and information literacy, taking into account individual educational needs.

Keywords: digital transformation of education, digital environment, digital tools, supplementary education for children, historical and pedagogical heritage, E.N. Medynsky, media education, regional model center.

Acknowledgements: The author expresses deep gratitude and respect to the Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of Orenburg State Pedagogical University Valentina G. Ryndak, for the initiative and scientific consulting of the international competition «In the World of Wise Thoughts». The author also expresses sincere gratitude to the Editorial Board and publishers of the journal «Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences», as well as to the reviewers for their attention to this work.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Указ Президента Российской Федерации В.В. Путина от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» определяет цифровую трансформацию как одну из национальных целей развития российского государства, значимым ориентиром которого выступает формирование глобальной конкурентоспособности российского образования [1].

Постановлением Правительства Российской Федерации № 1642 от 26.12.2017 утверждена государственная программа «Развитие образования», включающая в себя реализацию приоритетных проектов «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации», «Вузы как центры пространства создания инноваций», «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», «Создание современной образовательной среды для школьников», «Доступное дополнительное образование для детей», «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» [2].

В целях вовлечения детей в научную деятельность, реализации современных образовательных моделей обучения, подготовки нового поколения инженеров и ученых, поддержки профессионального самоопределения и др. Распоряжением Правительства Российской Федерации № 678-р от 31.03.2022 приняты «Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года» и план мероприятий по ее реализации, которые предусматривают процесс распространения целевой модели дополнительного образования во всех регионах РФ и необходимость финансирования дополнительного образования посредством выдачи сертификатов, которые позволят бесплатно посещать кружки и секции [3].

Актуализация исследовательского интереса во многом обусловлена необходимостью анализа и оценки текущего состояния дополнительного образования детей, а также выявления ключевых направлений его развития в рамках «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» в регионах Российской Федерации [3]. Успешная реализация Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года может стать основой для формирования творческой и культурной среды, способствующей всестороннему развитию личности ребенка и обогащению общества в целом. Важно, чтобы все участники образовательного процесса – от педагогов до родителей – осознавали свою роль в этом процессе и активно способствовали созданию условий для творческого самовыражения и развития детей.

Анализ основных нормативно-правовых документов определил стратегические приоритеты и императивы государственной политики Российской Федерации в области цифровой трансформации системы образования, а также конкретизировал необходимость рассмотрения ее содержательных характеристик в ландшафте дополнительного образования детей.

Изучение сложившегося в рассматриваемой сфере исследовательского опыта показывает, что педагогическое наследие Е.Н. Медынского в дополнительном образовании детей в последнее десятилетие приобрело особую популярность во всем мире благодаря ценным идеям и подходам к его организации.

Цель исследования – научное осмысление проблемы цифровой трансформации дополнительного образования детей для актуальной педагогической дискуссии в традициях педагогического наследия Е.А. Медынского.

Задачи исследования:

- расширение диапазона научного познания проблемы цифровой трансформации дополнительного образования детей в контексте применения инновационных цифровых инструментов;
- актуализация субъектной позиции, утверждения идей и представлений Е.Н. Медынского педагогическим сообществом в условиях новой медийной реальности дополнительного образования детей.

Обзор литературы

Цифровая трансформация в российском образовании рассматривается в следующих контекстах:

- применение цифровых технологий с целью автоматизации различных процессов деятельности образовательных организаций;
- внедрение комплекса цифровых технологий с целью построения такой модели обучения, которая будет базироваться на эффективном применении этих технологий для решения профессиональных задач. Цифровая трансформация ведет к обновлению модели образовательного процесса на основе применения современных цифровых технологий. В настоящее время зарождается смешанная образовательная модель, при которой наряду с очным обучением применяются разнообразная компьютерная техника, мобильные устройства, а также сетевые ресурсы и инструменты виртуальной среды. Традиционное очное обучение трансформируется в цифровое, в котором современные информационно-коммуникационные технологии направлены на усиление учебной визуализации, информационной насыщенности образовательного процесса и активное применение дистанционных образовательных технологий.

По мнению А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина, сущность цифровой трансформации образования отражена в достижении необходимых образовательных результатов и движении к персонализации образовательного и профессионального обучения на основе использования ресурсов цифровой трансформации (высокоскоростной Интернет, личные гаджеты, облачные вычисления, образовательные порталы, искусственный интеллект и т. п.), ускоряющих трансформационные изменения в образовании. Цифровые технологии и ресурсы помогают использовать новые педагогические практики [4, с. 30–31].

И.А. Карлов, К.Л. Савицкий выделили рамки цифровой трансформации образования:

- изменение содержания образования (изменение образовательного запроса к образовательной организации; организация процесса профессионального образования);
- развитие цифровой образовательной среды (обновление цифровой инфраструктуры организации; создание умного кампуса);
- обновление образовательного процесса (использование цифровых технологий в учебном процессе; формирование цифровой компетентности участников образовательных отношений – профессиональное развитие педагогов в области цифровых технологий);
- обновление функционирования образовательной организации (использование цифровых технологий решения управленческих задач; управление

цифровой трансформацией организации; использование возможностей цифровой среды для внешних коммуникаций организации) [5].

В теории и практике отечественной педагогики представлены фундаментальные принципы организации и методики дополнительного образования детей, заложенные в начале XX века российским ученым в области педагогики, истории педагогики Е.Н. Медынским. Педагог подчеркивал значимость дополнительного образования как средства гармоничного развития человека и выделял его самостоятельную роль в системе народного образования. Е.Н. Медынский утверждал, что термин «дополнительное образование» некорректен, поскольку «образование» традиционно связывается с умственной деятельностью. В отличие от него понятие «развитие» охватывает постоянную работу над всеми аспектами личности – как психическими, так и физическими. Гармонично развитой личностью считается человек, демонстрирующий равномерное развитие умственной, нравственной, эстетической и физической сфер.

Е.Н. Медынский убежденно аргументировал, что задачи дополнительного образования существенно превосходят по своему масштабу и значимости те, что решаются в общеобразовательной организации. Рассмотрим выделенные российским ученым аспекты:

- во-первых, дополнительное образование направлено на культурное развитие всего населения, тогда как школа готовит лишь его часть к такому развитию;
- во-вторых, элементы дополнительного образования присущи каждому человеку в той или иной мере, в отличие от школьного обучения, которое охватывает сравнительно небольшую группу;
- в-третьих, если понимать дополнительное образование как всестороннее развитие личности, то оно не может быть заменено. При этом школа способна частично уступать свое место другим формам (например, воскресным школам или курсам для взрослых), а иногда даже заменяться домашним обучением;
- в-четвертых, дополнительное образование является самоцелью, не требующей постоянной внешней поддержки, в то время как отсутствие внешкольной базы почти лишает школу своего значения, снижая эффективность затрат времени, средств и усилий, вкладываемых в ее организацию [6, с. 166–167].

Особого внимания заслуживает представление способов применения педагогических трудов российского ученого Е.Н. Медынского в условиях цифровой трансформации дополнительного образования детей:

- в своих работах ученый-педагог подчеркивает важность создания условий для развития творческих способностей детей, что возможно реализовать в условиях цифровой трансформации посредством применения различных онлайн-платформ для организации кружков, секций, мастер-классов и др.;
- одним из принципов дополнительного образования российский ученый выделял общедоступность, и именно цифровизация образования позволяет расширить доступ к дополнительному образованию посредством прохождения онлайн-курсов и дистанционных программ; кроме того, с помощью интернета обучающиеся могут посещать виртуальные экскурсии, выставки, музеи и др.;

- в частности, ученый акцентировал внимание на необходимости учета личных особенностей детей, и действительно, современные технологии позволяют адаптировать образовательные программы под индивидуальные потребности каждого обучающегося;
- в своих трудах педагог описывал важность сотрудничества между образовательными учреждениями и выделял принцип общности. Установлено: цифровая трансформация образования способствует созданию различных сетевых сообществ, в которых образовательные организации могут осуществлять профессиональное сотрудничество, делиться и обмениваться положительным передовым опытом и цифровыми ресурсами;
- педагог считал необходимым развивать у детей навыки критического мышления и работы с информацией, что возможно реализовать в условиях цифровой трансформации образования с помощью проектной и исследовательской деятельности;
- в своих научных исследованиях историк педагогической мысли подчеркивал важность применения в дополнительном образовании детей новых педагогических технологий, что допустимо в условиях цифровой трансформации благодаря применению интерактивных методов обучения, способных повысить мотивацию и вовлеченность детей в учебный процесс.

Материалы и методы

В ходе проведения исследования применен комплекс следующих методов: историко-генетический анализ педагогического наследия Е.Н. Медынского, изучение и обобщение положительного передового опыта, контент-анализ, логический анализ педагогической литературы и нормативно-правовых документов, анализ результатов педагогической деятельности.

Теоретико-методологические основания исследования представляет Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Евгения Николаевича Медынского».

Методологическим базисом являются результаты конкурсных работ студентов образовательных организаций высшего образования (уровень подготовки – бакалавриат).

Результаты исследования

Изучение сложившегося в рассматриваемой сфере исследовательского опыта показывает, что развитие дополнительного образования детей в современном обществе представляет собой важный аспект формирования культурной идентичности и творческого потенциала подрастающего поколения. При этом в условиях стремительных изменений социальной, экономической и культурной сферы дополнительное образование становится не только средством самовыражения, но и важным инструментом развития критического мышления, креативности и эмоционального интеллекта.

А.М. Топоркова, В.Н. Ретинская отмечают, что «дополнительное образование должно содействовать возможности ученикам пробовать свои силы в интересных для них темах и направлениях, поэтому возможности каждой конкретной территории должны быть использованы на полную мощность» [7].

Одним из наиболее актуальных направлений концепции является формирование у детей необходимых навыков путем предоставления разнообразных форм обучения, включая игровые и сетевые форматы. Такой подход позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать условия для его творческого самовыражения и личностного роста.

Результаты проведенного научного поиска базируются на актуализации идей дополнительного образования российского ученого Е.Н. Медынского в условиях цифровой трансформации.

Исследовательский поиск показал, что внеурочная образовательная деятельность традиционно рассматривалась как важнейший инструмент формирования всесторонне развитой личности, обеспечивающий дополнительное интеллектуальное, культурное и социальное развитие обучающихся. В условиях стремительного развития цифровых технологий система образования переживает серьезные трансформации, затрагивающие не только школьное и вузовское обучение, но и дополнительное образование.

Как показал анализ научных исследований по проблеме, дополнительное образование – это вид образования, который дети и взрослые получают вне рамок традиционной школьной или университетской программы. Оно направлено на развитие интересов, талантов и навыков, а также на организацию досуга и социализацию. Целями дополнительного образования являются развитие личности, выявление и поддержка талантов, профессиональная ориентация, организация досуга и социальная адаптация. Следует отметить, что формы дополнительного образования разнообразны: кружки, секции, студии, клубы, мастер-классы, лагеря, экскурсии, конкурсы, фестивали, онлайн-курсы и др.

Преимуществом дополнительного образования перед школьной программой является возможность заниматься тем, что действительно интересно, что способствует развитию творческих способностей, критического мышления, коммуникативных навыков, а также получению практических навыков и знаний.

Современные изменения в системе образования, связанные с цифровизацией, приводят к переосмыслению традиционных концепций и методик обучения. Дополнительное образование, рассматриваемое как важный элемент всестороннего развития личности, приобретает новые формы и содержание в условиях стремительного развития цифровых технологий. Вопросы доступности, индивидуализации образовательного процесса, формирования социальных связей и вовлеченности в общественную жизнь приобретают особое значение. В этом контексте педагогическое наследие российского ученого Е.Н. Медынского сохраняет свою актуальность, поскольку многие сформулированные им принципы могут быть эффективно интегрированы в цифровую образовательную среду.

Определено, что цифровизация образования предоставляет новые возможности для реализации принципов дополнительного образования, сформулированных Е.Н. Медынским. Использование онлайн-курсов, виртуальных библиотек, образовательных платформ и дистанционных форматов обучения создает условия для расширения доступности и систематизации дополнительного образования. Однако сохраняются и вызовы, связанные с необходимостью адаптации традиционных методов к цифровой среде, преодоления цифрового неравенства и обеспечения эффективности новых форматов обучения.

Прогнозируемые направления социально-экономического и технологического общественного развития определяют приоритет инновационных технологий в педагогике, «в основе которых лежит концепция объединения подходов классно-урочной системы и инструментов электронного обучения, базирующегося на новых дидактических возможностях, предоставляемых искусственным интеллектом и современными информационными средствами» [8, с. 180].

Установлено, что Е.Н. Медынский разработал основные методы дополнительного образования, многие из которых можно адаптировать к цифровой среде [6, с. 168]:

- метод локализации (образование на основе особенностей региона) – в цифровом формате это реализуется посредством региональных образовательных порталов, локализованных онлайн-курсов;
- индивидуализация – искусственный интеллект и адаптивные платформы позволяют подстраивать образовательные программы под каждого обучающегося;
- гибкость приемов работы – цифровая среда предоставляет гибкость в выборе инструментов: от видеоуроков до интерактивных симуляторов;
- широкая самостоятельность населения – современные онлайн-сообщества, открытые образовательные платформы и цифровые творческие проекты развивают самостоятельность в образовании.

Ученый-педагог Е.Н. Медынский считал, что образование должно быть непрерывным процессом, охватывающим всю жизнь человека. В условиях цифровой трансформации этот тезис проявляется в концепции обучения на протяжении всей жизни – возможности обучаться в любом возрасте с помощью онлайн-курсов, вебинаров, образовательных платформ, профессиональных сетей и др. [9, с. 31].

Изучение сложившегося в рассматриваемой сфере исследовательского опыта показывает, что одной из важнейших задач дополнительного образования Е.Н. Медынский считал социализацию личности. В цифровую эпоху социализация осуществляется посредством цифровых коммуникационных платформ, виртуальных исследовательских проектов, сетевых образовательных сообществ и др. Е.Н. Медынский утверждал, что дополнительное образование должно быть направлено на развитие общественной активности и включение человека в культурную и профессиональную жизнь. Цифровые технологии позволяют создать новые формы общественной активности, например цифровые волонтерские проекты, социальные инициативы, посредством онлайн-платформ [10–11, с. 28].

Вызывает исследовательский интерес тот факт, что в поздних работах Е.Н. Медынский пересматривал свою концепцию, утверждая, что дополнительное образование должно ориентироваться не на абстрактное «гармоничное развитие», а на подготовку человека к конкретным задачам общества. В условиях цифровой трансформации это соответствует современным вызовам цифрового общества, где образование все больше ориентируется на формирование практических навыков, профессиональную мобильность и адаптивность к быстро меняющимся условиям рынка труда. Идеи российского ученого заключаются в сочетании индивидуального развития и практической подготовки к жизни с использованием интеграции образовательных технологий и профессионального обучения [12].

В частности, анализ идей Е.Н. Медынского в контексте цифровой трансформации показывает, что многие его концепции остаются актуальными и во многом предвосхищают современные тенденции в сфере дополнительного обучения. Его труды сформировали основу для развития образовательных методик, ориентированных на индивидуализацию, практическую направленность и социализацию учащихся. В настоящее время в современном обществе новые цифровые технологии открывают возможности для реализации его принципов, позволяя значительно расширить доступ к образованию, сделать его более гибким и адаптивным к потребностям личности.

Одним из ключевых вкладов в науку российского ученого в области педагогики и истории педагогики Е.Н. Медынского является идея о том, что дополнительное образование должно выходить за рамки традиционного обучения и становиться инструментом формирования активного гражданина, способного к саморазвитию и общественной деятельности. В современных условиях данная концепция проявляется благодаря онлайн-обучению, цифровым волонтерским проектам, виртуальным исследовательским сообществам, а также гибридным образовательным моделям, сочетающим традиционные формы взаимодействия с цифровыми ресурсами. При этом особую значимость представляет взгляд педагога на непрерывность образования, который перекликается с концепцией обучения на протяжении всей жизни [13]. В эпоху цифровых технологий это реализуется посредством доступности образовательных платформ, онлайн-курсов, профессиональных сетей и виртуальных стажировок, что позволяет человеку совершенствоваться в любом возрасте и в любой точке мира.

Отметим, что взгляд ученого на цифровую среду в ландшафте дополнительного образования детей переживает трансформацию, поскольку традиционные кружки и секции дополняются онлайн-платформами, интерактивными курсами, виртуальными мастер-классами и др., расширяя доступ к знаниям и навыкам для детей из разных регионов и социальных слоев [14].

В условиях цифровой трансформации дополнительного образования необходимо разрабатывать новые методики обучения, адаптированные к онлайн-формату, и обеспечивать цифровую грамотность как педагогов, так и обучающихся [15–16]. Важно также сохранять баланс между онлайн- и офлайн-активностями, чтобы не допустить чрезмерной зависимости от цифровых технологий и заботиться о социализации детей [17].

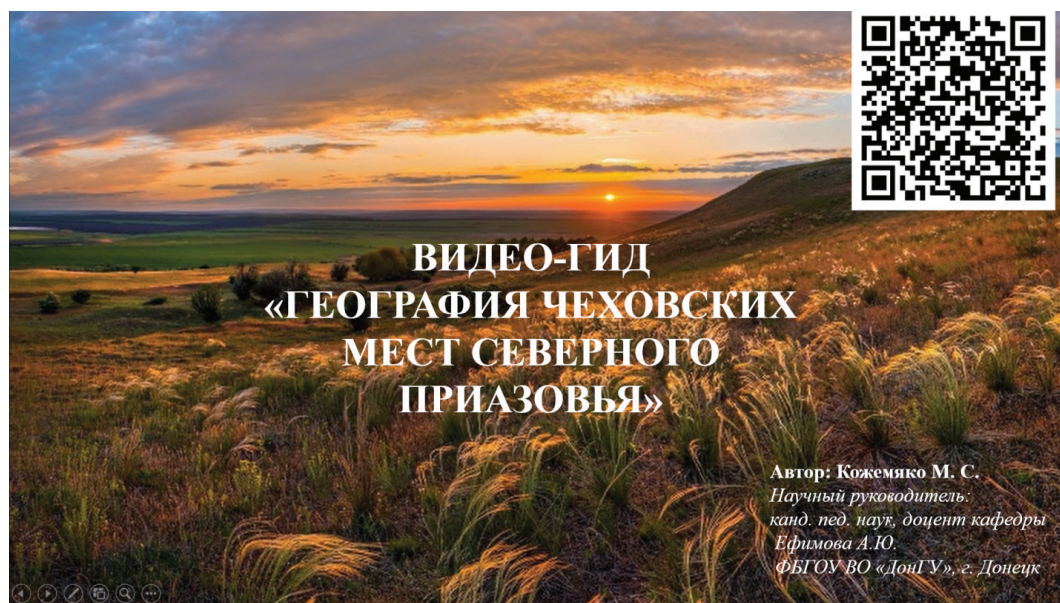
Установлено, что в дополнительном образовании детей в настоящее время активно используются виртуальные экскурсии, так как не у всех есть возможность посещать различные места в офлайн-формате. Эффективной реализации процесса цифровизации образования способствуют виртуальные экскурсии – цифровые интерактивные туры, которые позволяют пользователям посетить виртуальные места и путешествовать по ним, не покидая дома. Данные экскурсии могут быть разработаны для любых объектов – от музеев и исторических памятников до научных лабораторий и учебных заведений. Виртуальные экскурсии могут быть созданы в формате видео-, аудиоизображений, виртуальной реальности или веб-страниц [18]. Такие экскурсии делают дополнительное образование более доступным для детей с ограниченными возможностями, для обучающихся, живущих в отдаленных районах, или тех, кто

не может участвовать в традиционных экскурсиях по финансовым причинам. Виртуальные экскурсии открывают новые горизонты в дополнительном образовании, стирая географические и временные границы. В кружках по истории, географии, биологии и другим предметам виртуальные экскурсии могут быть использованы для изучения конкретных тем, мест или объектов [19].

Любопытным представляется повышенное внимание в ландшафте дополнительного образования детей к цифровым инструментам, играющим ключевую роль в развитии личности ребенка, расширении его кругозора и формировании дополнительных навыков. Подобная интеграция современных технологий позволит совершать виртуальные экскурсии, разработанные для обучающихся по различным предметным областям, при переходе по QR-коду [20]. Виртуальные экскурсии могут быть использованы в качестве основы для образовательных проектов, в рамках которых исследуются определенные темы или места, а также для самостоятельного изучения интересующих тем и расширения кругозора [21]. Оптимальное функционирование виртуальных экскурсий как мощного цифрового инструмента в дополнительном образовании детей ориентировано на обогащение их знаниями и на развитие важных навыков при условии правильной организации и использования с целью получения максимальной пользы для обучения и развития детей.

Согласно выводам З.Н. Исламовой, видеогиды представляют собой короткие информативные ролики, знакомящие с определенной темой, объектом или процессом. В контексте дополнительного образования они могут использоваться для подготовки к экскурсиям, углубленного изучения материала после занятий или самостоятельного исследования интересующих тем [22].

Преимущества видеогидов, по представлениям М.С. Кожемяко, достаточно очевидны: визуализация сложной информации, доступность в любое время и в любом месте, а также интерактивность, вовлекающая обучающихся в процесс обучения. Видеогиды особенно эффективны для детей с разными стилями обучения, так как предоставляют альтернативный способ усвоения материала [20].



Видеогид «География чеховских мест северного Приазовья» [20]

Так, например, для более подробного изучения биографии А.П. Чехова на кружке по литературе можно создать видеогид о местах северного Приазовья, где бывал и творил великий русский писатель (см. рисунок). Изучение географии чеховских мест северного Приазовья является актуальным, поскольку позволяет расширить наши знания о местах, связанных с жизнью и творчеством писателя Антона Чехова. Это позволит обучающимся не только лучше понять его произведения, но и исследовать исторические и культурные аспекты этих мест, проследить влияние окружающей среды на его творчество, а также повысить уровень патриотического воспитания.

Прикладные основания «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» базируются на представлении положительного передового опыта, накопленного в Оренбургской области. Оренбуржье обладает богатым культурным наследием и уникальными природными ресурсами, которые активно используются в решении задач по развитию региональной системы дополнительного образования детей.

Установлено, что цифровая трансформация является быстро развивающимся процессом, модернизирующим структуру образования. Согласно «Концепции развития дополнительного образования Оренбургской области до 2030 года», одним из целевых показателей является создание медиацентров в каждой школе, структурных подразделений, обеспечивающих присутствие и продвижение общеобразовательной организации в медиапространстве [23].

В Оренбургской области в условиях цифровой трансформации образования с целью выполнения функций организационной, методической, нормативно-правовой и экспертно-консультационной поддержки в региональной системе дополнительного образования детей, обеспечивающей формирование целевой модели дополнительного образования, представлен единственный в РФ успешный опыт по созданию Регионального модельного центра дополнительного образования детей (РМЦ) на базе ГАУДО «Оренбургский областной Дворец творчества детей и молодежи им. В.П. Поляничко» [24].

На базе РМЦ с 2023 года создан региональный ресурсный центр медиаобразования, ориентированный на создание базы школьных медиацентров Оренбургской области, развитие схемы межведомственного взаимодействия, развитие механизмов медиаобразования посредством применения целевой модели дополнительного образования. В 2023 году в общеобразовательных организациях Оренбургской области работало 294 школьных медиацентра (38 %), в 2024 году их насчитывается 552 (70 %). К 2030 году в соответствии с целевыми показателями медиацентр будет создан в каждой школе. Согласно нашей модели, основной задачей является не только создание школьных центров медиаобразования, но и расширение формата их деятельности.

Вслед за деятельностью по повышению квалификации руководителей медиацентров и по организации мероприятий, направленных на развитие школьных центров медиаобразования, идет вовлечение обучающихся в процесс повышения медийно-информационной грамотности [25].

В целях выявления лучших практик продвижения госпаблика общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования детей Оренбургской области, распространения инновационного опыта продвижения цифрового контента в 2024 году проводились: региональный медиамарафон

для руководителей медиацентров и сотрудников, ответственных за ведение в социальных сетях официальных страниц общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования Оренбургской области; межрегиональный дистанционный турнир по медийно-информационной грамотности «#ЗнаюМИГ». В 2025 году благодаря грантовой поддержке ПАО «Ростелеком» данный турнир планируется провести на новой интерактивной платформе с возможностью создания личного кабинета и выполнения заданий в удобное для участника время [26].

Обсуждение и заключение

Историко-научная реконструкция педагогического наследия Е.Н. Медынского приобрела популярность и может служить основой для дальнейших исследований и практических разработок в области дополнительного образования. Педагогические идеи российского ученого о социализации, индивидуализации, региональной специфике образования и формировании активного гражданского общества посредством обучения сохраняют свою значимость и могут быть интегрированы в современные образовательные стратегии. Цифровая трансформация образования, с одной стороны, ставит перед системой дополнительного образования новые вызовы, а с другой – открывает перспективы для более глубокого воплощения концепций, заложенных Е.Н. Медынским, в новых цифровых форматах.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/74404210/?ysclid=ltkehh5bb3472103963> (дата обращения: 28.03.2025).
2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: Постановление Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017 (в ред. от 20.05.2022 № 918) // Собрание законодательства РФ. – 2018. – № 1. – Ч. 2. – Ст. 374.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р (ред. от 21.10.2024) «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей и признании утратившим силу Распоряжения Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р» (вместе с «Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года») [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/1b1d2b8512a1ba1441c9a3f80cc4dbd5cda16c0f/ (дата обращения: 24.03.2025).
4. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования: Монография / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: ИД Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
5. Карлов И.А., Савицкий К.Л. На пути к смарт-образованию: перспективы и риски цифровой трансформации [Электронный ресурс]. – URL: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/800806304.pdf> (дата обращения: 31.03.2025).
6. Дейч Б.А. Е.Н. Медынский: динамика взглядов на теорию внешкольной работы // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 165–169.
7. Топоркова А.М., Ретинская В.Н. Реализация дополнительного образования в условиях цифровой экономики в Российской Федерации // Вестник Пензенского государственного университета. – 2023. – № 4. – С. 10–17.
8. Борисова Е.В. Современные студенты и цифровая среда обучения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 1 (50). – С. 178–184.

9. *Медынский Е.Н.* Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Наука, 1918. – 322 с.
10. *Медынский Е.Н.* Энциклопедия внешкольного образования: в 3 т. – М.: Госиздат, 1923. – Т. 1. – 138 с.
11. *Шилинг Г.С., Катаева А.С., Сафронова С.С.* Использование цифровых технологий в дополнительном образовании школьников // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – С. 213–217.
12. *Медынский Е.Н.* Энциклопедия внешкольного образования: в 3 т. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – Т. 3. – 172 с.
13. *Иванищева Н.А., Пак Л.Г., Кочемасова Л.А. и др.* Архитектоника андрагогической концепции сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования: вызовы современности: Монография. – Оренбург: Экспресс-печать, 2023. – 212 с.
14. *Гаирбекова П.И.* Актуальные проблемы цифровизации образования в России // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673> (дата обращения: 23.03.2025).
15. *Иванищева Н.А., Кочемасова Л.А., Пак Л.Г. и др.* Прогностическая модель сопровождения педагогов в условиях цифровизации образования // Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма (SCTCMG 2023): материалы Междунар. конф. «Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма» (SCTCMG 2023), Грозный, 20–21 октября 2023 г. – Грозный: Комплексный институт им. Х. Ибрагимова РАН, 2023. – С. 563–571.
16. *Mavami O., Zerbib R.* Transformation digitale et enseignement supérieur. – Caen: Edition EMS, 2022. – 252 p.
17. *Крупа Т.В., Лебедев А.А., Обухов А.С.* Организация дополнительного образования школьников в цифровой среде: обзор исследований // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 3 (57) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-shkolnikov-v-tsifrovoy-srede-obzor-issledovaniy> (дата обращения: 23.03.2025).
18. *Карпеченко А.С., Карасева А.Ю.* Виртуальные экскурсии как средство развития познавательного интереса // Международный журнал экспериментального образования. – 2023. – № 3. – С. 22–26.
19. *Устюжанина Н.В.* Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Наука и перспективы. – 2017. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-innovatsionnaya-forma-obucheniya> (дата обращения: 23.03.2025).
20. *Кожемяко М.С.* Виртуальная экскурсия как цифровой образовательный ресурс // Управление развитием социально-экономических систем: глобализация, предпринимательство, устойчивый экономический рост: материалы XXV Междунар. науч. конф. молодых ученых и студентов, Донецк, 05 декабря 2024 г. / под общ. ред. д-ра экон. наук, доц. Ю.Н. Полшкова. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024. – Т. 1. – С. 298–300.
21. *Казеева Г.Г., Коляда А.С., Берсенева С.А. и др.* Виртуальная ботаническая экскурсия как цифровой образовательный ресурс на основе VR-технологий // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 3 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN323.pdf> (дата обращения: 23.03.2025).
22. *Исламова З.Н.* Virtual teaching and learning: advantages and disadvantages // Молодой ученый. – 2020. – № 26 (316). – С. 292–293. [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/316/72175/> (дата обращения: 23.03.2025).
23. Постановление Правительства Оренбургской области от 18 октября 2022 г. № 1096-пп «О реализации в Оренбургской области Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года»: распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 года № 678-р. <https://base.garant.ru/405542129/493aff9450b0b89b29b367693300b74a/> (дата обращения: 24.03.2025).

24. Официальный сайт Регионального модельного центра дополнительного образования детей Оренбургской области. Региональные документы [Электронный ресурс]. – URL: <https://rmc-oren.ru/документы/региональные/> (дата обращения: 30.03.2025).
25. Медиаграмотность – средство от манипуляций // ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.unesco.org/courier/iyul-sentyabr-2017-g/mediagramotnost-sredstvo-otmanipulyacii/> (дата обращения: 30.03.2025).
26. *Тажмуратова А.А.* Совершенствование механизмов развития медиаобразования через целевую модель дополнительного образования посредством деятельности Регионального модельного центра дополнительного образования детей Оренбургской области // Медиаобразование: стратегии развития – 2024: материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 5-6 декабря 2024 г. / под общ. ред. Т.Н. Владимировой, И.А. Купцовой. – М.: МПГУ, 2025. – С. 252–267.

References

1. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 21.07.2020 No. 474 "O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda" [Decree of the President of the Russian Federation dated July 21, 2020 No. 474 "On the national development goals of the Russian Federation for the period until 2030"]. <https://base.garant.ru/74404210/?ysclid=ltkeh55bb3472103963> (Accessed March 28, 2025).
2. Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii "Razvitiye obrazovaniya" [On approval of the state program of the Russian Federation "Education Development"]: postanovleniye Pravitel'stva RF No. 1642 ot 26.12.2017 (v red. ot 20.05.2022 No. 918). *Sobraniye zakonodatel'stva RF*. 2018. No. 1. Ch. 2. St. 374.
3. Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 31.03.2022 No. 678-r (red. ot 21.10.2024) "Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey i priznanii utrativshim silu Rasporyazheniya Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 No. 1726-r" (vmeste s "Kontseptsiyey razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey do 2030 goda") [Order of the Government of the Russian Federation On approval of the Concept for the development of additional education for children]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/1b1d2b8512a1ba1441c9a3f80cc4dbd5cda16c0f/ (Accessed March 24, 2025).
4. *Uvarov A.Yu., Geybl E., Dvoetskaya I.V.* Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya: monografiya [Difficulties and prospects of digital transformation of education]. Moscow: ID Vysshey shkoly ekonomiki Publ., 2019. 343 p.
5. *Karlov I.A., Savitskiy K.L.* Na puti k smart-obrazovaniyu: perspektivy i riski tsifrovoy transformatsii: Monografiya [On the way to smart education: prospects and risks of digital transformation]. <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/800806304.pdf> (Accessed March 31, 2025).
6. *Deych B.A. Ye.N.* Medynskiy: dinamika vzglyadov na teoriyu vneshkol'noy raboty [Dynamics of views on the theory of extracurricular work]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2013. No. 5. Pp. 165–169.
7. *Toporkova A.M., Retinskaya V.N.* Realizatsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki v Rossiyskoy Federatsii [Implementation of additional education in the context of the digital economy in the Russian Federation]. *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023. No. 4. Pp. 10–17.
8. *Borisova Ye.V.* Sovremennyye studenty i tsifrovaya sreda obucheniya [Modern students and digital learning environment]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. 2020. No. 1 (50). Pp. 178–184.
9. *Medynskiy Ye.N.* Vneshkol'noye obrazovaniye, yego znacheneye, organizatsiya i tekhnika [Extracurricular education, its meaning, organization and technology]. Moscow: Nauka Publ., 1918. 322 p.

10. *Medynskiy Ye.N.* Entsiklopediya vneshkol'nogo obrazovaniya. V 3 t. T. 1 [Encyclopedia of extracurricular education. In 3 vol. Vol. 1]. Moscow: Gosizdat Publ., 1923. 138 p.
11. *Shiling G.S., Katayeva A.S., Safronova S.S.* Ispol'zovaniye tsifrovyykh tekhnologiy v dopolnitel'nom obrazovanii shkol'nikov [Use of digital technologies in additional education of schoolchildren]. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully.* 2022. Pp. 213–217.
12. *Medynskiy Ye.N.* Entsiklopediya vneshkol'nogo obrazovaniya. V 3 t. T. 3 [Encyclopedia of extracurricular education. In 3 vol. Vol. 3]. Moscow; Leningrad: Gosizdat Publ., 1925. 172 p.
13. *Ivanishcheva N.A., Pak L.G., Kochemasova L.A. i dr.* Arkhitektonika andragogicheskoy kontseptsii soprovozhdeniya pedagogov v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya: vyzovy sovremennosti: Monografiya [Architectonics of the andragogic concept of supporting teachers in the context of digital transformation of education: challenges of our time]. Orenburg: Express-printing Publ., 2023. 212 p.
14. *Gairbekova P.I.* Aktual'nyye problemy tsifrovizatsii obrazovaniya v Rossii [Actual problems of digitalization of education in Russia]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya.* 2021. No. 2. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673>. (Accessed March 23, 2025).
15. *Ivanishcheva N.A., Kochemasova L.A., Pak L.G. i dr.* Prognosticheskaya model' soprovozhdeniya pedagogov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [A prognostic model for supporting teachers in the context of digitalization of education]. *Sotsial'nyye i kul'turnyye transformatsii v kontekste sovremennogo globalizma (SCTCMG 2023): materialy Mezhdunar. konf. "Sotsial'nyye i kul'turnyye transformatsii v kontekste sovremennogo globalizma" (SCTCMG 2023), Groznyy, 20–21 oktyabrya 2023 g.* Groznyy: Kompleksnyy institut im. Kh. Ibragimova RAN, 2023. Pp. 563–571.
16. *Mavami O., Zerbib R.* Transformation digitale et enseignement supérieur. – Caen: Edition EMS, 2022. – 252 p.
17. *Krupa T.V., Lebedev A.A., Obukhov A.S.* Organizatsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya shkol'nikov v tsifrovoy srede: obzor issledovaniy [Organization of additional education of schoolchildren in the digital environment: a research review]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya.* 2021. No. 3 (57). <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-shkolnikov-v-tsifrovoy-srede-obzor-issledovaniy> (Accessed March 23, 2025).
18. *Karpechenko A.S., Karaseva A.Yu.* Virtual'nyye ekskursii kak sredstvo razvitiya poznavatel'nogo interesa [Virtual excursions as a means of developing cognitive interest]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya.* 2023. No. 3. Pp. 22–26.
19. *Ustyuzhanina N.V.* Virtual'naya ekskursiya kak innovatsionnaya forma obucheniya [Virtual excursion as an innovative form of training]. *Nauka i perspektivy.* 2017. No. 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-innovatsionnaya-forma-obucheniya> (Accessed March 23, 2025).
20. *Kozhemyako M.S.* Virtual'naya ekskursiya kak tsifrovoy obrazovatel'nyy resurs [Virtual excursion as a digital educational resource]. *Upravleniye razvitiyem sotsial'no-ekonomicheskikh sistem: globalizatsiya, predprinimatel'stvo, ustoychivyy ekonomicheskii rost: materialy XXV Mezhdunar. nauch. konf. molodykh uchonykh i studentov, Donetsk, 05 dekabrya 2024 g. Pod obshch. red. d-ra ekon. nauk, dots. Yu.N. Polshkova.* Donetsk: Izd-vo DonGU, 2024. T. 1. Pp. 298–300.
21. *Kazeyeva G.G., Kolyada A.S., Berseneva S.A. i dr.* Virtual'naya botanicheskaya ekskursiya kak tsifrovoy obrazovatel'nyy resurs na osnove VR-tekhnologiy [Virtual botanical excursion as a digital educational resource based on VR technologies]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya.* 2023. Vol. 11. No. 3. <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN323.pdf> (Accessed March 23, 2025).
22. *Islamova Z.N.* Virtual teaching and learning: advantages and disadvantages. *Molodoy uchenyy.* 2020. No. 26 (316). Pp. 292–293. <https://moluch.ru/archive/316/72175/> (Accessed March 23, 2025).
23. Postanovleniye Pravitel'stva Orenburgskoy oblasti ot 18 oktyabrya 2022 g. No. 1096-pp "O realizatsii v Orenburgskoy oblasti Kontseptsii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey

- do 2030 goda": rasporyazheniye Pravitel'stva RF ot 31 marta 2022 goda No. 678-r [Decree of the Government of the Orenburg Region dated October 18, 2022 No. 1096-pp "On the implementation in the Orenburg Region of the Concept for the Development of Additional Education for Children until 2030": Decree of the Government of the Russian Federation dated March 31, 2022 No. 678-r]. <https://base.garant.ru/405542129/493aff9450b0b89b29b367693300b74a/> (Accessed March 24, 2025).
24. Ofitsial'nyy sayt Regional'nogo model'nogo tsentra dopolnitel'nogo obrazovaniya detey Orenburgskoy oblasti. Regional'nyye dokumenty [Official website of the Regional Model Center for Additional Education for Children of the Orenburg Region. Regional documents]. <https://rmc-oren.ru/dokumenty/regional'nyye/> (Accessed March 30, 2025).
25. Mediagramotnost' – sredstvo ot manipulyatsiy [Media Literacy as a Remedy for Manipulation]. YUNESKO. <https://ru.unesco.org/courier/iyul-sentyabr-2017-g/mediagramotnost-sredstvo-otmanipulyacii/> (Accessed March 30, 2025).
26. Tazhmuratova A.A. Sovershenstvovaniye mekhanizmov razvitiya mediaobrazovaniya cherez tselevuyu model' dopolnitel'nogo obrazovaniya posredstvom deyatel'nosti Regional'nogo model'nogo tsentra dopolnitel'nogo obrazovaniya detey Orenburgskoy oblasti [Improving the mechanisms for the development of media education through a target model of additional education through the activities of the Regional Model Center for Additional Education for Children of the Orenburg Region]. *Mediaobrazovaniye: strategii razvitiya – 2024: materialy XV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 5-6 dekabrya 2024 g.* Moscow: MPGU, 2025. Pp. 262–267.

Информация об авторе

Любовь Александровна Кочемасова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и цифровые образовательные технологии», Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), Москва, Российская Федерация, E-mail: kochemasova@bmstu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4972-1047>

Information about the author

Lyubov' A. Kochemasova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Department of Pedagogy and Digital Educational Technologies, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation, E-mail: kochemasova@bmstu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4972-1047>

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ХИМИКОВ

© А.Е. Мендыгалиева¹, Ю.В. Лопухова²

¹ Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова
Республика Казахстан, 090000, г. Уральск, пр. Н. Назарбаева, 162

² Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 08.06.2025

Окончательный вариант 14.09.2025

■ Для цитирования: Мендыгалиева А.Е., Лопухова Ю.В. Сущность и содержание учебно-профессиональной мотивации студентов-химиков // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 21–34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.2>

Аннотация. Раскрыто понятие учебно-профессиональной мотивации студентов-химиков как психолого-педагогического явления. Проведен обзор актуальных отечественных и зарубежных исследований, выявлены компоненты мотивационной структуры, проанализированы этапы и педагогические условия формирования мотивации. Обоснована необходимость комплексного подхода к развитию мотивации через практико-ориентированное обучение, рефлексию и цифровые образовательные ресурсы. Представлены ключевые факторы, влияющие на мотивацию, а также стратегии ее диагностики и развития. Обосновывается необходимость комплексного подхода к мотивационному обеспечению подготовки будущих специалистов-химиков. Авторы обосновывают, что успешное онлайн-обучение химии требует интегрального подхода, ориентированного на поддержание высокой академической мотивации студентов, а использование интерактивных элементов, эффективных методов оценки, обратной связи и персонализированного подхода к обучению – залог достижения высоких результатов в дистанционном освоении этого важного предмета. Представленные выводы могут быть использованы при проектировании образовательных программ и мотивационно-развивающих методик.

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, химическое образование, цифровые образовательные ресурсы, практико-ориентированное обучение, диагностика мотивации.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

THE ESSENCE AND CONTENT OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF CHEMISTRY STUDENTS

© A.Y. Mendygaliyeva¹, Y.V. Lopukhova²

¹ M. Utemisov West Kazakhstan University
162, N. Nazarbayev Av., Uralsk, 090000, Republic of Kazakhstan

² Samara State Technical University
244, Molodogvardeyskaya St., Samara, 443100, Russian Federation

Original article submitted 08.06.2025

Revision submitted 14.09.2025

■ For citation: Mendygaliyeva A.Y., Lopukhova Y.V. The essence and content of academic and professional motivation of chemistry students. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(3):21–34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.2>

Abstract. The paper explores the concept of educational and professional motivation among chemistry students as a psychological and pedagogical phenomenon. It provides a review of current domestic and international research, identifies the components of the motivational structure, and analyzes the stages and pedagogical conditions for fostering motivation. The necessity of a comprehensive approach to developing motivation through practice-oriented learning, reflection, and digital educational resources is substantiated. Key factors influencing motivation, as well as strategies for its diagnosis and development, are presented. The article argues for the need for a comprehensive approach to providing motivational support for the training of future chemistry specialists. The authors substantiate that successful online chemistry education requires an integrated approach focused on maintaining high academic motivation among students. They argue that the use of interactive elements, effective assessment methods, feedback, and a personalized learning approach are key to achieving high results in the remote mastery of this important subject. The presented conclusions can be used in designing educational programs and motivation-enhancing methodologies.

Keywords: academic and professional motivation, chemical education, digital educational resources (DERs), practice-oriented learning, motivation assessment.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Введение

Учебно-профессиональная мотивация студентов-химиков – это комплексное психолого-педагогическое явление, отражающее систему внутренних побуждений, целей, установок и ценностей, стимулирующих активное и осознанное освоение профессии химика в процессе обучения в вузе.

Актуальность данной темы обусловлена требованиями времени, необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов в условиях быстро меняющегося социума и экономики. В условиях стремительного развития дистанционного образования и ужесточения требований к качеству подготовки специалистов особую актуальность приобретает исследование мотивационной сферы студентов. Учебная и профессиональная мотивация играют ключевую роль в обеспечении эффективности образовательного процесса и успешного профессионального становления личности. Современные исследования демонстрируют значительный прогресс в понимании механизмов формирования мотивации, ее структуры, динамики и педагогических условий, способствующих ее развитию.

В последние годы растет интерес к изучению факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов в онлайн-среде, особенно в естественно-научных дисциплинах, таких как химия. Исследование акцентирует внимание на взаимосвязи между академической мотивацией, активностью при выполнении домашних заданий и итоговой успеваемостью. Установлено, что студенты с высокой мотивацией демонстрируют не только более активное участие в учебной деятельности, но и лучшие результаты. Это подчеркивает необходимость внедрения стратегий мотивационного усиления, в частности через осмысленные и вовлекающие формы домашнего задания, направленные на развитие критического мышления и самостоятельности.

Сегодня системы высшего образования России и Казахстана переживают период значительных преобразований, вызванных социальными, экономическими и технологическими изменениями. В этих условиях ключевая роль отводится вузам как основным центрам формирования профессиональных кадров. Возрастающие требования к качеству подготовки специалистов обуславливают необходимость пересмотра образовательных стратегий и акцент на мотивационную составляющую обучения.

Стремительное развитие цифровых технологий революционизирует образование, и химия не является исключением. Онлайн-курсы по химии становятся все более популярными, предлагая гибкость и доступность. Однако переход в виртуальную аудиторию ставит перед преподавателями и студентами новые вызовы, главным из которых является поддержание академической мотивации. Исследование L.M. Walker, J.S. Smith, A.E. Chen подтверждает значительные различия в мотивации студентов, обучающихся в онлайн- и очных форматах. Успех в дистанционном обучении напрямую зависит от самоэффективности студента и его способности к самостоятельной работе. Отсутствие постоянного взаимодействия с преподавателем и одногруппниками создает риск снижения мотивации и, как следствие, успеваемости.

Проблема поддержания мотивации в онлайн-обучении химии особенно актуальна, поскольку этот предмет требует глубокого понимания абстрактных концепций и решения сложных задач. Традиционные методы обучения,

эффективные в очном формате, могут оказаться недостаточными в онлайн-среде. Необходимо искать новые подходы, которые стимулируют активное участие студентов и поддерживают их вовлеченность в учебный процесс.

Успешное онлайн-обучение химии требует интегрального подхода, ориентированного на поддержание высокой академической мотивации студентов. Использование интерактивных элементов, эффективных методов оценки и обратной связи, а также персонализированного подхода к обучению – залог достижения высоких результатов в дистанционном освоении этого важного предмета.

Обзор литературы

Согласно К.С. Козлякову, учебно-профессиональная мотивация представляет собой динамичный процесс, формирующийся под воздействием как внутренних, так и внешних факторов. Внутренние факторы включают стремление к самореализации, профессиональному успеху, самооценку, целеустремленность и социальную значимость профессии. Внешние – влияние семьи, общества, педагогической среды, условий обучения.

Автор проводит анализ основных теорий мотивации, среди которых – иерархия потребностей Маслоу, теория самоопределения (Деси и Райан), концепции мотива достижения и избегания неудач. К.С. Козляков выделяет ключевые этапы формирования мотивации: от осознания значимости профессии до применения профессиональных знаний и навыков на практике [1].

Е.П. Турбин рассматривает мотивацию как взаимодействие внутренних и внешних факторов, формирующих активность личности в учебной и профессиональной сферах. Важной особенностью анализа Е.П. Турбина является внимание к процессу формирования профессиональной идентичности как фундаменту устойчивой мотивации.

Е.П. Турбин акцентирует внимание на переходе от внешней мотивации к внутренней по мере профессионального развития обучающегося. Он также предлагает использовать такие методы, как проектное обучение, наставничество, интеграция теории и практики, что способствует укреплению интереса к профессии и самореализации [2].

Исследование Т.Б. Тарабрина подчеркивает значимость мотивации как многокомпонентного явления, объединяющего личностные и социальные факторы. Автор детально изучает этапы и механизмы формирования мотивации, уделяя внимание становлению профессиональной идентичности, применению проблемного и проектного обучения, развитию лидерских качеств.

Т.Б. Тарабрина выделяет ключевые стратегии повышения мотивации: внедрение технологий проблемного обучения, усиление связи теории и практики, наставничество, развитие профессионального самосознания. Автор считает, что мотивация усиливается, когда студент видит личностную и социальную значимость своей профессиональной деятельности [3].

Во всех рассмотренных работах подчеркивается необходимость комплексного подхода к формированию мотивации, сочетающему индивидуальные, педагогические и социокультурные факторы. Мотивация студентов-химиков может формироваться через следующие факторы:

- включение в научно-исследовательскую деятельность;
- участие в производственной практике;

- проектные задания с практическим выходом;
- использование элементов коучинга и наставничества;
- постоянное обновление содержания образования, актуализированного с учетом потребностей рынка труда.

Особенности химической специальности требуют не только высокого уровня теоретической подготовки, но и развитых практических навыков, аналитического мышления, лабораторной дисциплины. Студент, мотивированный на овладение профессией, быстрее усваивает учебный материал, активнее участвует в научной и исследовательской деятельности.

Среди факторов, способствующих формированию мотивации, отметим следующие:

- позитивная учебная среда;
- поддержка со стороны преподавателей;
- наличие профессиональных ориентиров и примеров;
- социальное признание и перспективы трудоустройства;
- возможности академической и научной мобильности.

Важным аспектом работы с мотивацией является ее диагностика. А.А. Токарев предлагает инструменты для оценки уровня мотивации и профессиональной идентичности студентов. Он подчеркивает необходимость раннего формирования устойчивого интереса к профессии, что особенно актуально на начальных этапах обучения.

Низкий уровень мотивации, выявленный у студентов первого курса, требует корректирующих педагогических вмешательств. Среди возможных стратегий – организация встреч с представителями профессии, введение дисциплин по выбору, стимулирующих личный интерес, развитие менторских программ [4].

Работа А.Д. Ступниковой представляет собой значимый вклад в изучение процессов становления профессиональной мотивации у студентов педагогических вузов. Автор выделяет четыре компонента профессиональной мотивации: ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, когнитивный и поведенческий. Исследование описывает три этапа формирования мотивации – от первичного ознакомления с профессией до включения в профессионально-ориентированную деятельность. Предложенные педагогические условия (создание профориентированной среды, ранняя практика, самостоятельная деятельность и поддержка) формируют эффективные ориентиры для образовательной политики [8].

Статья И.В. Засыпкина подчеркивает динамическое взаимодействие между учебной и профессиональной мотивацией. Авторы указывают, что высокий уровень профессиональной мотивации усиливает смысловую насыщенность учебной деятельности, а успехи в учебе, в свою очередь, укрепляют профессиональные установки. Такой подход позволяет рассматривать мотивацию как целостную систему, требующую комплексной поддержки со стороны всех участников образовательного процесса [7].

Исследование Е.В. Романовой акцентирует внимание на ключевой роли старших курсов в формировании устойчивой профессиональной мотивации. Автор рассматривает мотивацию как многокомпонентную систему, тесно связанную с личностными ценностями и профессиональным самоопределением. Практика и рефлексия профессионального опыта становятся решающими факторами в развитии мотивационной устойчивости. Научная новизна

исследования проявляется в уточнении понятий, классификации уровней мотивации и выделении типичных траекторий ее формирования [9].

В работе М.В. Лях представлена целостная модель мотивации как многоуровневого образования, сочетающего когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты. Особое внимание уделено эволюции мотивации от первого до последнего курса, что позволяет зафиксировать изменения, связанные с профессиональным самоопределением. М.В. Лях также отмечает двойственную природу мотивов – их учебную и профессиональную направленность, а также обращается к классификациям, позволяющим дифференцировать типы мотивации в образовательном процессе [10].

В статье Соколовской И. Е., Поляковой А. В., Романовой Н. В., Беяковой К. С. исследуется влияние различных религиозных ориентаций студентов на их образовательную и профессиональную мотивацию. Авторы анализируют, как религиозные убеждения и практики могут оказывать влияние на учебную деятельность, профессиональные устремления и карьерные ориентиры студентов. Особое внимание уделяется различиям в мотивации среди студентов с разными религиозными ориентациями, что позволяет выявить специфические особенности и потребности в образовательном процессе.

Для проведения исследования использовались различные методы, включая анкетирование и статистический анализ, что позволило получить объективные данные о взаимосвязи между религиозной идентичностью и мотивацией студентов. Результаты исследования могут быть полезны для разработки более эффективных образовательных стратегий, учитывающих религиозные особенности студентов [11].

Материалы и методы

Наше исследование учебно-профессиональной мотивации опирается на богатый теоретический фундамент ведущих отечественных и зарубежных психологов и педагогов, таких как К.С. Козляков, Е.П. Турбин, Т.Б. Тарабрина, А.А. Токарев и др. Анализ литературных источников позволил выделить несколько ключевых компонентов учебно-профессиональной мотивации: когнитивный (понимание цели обучения), эмоциональный (интерес, удовлетворенность), поведенческий (активность, настойчивость). Формирование мотивации – это поэтапный процесс, включающий постановку целей, выбор стратегий достижения, оценку результатов и корректировку действий [1-5].

Особое внимание заслуживает переход от внешней к внутренней мотивации. Внешние стимулы (оценки, поощрения) могут быть эффективными на начальных этапах, но для долгосрочной мотивации необходимо развитие внутреннего интереса к предмету и профессии.

Ключевую роль в развитии устойчивой мотивации играют проектное и проблемное обучение, наставничество и интеграция теории с практикой. Проектная деятельность позволяет студентам применить теоретические знания на практике, увидеть результаты своей работы и почувствовать удовлетворение от достижения цели. Наставничество предоставляет студентам индивидуальную поддержку и возможность получить ценные советы от опытных специалистов. Интеграция теории с практикой делает обучение более значимым и понятным для студентов.

Методики, разработанные А.А. Реаном, направлены на диагностику и развитие мотивационной сферы личности, в частности учебной и профессиональной мотивации. Он является одним из ведущих российских специалистов в области психологии образования и мотивации [5].

Для эмпирического исследования планируется использование диагностических инструментов, разработанных А.А. Токаревым и М.В. Лях для оценки уровня учебно-профессиональной мотивации и профессиональной идентичности. Это позволит получить количественные данные о мотивации студентов и выявить факторы, влияющие на ее уровень. Кроме того, планируется апробация различных стратегий педагогического воздействия, включающих профориентированные мероприятия, вовлечение студентов в научно-исследовательскую и практико-ориентированную деятельность, внедрение менторских программ и обновление содержания учебных программ [4,10].

Результаты исследования

С целью повышения уровня учебно-профессиональной мотивации студентов авторами был разработан и реализован онлайн-курс «Органическая химия», ориентированный на обучающихся химических специальностей. Данный курс представляет собой целостный дидактический блок, включающий в себя обучающие материалы, интерактивные задания, элементы визуализации и оценочные средства, направленные на активизацию познавательной активности студентов, развитие интереса к изучаемому предмету, а также осознание значимости химических знаний для будущей профессиональной деятельности.

Тематика ориентирована на ключевые разделы органической химии. Целевая аудитория – студенты 3-го курса химических направлений подготовки. Структура курса включает видеоуроки, текстовые пояснения, мультимедийные презентации, тестовые задания, кейсы и практико-ориентированные задачи. Методическая основа построена с учетом принципов деятельностного подхода, интерактивного и проблемного обучения, а также опирается на теорию мотивации обучения (в частности, на модель мотивационной структуры личности А.А. Реана).

Курс внедрен в рамках самостоятельной работы студентов, а также используется как поддержка аудиторных занятий.

Обсуждение и заключение

Анализ представленных исследований показывает, что учебно-профессиональная мотивация студентов трактуется как сложное, динамичное и многоуровневое образование, формирующееся на стыке личностных, педагогических и социокультурных факторов. В большинстве рассмотренных работ подчеркивается необходимость перехода от внешней к внутренней мотивации в процессе профессионального становления обучающихся, что является центральным условием устойчивого интереса к будущей профессии.

К.С. Козляков описывает формирование мотивации как этапный процесс, подчеркивая влияние как внутренних факторов (стремление к самореализации, достижению профессионального успеха), так и внешних (влияние семьи, качество учебной среды). Его концепция представляет мотивацию как эволюцию, начиная с осознания значимости выбранной профессии и заканчивая ее практической реализацией. Это понимание отражает реальность:

начальный энтузиазм часто обусловлен внешними факторами (престиж профессии, ожидания родителей), но для устойчивого профессионального развития необходим переход к внутренней мотивации, основанной на личностном смысле и ценностях.

Е.П. Турбин и Т.Б. Тарабрина развивают эту идею, интегрируя в анализ концепцию профессиональной идентичности как устойчивой мотивационной основы. Е.П. Турбин особо выделяет роль образовательных практик, способствующих развитию внутренней мотивации: проектного обучения, наставничества, тесной интеграции теории и практики. Он утверждает, что создание атмосферы доверительного взаимодействия между преподавателем и студентом является ключевым фактором в этом процессе. Т.Б. Тарабрина же акцентирует внимание на влиянии личностных и социальных факторов, подчеркивая эффективность проблемного обучения и развития лидерских качеств как стимулов для укрепления профессионального самосознания. Важно отметить, что развитие лидерских качеств не только повышает мотивацию, но и формирует навыки, необходимые для успешной будущей карьеры.

А.Д. Ступникова и М.В. Лях углубляют понимание внутренней структуры мотивации, выделяя ее ключевые компоненты: когнитивный (понимание целей и задач), эмоционально-волевой (настойчивость, преодоление трудностей), поведенческий (активность, инициатива) и ценностно-смысловой (связь профессии с личными ценностями и смыслами жизни). Этот подход позволяет рассматривать мотивацию как целостную, личностно обусловленную систему, динамично изменяющуюся под воздействием различных факторов [10].

В последние годы к традиционным факторам добавились новые, связанные с цифровизацией образования и изменениями на рынке труда. Например, доступ к онлайн-ресурсам и возможность дистанционного обучения могут как положительно влиять на мотивацию (гибкость, доступность информации), так и отрицательно (отсутствие непосредственного контакта с преподавателем, риск прокрастинации). Также важную роль играют профессиональная ориентация и карьерное консультирование, помогающие студентам осознать свои способности и сопоставить их с требованиями рынка труда.

Формирование учебно-профессиональной мотивации – сложный, многофакторный и непрерывный процесс, требующий комплексного подхода. Эффективные образовательные стратегии должны учитывать как внешние стимулы, так и внутренние потребности студентов, способствуя постепенному переходу от внешней мотивации к внутренней, основанной на личностном смысле и профессиональной идентичности. Интеграция современных технологий и акцент на развитии ключевых компетенций студентов являются необходимыми условиями для достижения этой цели [11].

Реализация разработанного нами курса «Органическая химия», ориентированного на студентов химических специальностей, показала его значительное влияние на формирование и развитие учебно-профессиональной мотивации обучающихся. Курс был спроектирован с учетом ключевых потребностей современной образовательной среды и включал разнообразные формы подачи материала: видеуроки, интерактивные задания, мультимедийные презентации, а также тестовые и практико-ориентированные задания, что обеспечило многоканальное воздействие на познавательную сферу студентов.

Методологическая основа курса, опирающаяся на деятельностный, интерактивный и проблемный подходы, а также на теоретические положения мотивационной структуры личности по А.А. Реану, позволила создать условия для личностной вовлеченности студентов в учебный процесс. Особенно важно отметить, что курс был интегрирован не только в аудиторную, но и в самостоятельную работу студентов, что способствовало формированию навыков саморегуляции, самоорганизации и целеустремленности – ключевых компонентов учебной и профессиональной мотивации.

Таким образом, учебно-профессиональная мотивация студентов-химиков – это фундаментальный компонент качественного профессионального образования. Ее формирование требует системного подхода, включающего теоретическую подготовку, практическую ориентированность, педагогическую поддержку и развитие профессиональной идентичности [12].

Разработанный курс нацелен на создание комплексного подхода к мотивации студентов, который включает в себя три ключевых компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий (см. табл.1, рис.1).

Таблица 1

Назначение курса

Аспект	Описание
Академическая цель	Передача системных знаний по органической химии
Воспитательная функция	Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов
Целевая направленность	Подготовка к успешной учебной и будущей профессиональной деятельности
Мотивационные компоненты	Когнитивный (осознание цели), эмоциональный (интерес), поведенческий (активность)

Когнитивный компонент мотивации играет важную роль в процессе обучения, так как формирует осознанное понимание студентами целей обучения и значимости изучаемого материала. В рамках курса акцентировалось внимание на практической значимости органической химии для будущей профессиональной деятельности студентов, обучающихся в области химии, фармацевтики, биотехнологий и смежных наук [13–15].

Каждый учебный модуль был спроектирован таким образом, чтобы продемонстрировать взаимосвязь теоретических знаний с реальными задачами, которые студенты могут встретить в своей профессиональной жизни. Например, обсуждение механизмов реакций органических соединений сопровождалось практическими примерами из лабораторной практики и производственной среды. Это позволяло студентам не только усваивать фактический материал, но и развивать умение применять его для решения исследовательских и прикладных задач. Таким образом, формировалось профессиональное мышление и углубленная мотивация к изучению предмета [16].

Эмоциональный компонент мотивации является неотъемлемой частью успешного обучения. В рассматриваемом курсе используются разнообразные интерактивные методы, такие как виртуальные лабораторные эксперименты, моделирование реакционных механизмов, а также игровые и проблемные

задания. Эти методы не только делают процесс обучения более увлекательным, но и способствуют пробуждению устойчивого интереса к предмету.

Создание положительного отношения к учебному процессу и ощущения удовлетворенности от достигнутых результатов стало важным элементом эмоционального вовлечения студентов. Например, участие в виртуальных лабораториях позволяло студентам экспериментировать с реакциями в безопасной среде, что, в свою очередь, способствовало формированию уверенности в своих знаниях и навыках.

Поведенческий компонент мотивации включает в себя активное участие студентов в учебном процессе. В рамках курса были созданы условия для проявления индивидуальности и свободы выбора тем для мини-проектов. Это дало возможность студентам работать над теми аспектами органической химии, которые их действительно интересуют, что значительно повышало их вовлеченность в учебный процесс.

Кроме того, возможность участвовать в онлайн-дискуссиях и получать обратную связь от преподавателей и однокурсников способствовала созданию активной учебной среды. Студенты могли делиться своими мыслями, задавать вопросы и обсуждать сложные темы, что способствовало не только обмену знаниями, но и формированию сообщества, где каждый мог чувствовать себя частью команды [17, 18].

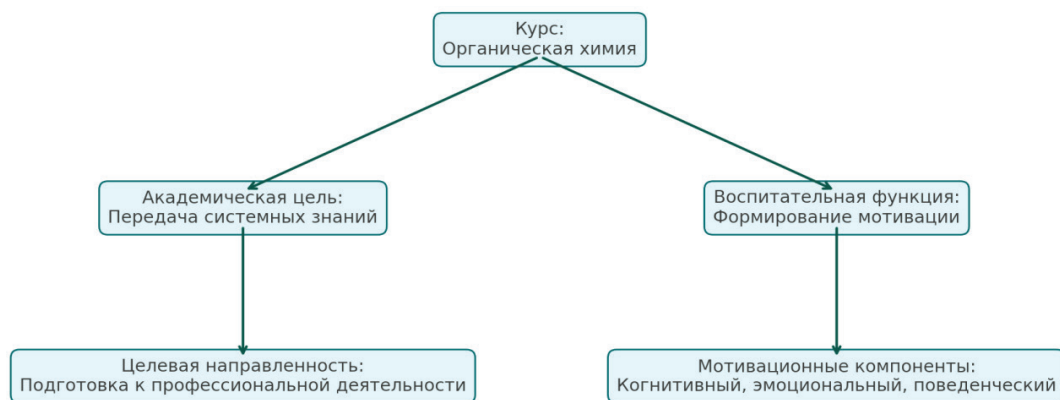


Рис. 1. Назначение курса

Рекомендации:

1. Разрабатывать образовательные программы с высоким мотивационным потенциалом, обеспечивая включение содержательно значимых, личностно и профессионально ориентированных компонентов.
2. Интегрировать практико-ориентированные подходы к обучению, включая решение профессиональных задач, кейс-методы, проектную деятельность и стажировки.
3. Организовывать систематическую диагностику учебно-профессиональной мотивации и формирование профессиональной идентичности с целью индивидуализации образовательных траекторий и своевременной коррекции педагогических воздействий.
4. Стимулировать вовлечение студентов в профессиональное сообщество и научно-исследовательскую деятельность, формируя у них чувство

профессиональной принадлежности и личностной значимости участия в избранной сфере.

5. Применять коучинговые и менторские технологии для сопровождения студентов на протяжении всего периода обучения, обеспечивая поддержку их профессионального самоопределения и развития мотивационной устойчивости.

Итак, формирование и развитие учебно-профессиональной мотивации студентов-химиков – это стратегическая задача высшего образования. От ее успешного решения зависит не только академическая успеваемость студентов, но и их профессиональная состоятельность в будущем. Создание благоприятных условий для мотивационного роста – ключ к подготовке конкурентоспособных и социально активных специалистов.

Обобщение современных исследований позволяет сделать вывод о том, что учебная и профессиональная мотивации студентов являются взаимосвязанными и взаимозависимыми компонентами, критически важными для достижения как учебных, так и профессиональных целей. Формирование устойчивой мотивации требует комплексного педагогического подхода, включающего практико-ориентированное обучение, осмысленное включение в профессиональную деятельность и психологическую поддержку. Результаты рассмотренных исследований могут служить основой для проектирования эффективных образовательных программ, способствующих развитию мотивационной сферы студентов и повышению качества профессиональной подготовки.

По результатам внедрения модуля была зафиксирована положительная динамика по следующим направлениям:

- повышение уровня вовлеченности студентов в учебный процесс, что выразилось в их более активном участии в занятиях, обсуждениях и выполнении дополнительных заданий;
- повышение качества освоения учебного материала, что отразилось на росте показателей текущего и итогового контроля;
- рост познавательной и профессиональной активности, что проявилось в увеличении количества студентов, проявляющих интерес к исследовательским проектам и участию в научных мероприятиях;
- формирование устойчивой мотивации к профессиональному развитию, особенно среди студентов старших курсов, которые стали осознавать связь между учебными дисциплинами и будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, внедрение курса подтвердило эффективность использования модульного подхода в организации учебного процесса, а также показало, что целенаправленная работа по активизации мотивационной сферы студентов способствует повышению качества профессионального образования. Полученные результаты могут быть использованы при разработке аналогичных цифровых учебных модулей в других предметных областях.

Разработанный курс по органической химии стал успешным примером интеграции когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов мотивации. Такой комплексный подход не только способствует углубленному изучению предмета, но и формирует у студентов необходимые навыки и установки, которые будут полезны в их будущей профессиональной деятельности.

Важно понимать, что мотивация – это динамический процесс, который требует постоянного внимания и адаптации к потребностям студентов, и именно поэтому создание интересной, вовлекающей учебной среды является ключом к успешному обучению в области органической химии.

Список литературы

1. Козляков К.С. Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов высшего учебного заведения : дис. канд. пед. наук. – Калининград, 2013. – 198 с.
2. Турбина Е.П. Формирование профессиональной мотивации студентов педагогического вуза // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 72–78.
3. Тарабрина Т.Б. Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – Т. 8, № 2. – С. 142–148.
4. Токарев А.А. Формирование учебно-профессиональной мотивации у студентов вуза младших курсов педагогического бакалавриата посредством деловых игр // Вестник науки. – 2023. – Т. 5, № 2 (59). – С. 35–40.
5. Ryan, R.M., & Deci, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, No. 1. – Pp. 68-78
6. Maslow A.H. Theory of Human Motivation. Psychological Review. 1943. № 4 Vol. 50. Pp 370-396
7. Засыпкин И.В. Мотивация учебной деятельности как фактор профессиональной адаптации курсантов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 1 (14). – С. 48–50
8. Ступникова А.Д. Формирование профессиональной мотивации будущего преподавателя на начальном этапе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Волгоград, 2005. – 24 с.
9. Романова Е.В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.07. – Москва, 2010. – 18 с.
10. Лях М.В. Учебно-профессиональная мотивация студентов вуза: структура, динамика, педагогические условия формирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2007. – 220 с.
11. Sokolovskaya I.E. Educational and professional motivation of students with various religious orientations // European Journal of Science and Theology. – 2020. – Vol. 16, No. 4. – P. 169–180.
12. Yermantaeyeva A., Aubakirova Z., Uaidullakzy E., Ayapbergenova A., Muldabekova K. Educational and research motivation of undergraduate master students as the factor of self-improvement of professional competence // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 89. – P. 911–915.
13. Mikhailova A.G. Self-determination impact on motivation in the conditions of professional education // Historical and Social-Educational Idea. – 2021. – Vol. 13. – №. 1. – Pp. 123-133.
14. Стерлигова О.П., Сокольская М.В. Инновационные подходы к формированию учебно-профессиональной мотивации у студентов / О. П. Стерлигова, М. В. Сокольская // Педагогическое регионоведение. – 2018. – № 4 (16). – С. 71–78.
15. Воробьева М.В., Питюков В.Ю. Профессиональная мотивация студентов туристского вуза / М. В. Воробьева, В. Ю. Питюков. – Одинцово: АНОО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», 2013. – 180 с. – ISBN 978-5-98880-112-2.
16. Mayer R.E. Multimedia Learning / R. E. Mayer. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2021. – 438 p.

17. *Steinmayr R., Weidinger A.F., Schwinger M., Spinath B.* The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – Vol. 10. – Article 1730. – DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01730.
18. *Owens D.C., Sadler T.D., Barlow A.T., Smith-Walters C.* Student Motivation from and Resistance to Active Learning Rooted in Essential Science Practices // *Research in Science Education*. – 2020. – Vol. 50. – P. 253–277. – DOI: 10.1007/s11165-017-9688-1.

References

1. *Kozlyakov K.S.* Formirovanie uchebno-professional'noi motivatsii studentov vysshego uchebnogo zavedeniya: diss. kand. ped. nauk [Formation of Academic and Professional Motivation of University Students. Thesis of cand. of ped. sci.]. Kaliningrad, 2013. 198 p.
2. *Turbina E.P.* Formirovanie professional'noi motivatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of Professional Motivation of Pedagogical University Students]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017. No 3. Pp. 72–78.
3. *Tarabrina T.B.* Formirovanie uchebno-professional'noi motivatsii studentov tekhnicheskikh vuzov [Formation of Academic and Professional Motivation of Technical University Students]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2011. Vol. 8, No. 2. Pp. 142–148.
4. *Tokarev A.A.* Formirovanie uchebno-professional'noi motivatsii u studentov vuza mladsikh kursov pedagogicheskogo bakalavriata posredstvom delovykh igr [Formation of Academic and Professional Motivation in First-Year Pedagogical Bachelor Students through Business Games]. *Vestnik nauki*. 2023. Vol. 5. No. 2 (59). Pp. 35–40.
5. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 1. Pp. 68–78.
6. *Maslow A.H.* Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. No. 4 Vol. 50. Pp. 370–396.
7. *Zasyplin I.V.* Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti kak faktor professional'noi adaptatsii kursantov [Academic Motivation as a Factor in the Professional Adaptation of Cadets]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2016. Vol. 5. No. 1 (14). Pp. 48–50.
8. *Stupnikova A.D.* Formirovanie professional'noi motivatsii buduschego prepodavatelya na nachal'nom etape obucheniya v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. [Formation of Professional Motivation of Future Teachers at the Initial Stage of University Education. Abstract of thesis of cand. of ped sci.]. Volgograd, 2005. 24 p.
9. *Romanova E.V.* Osobennosti formirovaniya professional'noi motivatsii u studentov starshikh kursov pedagogicheskogo vuza: Avtoref. dis. kand. ps. nauk: 19.00.07 [Features of Professional Motivation Formation in Senior Students of a Pedagogical University. Abstract of thesis of cand. of ped sci.]. Moscow, 2010. 18 p.
10. *Lyakh M.V.* Uchebno-professional'naya motivatsiya studentov vuza: struktura, dinamika, pedagogicheskie usloviya formirovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk :13.00.08 [Academic and Professional Motivation of University Students: Structure, Dynamics, and Pedagogical Conditions of Formation. Abstract of thesis of cand. of ped sci.]. Moscow, 2007. 220 p.
11. *Sokolovskaya I.E.* Educational and professional motivation of students with various religious orientations. *European Journal of Science and Theology*. 2020. Vol. 16, No. 4. Pp. 169–180.
12. *Yermintaeyeva A., Aubakirova Z., Uaidullakzy E., Ayapbergenova A., Muldabekova K.* Educational and research motivation of undergraduate master students as the factor of self-improvement of professional competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 89. Pp. 911–915.
13. *Mikhailova A.G.* Self-determination impact on motivation in the conditions of professional education. *Historical and Social-Educational Idea*. 2021. Vol. 13. No. 1. Pp. 123–133.
14. *Sterligova O.P., Sokolskaya M.V.* Innovatsionnye podkhody k formirovaniyu uchebno-professional'noi motivatsii u studentov [Innovative Approaches to the Formation of Academic

- and Professional Motivation in Students] / O. P. Sterligova, M. V. Sokolskaya. *Pedagogicheskoe regionalovedenie*. 2018. No. 4 (16). Pp. 71–78.
15. Vorob'eva M.V., Pityukov V.Yu. Professional'naya motivatsiya studentov turistskogo vuza [Professional Motivation of Tourism University Students] / M. V. Vorob'eva, V. Yu. Pityukov. Odintsovo: ANOO VPO «Odintsovskii gumanitarnyi institut», 2013. 180 p. ISBN 978-5-98880-112-2.
 16. Mayer R.E. *Multimedia Learning* / R. E. Mayer. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 438 p.
 17. Steinmayr R., Weidinger A.F., Schwinger M., Spinath B. The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article 1730. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01730.
 18. Owens D.C., Sadler T.D., Barlow A.T., Smith-Walters C. Student Motivation from and Resistance to Active Learning Rooted in Essential Science Practices. *Research in Science Education*. 2020. Vol. 50. Pp. 253–277. DOI: 10.1007/s11165-017-9688-1.

Информация об авторах

Айгуль Еламановна Мендыгалиева, преподаватель кафедры «Химия», Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, Уральск, Республика Казахстан; аспирант кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: aigulek_26_88@mail.ru

Юлия Викторовна Лопухова, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: j.v.lopukova@mail.ru

Information about the authors

Aigul Y. Mendygaliyeva, Lecturer at the Department of Chemistry, Makhambet Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan Republic; Post-graduate Student at the Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: aigulek_26_88@mail.ru

Yulia V. Lopukhova, Doc. Ped. Sci., Associate Professor, the Head of the Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: j.v.lopukova@mail.ru

СОЗДАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО БАНКА УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ И СИТУАЦИЙ ПО ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

© *В.А. Акопьян*

Министерство образования Самарской области
Российская Федерация, 443099, г. Самара, ул. А. Толстого, 38/16

Поступила в редакцию 17.07.2025

Окончательный вариант 18.09.2025

■ Для цитирования: Акопьян В.А. Создание регионального банка учебных заданий и ситуаций по функциональной грамотности как средства формирования метапредметных универсальных учебных действий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025 Т. 22. № 3. С. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.3>

Аннотация. Статья посвящена анализу роли регионального банка учебных заданий и ситуаций в формировании функциональной грамотности (ФГ), а также метапредметных универсальных учебных действий у обучающихся (на примере Самарской области). Рассматриваются содержательные и формальные аспекты, алгоритм разработки заданий и их структура, модели оценки и критерии наполнения банка. Исследуется потенциал описываемого методического инструментария (регионального банка заданий) для повышения качества образования (функциональной грамотности), в том числе в контексте проведения всероссийских ежегодных мониторинговых исследований. Акцентируется внимание на актуальности создания подобных методических коллекций, а также указываются некоторые перспективы и задачи, решению которых это может способствовать.

Ключевые слова: функциональная грамотность, банк заданий, образовательные технологии, метапредметные результаты, универсальные учебные действия.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

CREATION OF A REGIONAL BANK OF LEARNING ASSIGNMENTS AND SITUATIONS ON FUNCTIONAL LITERACY AS A MEANS OF FORMING META-SUBJECT UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES

© V.A. Akopian

Ministry of Education of the Samara region
38/16, A. Tolstogo st., Samara, 443099, Russian Federation

Original article submitted 17.07.2025

Revision submitted 18.09.2025

■ For citation: Akopian V.A. Creation of a regional bank of learning assignments and situations on functional literacy as a means of forming meta-subject universal learning activities. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(3):35–48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.3>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the role of the regional bank of educational tasks and situations in the formation of functional literacy, as well as meta-subject universal educational activities in students (using the Samara region as an example). The substantive and formal aspects, the algorithm for developing and structuring tasks, assessment models and criteria for filling the bank are considered. The potential of the described methodological tools (regional bank of tasks) for improving the quality of education (functional literacy) is explored, including in the context of conducting all-Russian annual monitoring studies. The article focuses on the relevance of creating such methodological collections, and also indicates some prospects and tasks that this approach can contribute to.

Keywords: functional literacy, task bank, educational technologies, meta-subject results, universal learning activities.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

В мире современного образования задача развития функциональной грамотности (ФГ) учащихся является особенно актуальной. Тенденция на практико-ориентированность обучения, профилизацию, активное внедрение элементов профессионального самоопределения отражает глубинные сущностные процессы трансформации и модернизации системы отечественного образования, продиктованные как внутренними, так и внешними по отношению к образованию факторами.

В данной ситуации учителю необходимо иметь эффективные инструменты формирования и развития функциональной грамотности, а также метапредметные умения и навыки, которые непосредственно взаимосвязаны. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования функциональная грамотность – это «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий» [1].

Один из таких инструментов – региональный банк учебных заданий и ситуаций по функциональной грамотности, который направлен на формирование в том числе метапредметных универсальных учебных действий, содержащихся в качестве требований к результатам в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. Чтобы формировать и развивать метапредметные навыки обучающихся, педагогам необходимо научиться правильно применять задания, направленные на формирование функциональной грамотности, с учетом их уровня сложности. Для этого в свою очередь нужно системно подойти к решению данной задачи – спроектировать и реализовать создание верифицированного эффективного инструмента, доступного для учителя.

Открытые банки заданий и инструменты мониторинга выступают как ресурсно-аналитическая основа организации учебной деятельности обучающихся, ориентированная на решение исследовательских и прикладных задач. Доступ к структурированным заданиям, направленным на применение предметных знаний в нестандартных ситуациях, обеспечивает условия для формирования функциональной грамотности в логике когнитивно-деятельностного подхода. Встроенные в платформы цифровой образовательной среды механизмы мониторинга позволяют фиксировать уровни сформированности функциональной грамотности по отдельным направлениям, выявлять содержательные дефициты и адаптировать индивидуальные образовательные траектории обучающихся в соответствии с диагностическими результатами.

Необходимость поэтапной систематизации и методологического обоснования практик, направленных на формирование функциональной грамотности обучающихся, в том числе через использование открытых банков заданий, обусловлена стремлением обеспечить содержательное единство заданий, их соответствие возрастным и когнитивным особенностям обучающихся, а также их адаптацию к целям и задачам образовательной программы. Ряд исследователей рассматривает данные вопросы в контексте разработки и апробации заданий, ориентированных на моделирование жизненных ситуаций, диагностику

метапредметных умений и формирование прикладных компетенций обучающихся, подчеркивая значимость обоснованного отбора содержания, уровня сложности и контекстной направленности заданий, включаемых в банк.

Обзор литературы

Концептуальные и методологические основания создания банка заданий, разработанного ФГБНУ «ФИПИ» с учетом требований ФГОС ООО на примере читательской грамотности, представлены коллективами авторов [2, 3]. Разработанный банк опирается на кодификатор читательских компетенций, включает тексты различного типа и уровня сложности, что обеспечивает возможность использования инструментария в образовательной практике для формирования и мониторинга метапредметных результатов. Банк заданий направлен не только на проверку, но и на формирование читательских умений в условиях реального информационного контекста с учетом возрастных и когнитивных особенностей обучающихся, через работу с текстами различных типов, форматов и уровней сложности.

Критериально-уровневый подход к проектированию и разработке учебно-диагностических заданий рассмотрен в работах по финансовой грамотности [4, 5] и креативному мышлению [6], предназначенных для включения в банк заданий по формированию функциональной грамотности. Авторы [4, 6] выделяют и описывают конкретные факторы, определяющие уровень сложности заданий, а также приводят эмпирически подтвержденную модель, позволяющую проектировать разноуровневые комплексы, адаптированные к образовательным возможностям различных категорий обучающихся; акцентируют внимание на необходимости включения в банк заданий материалов, ориентированных на решение проблемных ситуаций, обладающих контекстной, личностной и компетентностной значимостью. В работе Е.Л. Рутковской, А.В. Половниковой [5] проанализированы ключевые когнитивные умения, на развитие которых направлены задания, особенности их оценивания и применения в учебном процессе с акцентом на значимость принципов работы, ориентированных на реальные социальные контексты. Представленная критериально-уровневая модель оценки заданий может быть использована в практике формирования и экспертной апробации заданий.

Реализация идеи прикладной направленности через систему контекстных задач, разработанных на основе банка заданий, представлена авторами в области читательской [7], естественно-научной [8] и математической грамотности [9]. Авторы предлагают структурировать задания в банках по типовым контекстам для обеспечения межпредметной интеграции. Рассматриваемые задания направлены на формирование умений интерпретации, критической оценки и применения текста, практико-ориентированных умений, обеспечивающих применение предметных знаний в учебно-моделируемых ситуациях. Сочетание функциональных и технологических компонентов в контекстных задачах, отражающих социально значимые и статистически обоснованные сюжеты, работает на повышение мотивации обучающихся за счет прикладного характера содержания и актуальности затрагиваемых тем.

Содержательные аспекты организации региональной системы формирования функциональной грамотности средствами учебно-оценочных материалов

и их обобщение в банках заданий представлены в работе Е.Г. Забашты, В.А. Муюковой [10], где подчеркивается необходимость методической целенаправленности в отборе и адаптации заданий к образовательным задачам. Значимость использования заданий с региональным содержанием как средства формирования функциональной математической грамотности обучающихся обоснована в статье А.В. Фирер, Л.Н. Храмовой [11]. Представленные комплексные задания, отражающие специфику природно-климатических и социальных условий региона, могут быть использованы при разработке банка заданий, ориентированного на контекстуализацию учебной деятельности и развитие прикладных метапредметных умений.

Материалы и методы

В течение последних четырех лет работа методических служб Самарского региона с педагогической общественностью была направлена на достижение цели, обозначенной в Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», один из стратегических показателей которого – «вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования» [12].

Индикатором качества образования служит широкий спектр различных показателей и их значений, сформированный в российской и международной практике образования. Методами диагностики и оценки качества могут выступать как региональные, так и федеральные мониторинговые и исследовательские процедуры, включая общероссийские исследования по модели PISA (Programme for International Student Assessment – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) [13].

Среди комплекса мер, проводимых в регионе для повышения качества результатов образования в части развития функциональной грамотности, планомерно осуществлялась следующая работа:

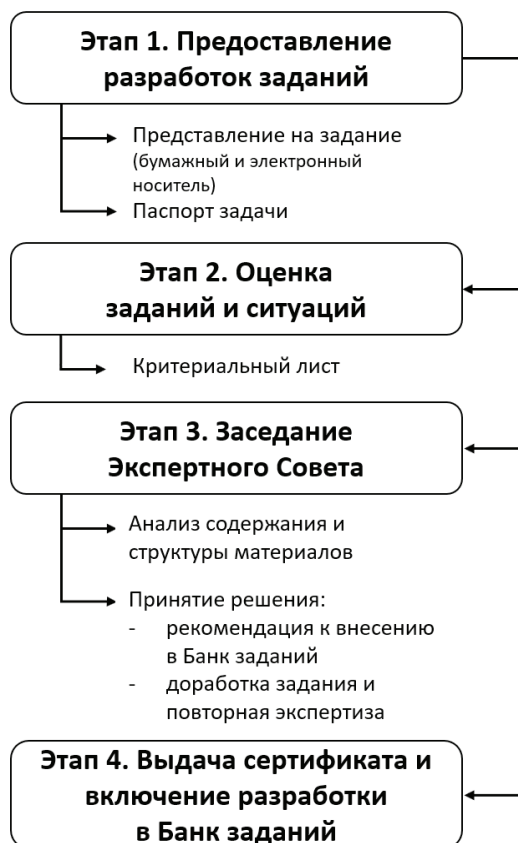
- в рамках обучающих семинаров был организован разбор заданий, применяемых при формировании функциональной грамотности, общие принципы построения контекстных задач, их оценки, осуществлялся разбор ситуационных задач (ситуаций, расположенных на сайтах ИСРО РАО, Центра качества образования ИСРО РАО, РЭШ, открытых заданий PISA на сайте ФИОКО);
- на заседаниях Школы заместителей руководителей образовательных учреждений проводили обсуждение и анализ видеопозаказов частей открытых уроков и занятий внеурочной деятельности, направленных на развитие функциональной грамотности;
- на заседаниях окружных методических объединений рассматривали педагогические технологии, способствующие формированию и развитию функциональной грамотности, проводили презентации авторских задач, составленных педагогами региона.

Большую роль в работе учителя, ориентированного на формирование функциональной грамотности, играют разработанные для этих целей учебно-методические материалы, их наличие и изучение [14, 15]. Методистами ресурсных служб региона совместно с педагогами округов на методических объединениях были проанализированы печатные учебно-методические пособия по функциональной

грамотности, которыми пользовались учителя, различные электронные платформы по оценке функциональной грамотности обучающихся. В результате общения методистов, заместителей руководителей школ, диссеминации опыта педагогов, организации проведения внутришкольных и окружных мониторингов по оценке уровня сформированности функциональной грамотности обучающихся к концу 2019 года был выявлен дефицит комплексных заданий по функциональной грамотности в фондах оценочных средств общеобразовательных организаций. Для постоянного использования на уроках и во внеурочной деятельности заданий, формирующих и/или развивающих функциональную грамотность, а также для проведения оценочных процедур по имеющимся в наличии у педагогов дидактическим материалам можно было констатировать факт, что на момент анализа ситуации их не хватало.

Было принято решение о создании регионального банка заданий с целью аккумулирования разработанных или отобранных педагогами образовательных округов ситуаций (кейсов), требующих при решении применения навыков функциональной грамотности [16].

Для проведения экспертизы созданных заданий по оценке уровня сформированности функциональной грамотности и отбора лучших практик реализации курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни» [17] был создан экспертный совет по методической поддержке педагогов. Процедура работы совета кратко отражена в алгоритме, приведенном на рисунке.



Алгоритм процедуры работы экспертного совета по методической поддержке педагогов

На первом этапе авторы представляют разработки заданий по формированию (развитию) функциональной грамотности на бумажных и электронных носителях, а также паспорта этих заданий и представления к ним по утвержденной форме (табл. 1, 2).

Таблица 1

Представление на задание по оценке уровня сформированности функциональной грамотности обучающихся

Образовательное учреждение	...
Модуль и/или предметная область	...
Название материала	...
ФИО разработчика	...
Для какого класса (возраста)	...

Таблица 2

Паспорт комплексной задачи

Название задачи	...
Развиваемая компетенция (или умение) конкретного вида ФГ	...
Тип знания	...
Концепт (область содержания)	...
Контекст/ситуация	...
Трудность (когнитивный уровень)	...
Формат текста	...
Формат вопроса	...

На втором этапе осуществляется оценка присланных заданий и ситуаций экспертами по форме, представленной в табл. 3.

Таблица 3

Критериальный лист для оценивания комплексной задачи

Показатель	Да/Нет	Примечание
Моделирует реальную жизненную ситуацию		
Условия задания, описываемая ситуация являются типичными для школьника, встречающимися в их опыте (являются типичными, стандартными, а не исключительными)		
В задании указаны необходимые материалы и оборудование		
К заданию учителем приложен ответ		
Учителем дана характеристика задания		
Задание соответствует указанному уровню сложности		
В содержании задания достаточно информации, необходимой для выполнения задания		
Ориентирует на нелинейное (вероятностное) мышление		

Далее, на третьем этапе следует детальное рассмотрение и обсуждение структуры и содержания материалов по функциональной грамотности членами экспертного совета в очном режиме. На заседании уточняются дискуссионные моменты содержания и структуры представленных материалов по функциональной грамотности и по результатам заполненных рецензентами критериальных листов и мнений членов экспертного совета принимается одно из следующих решений:

- рекомендовать внести материалы по функциональной грамотности в банк заданий;
- доработать и представить к следующему заседанию экспертного совета материалы в соответствии с замечаниями рецензентов, рекомендациями членов экспертного совета.

По итогам заседания экспертного совета авторам присланных на экспертизу документов, получивших рекомендации, выдаются сертификаты о включении разработанных ими заданий в банк заданий по формированию функциональной грамотности, и эти задания сразу становятся доступными на сайте регионального Института развития образования [16]. Региональный банк заданий по функциональной грамотности формируется как коллекция задач и упражнений, разработанных специально для развития всех направлений функциональной грамотности (читательской, математической, естественно-научной, финансовой; грамотности в области глобальных компетенций и креативного мышления).

Результаты исследования

Характеризуя содержательные и формальные аспекты заданий, размещаемых в региональном банке, следует отметить, что разработанные педагогами материалы представляют собой учебные задания практико-ориентированного характера, которые используются в учебном процессе в качестве как оценивающих, так и формирующих заданий. Сами задания включают в себя описание реальной ситуации, представленное, как правило, в проблемном ключе, и ряд вопросов-заданий, относящихся к этой ситуации. Кейс-технология способствует активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, развитию креативного мышления, установлению междисциплинарных связей, формированию всех групп метапредметных навыков (универсальных учебных действий) [18]. Ключевыми характеристиками являются комплексность, контекстность, вариативность и валидность заданий. Комплексность задания определяется рядом параметров, отражающих его содержательную и методическую полноту за счет включения в структуру задания как текстового компонента с условиями и материалами, так и системы вопросов, направленных на реализацию когнитивных операций высокого уровня: анализа, интерпретации, аргументации, рефлексии. В то же время в рамках формирующего компонента образовательного процесса допускается вариативность: обучающимся могут предлагаться фрагменты комплексных заданий с учетом уровня их подготовки, познавательных возможностей и индивидуальных образовательных потребностей, без необходимости обязательного освоения всех элементов задания. Контекстность обеспечивается за счет включения в задания реалистичных, близких обучающимся жизненных ситуаций, способствующих

формированию устойчивой мотивации к их выполнению и развитию личностного смысла в учебной деятельности.

Тексты заданий отбираются с учетом имеющегося у обучающихся запаса предметных знаний для данного этапа обучения, также в заданиях учитываются особенности предметного содержания. При этом есть тексты интегрированного характера, требующие для их понимания и выполнения заданий обращения к знаниям из разных предметов. Специфика текстов варьируется в том числе в зависимости от типа функциональной грамотности. Объем текстов учитывает возрастные возможности обучающихся. Особое внимание уделяется возможностям дифференциации форматов ответов – от закрытых заданий с выбором до открытых вопросов с развернутыми аргументированными ответами. Это позволяет не только диагностировать уровень сформированности функциональной грамотности, но и использовать задания как инструмент развития соответствующих умений в образовательном процессе.

Особенности взаимодействия с банком заданий в педагогической практике определяются гибкостью и адаптивностью его применения. Определенная универсальность заданий, включенных в банк, заключается в том, что они могут быть использованы как для проведения диагностической оценки, так и для формирования знаний и навыков, а также для повторения и закрепления предметного содержания. Педагог, администрация образовательного учреждения, имея доступ к данному методическому ресурсу, могут использовать его в качестве дополнительного учебного материала, позволяющего решать текущие и стратегические профессиональные задачи. Методические службы образовательных округов в рамках методического аудита школ отслеживают внедрение в учебный процесс материалов из регионального банка заданий по функциональной грамотности для выявления уровня вовлеченности образовательных организаций в его использование.

Оценка осуществляется по следующим критериям:

- этап урока (занятия), на котором было использовано задание из банка заданий;
- цель использования задания;
- результативность выполнения задания обучающимися;
- органичность включения задания в контекст урока;
- оптимальность отобранного задания с точки зрения поставленной цели.

Обсуждение и заключение

Сформированность функциональной грамотности обучающегося общеобразовательной школы проявляется через способность самостоятельно формулировать цели, разрабатывать алгоритмы их достижения, применять нестандартные подходы к решению задач, осуществлять анализ и самоанализ, а также делать обоснованные выводы на основе интерпретации представленных данных [19]. В субъектах Российской Федерации в соответствии с национальным проектом «Образование» в 2019–2024 годах проводилась ежегодная общероссийская оценка качества общего образования по модели международных сравнительных исследований качества образования. Данный мониторинг имел целью получение объективных данных об уровне сформированности функциональной грамотности обучающихся. Опубликованные результаты

исследования [20] фиксируют положительную динамику по всем видам функциональной грамотности: в 2023 году по сравнению с 2022 годом значительно сократилась доля обучающихся, не достигающих базовых (пороговых) уровней функциональной грамотности. Особенно отчетливо это проявляется в области естественно-научной и математической грамотности, где доля низких результатов снизилась на 3,9 и 2,2 процентных пункта соответственно. В то же время анализ динамики по верхним уровням (5–6-й уровни функциональной грамотности) демонстрирует отсутствие устойчивого роста высоких результатов. Незначительное увеличение отмечается только по математической грамотности, тогда как по естественно-научной и читательской грамотностям зафиксировано снижение доли обучающихся, демонстрирующих высокий уровень функциональной грамотности. Это может свидетельствовать о том, что действующие педагогические практики в большей степени ориентированы на устранение дефицитов базовых знаний и навыков, но в меньшей степени способствуют развитию учащихся с высоким потенциалом.

Такая динамика указывает на проблему совершенствования методических подходов: не только удерживать достигнутый прогресс по снижению доли «рисковой» группы обучающихся, но и активно работать над созданием условий по развитию функциональной грамотности на высоком уровне. Это требует более гибкой, дифференцированной и стимулирующей образовательной среды и действующих региональных практик для повышения потенциала системы образования в целом.

Разработка регионального банка заданий и учебных ситуаций по развитию функциональной грамотности с вовлечением в данный процесс педагогического сообщества в качестве активного участника является перспективным направлением работы методических служб региона, а также способствует, на наш взгляд, решению ряда важных общих и частных задач:

- оптимизация методического компонента образования в отношении формирования и развития функциональной грамотности;
- компенсация профессиональных дефицитов педагогов и недостатка учебно-методических материалов по формированию и развитию функциональной грамотности;
- поддержка творчески настроенных педагогов региона, их профессионального развития;
- аккумулирование лучших образовательных практик региона с возможностью распространения и обмена опытом с другими субъектами Российской Федерации.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа основного общего образования (Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-utverzhdennaya-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-370> (дата обращения: 08.06.2025).
2. Решетникова О.А., Демидова М.Ю. Банк заданий для оценки читательской грамотности как инструмент формирования блока метапредметных результатов, связанных с работой с информацией: общие подходы // Педагогические измерения. – 2023. – № 1. – С. 4–12.

3. Доцинский Р.А., Пономарева Е.В. Подходы к разработке банка заданий для оценки читательской грамотности и методические рекомендации по использованию в учебном процессе банка заданий при изучении русского языка и литературы // Педагогические измерения. – 2023. – № 1. – С. 13–24.
4. Рутковская Е.Л., Козлова А.А., Колачев Н.И. Критериально-уровневый подход к разработке учебно-диагностических материалов для формирования финансовой грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2. – № S1 (90). – С. 65–87.
5. Рутковская Е.Л., Половникова А.В. О работе педагогов с материалами банка заданий по финансовой грамотности: анализ опыта использования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2. – № S1 (90). – С. 146–168.
6. Логинова О.Б. Особенности заданий для формирования и оценки креативного мышления // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 2. – № 5 (79). – С. 160–173.
7. Власов М.С., Бабичева Ю.Г. Разработка банка заданий для оценки читательской грамотности школьников по дисциплине «Русский язык» // Социо- и психолингвистические исследования. – 2023. – № 11. – С. 51–58.
8. Кирюхина Н.В., Новикова Д.В. Формирование способности к решению контекстных задач как реализация прикладной направленности школьного курса физики // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78–2. – С. 117–121.
9. Калинин С.И., Торопова С.И., Макарова Ю.И. Развитие функциональной математической грамотности учащихся 5-х и 6-х классов: методические особенности и опыт их реализации // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3 (63). – С. 288–304.
10. Забашта Е.Г., Мулюкова В.А. Содержательные аспекты функциональной грамотности в развитии и совершенствовании региональной образовательной системы // Образование и проблемы развития общества. – 2023. – № 2 (23). – С. 26–34.
11. Фирер А.В., Храмова Л.Н. Задачи с региональным содержанием как средство формирования функциональной математической грамотности обучающихся // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 6 (123). – С. 86–88.
12. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 08.06.2025).
13. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся. Утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации и приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 06.05.2019 № 590/219 (с изменениями от 24.12.2019 № 1718/716) [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/554691568> (дата обращения: 08.06.2025).
14. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / под ред. Г.С. Ковалевой. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 360 с.
15. Естественно-научная грамотность. Методические рекомендации по формированию естественно-научной грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе / Под ред. Г.С. Ковалёвой, А.Ю. Пентина. – М.: Институт стратегии развития образования, 2021. – 143 с.
16. Методическое сопровождение программы внеурочной деятельности по развитию функциональной грамотности. Банк лучших практик. – Самара: ГАУ ДПО СО ИРО, 2025 [Электронный ресурс]. – URL: <https://iro63.ru/projects/funktsionalnaya-gramotnost/metodicheskoe-soprovozhdenie-programmy-vneurochnoy-deyatelnosti-po-razvitiyu-funktsionalnoy-gramotno/> (дата обращения: 08.06.2025).

17. Программа курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни» (основное общее образование). Одобрена решением ФУМО по общему образованию, протокол № 7/22 от 29.09.2022. [Электронный ресурс]. – https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/ВУД_Программа-курса-внеурочной-деятельности.-Функциональная-грамотность-ООО_Новая.pdf (дата обращения: 08.06.2025).
18. Интерактивные педагогические технологии в системе формирования функциональной грамотности. Рабочая тетрадь по использованию результатов внешних оценочных процедур (часть II) / Авт.-сост. И.В. Воспитанник, Н.П. Колесник, С.В. Петухов. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2021. – 62 с.
19. Аконьян В.А. Актуализация формирования функциональной грамотности обучающихся общеобразовательной школы // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14. – № 5. – С. 61–74.
20. Результаты общероссийской оценки по модели международных исследований качества образования – 2023. Ч. I. – ФГБУ ФИОКО, 2024 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-I.pdf> (дата обращения: 08.06.2025).

References

1. Federal'naya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya (Priказ Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 No. 370) [Federal Educational Program of Basic General Education (Order of the Ministry of Education of Russia dated 05/18/2023 No. 370)]. <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-utverzhdена-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-370> (Accessed June 08, 2025).
2. Reshetnikova O.A., Demidova M.Yu. Bank zadaniy dlya ocenki chitatel'skoj gramotnosti kak instrument formirovaniya bloka metapredmetnykh rezul'tatov, svyazannykh s rabotoj s informaciej: obshchie podhody [The task bank for reading literacy assessment as a tool for forming meta-subject results related to working with information: general approaches]. *Pedagogicheskie izmereniya*. 2023. No. 1. Pp. 4–12.
3. Doshchinskij R.A., Ponomareva E.V. Podhody k razrabotke banka zadaniy dlya ocenki chitatel'skoj gramotnosti i metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniyu v uchebnom processe banka zadaniy pri izuchenii russkogo yazyka i literatury [The approaches to creating the task bank for reading literacy assessment and methodological recommendations for using the task bank in the russian language and literature courses]. *Pedagogicheskie izmereniya*. 2023. No. 1. Pp. 13–24.
4. Rutkovskaya E.L., Kozlova A.A., Kolachev N.I. Kriteri'al'no-urovnevyy podhod k razrabotke uchebno-dagnosticheskikh materialov dlya formirovaniya finansovoj gramotnosti [Criteria-level approach to the development of educational and diagnostic materials for the formation of financial literacy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2023. Vol. 2. No. S1 (90). Pp. 65–87.
5. Rutkovskaya E.L., Polovnikova A.V. O rabote pedagogov s materialami banka zadaniy po finansovoj gramotnosti: analiz opyta ispol'zovaniya [About the work of teachers with materials of the bank assignments on financial literacy: analysis of the experience of application]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2023. Vol. 2. No. S1 (90). Pp. 146–168.
6. Loginova O.B. Osobennosti zadaniy dlya formirovaniya i ocenki kreativnogo myshleniya [Specific features of the tasks for the formation and evaluation of creative thinking]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021. Vol. 2. No. 5 (79). Pp. 160–173.
7. Vlasov M.S., Babicheva Yu.G. Razrabotka banka zadaniy dlya ocenki chitatel'skoj gramotnosti shkol'nikov po discipline "Russkij yazyk" [Development of a database with tasks for the assessment of secondary school students' reading literacy within the framework of the russian language course]. *Socio- i psiholingvisticheskie issledovaniya*. 2023. No. 11. Pp. 51–58.
8. Kiryuhina N.V., Novikova D.V. Formirovanie sposobnosti k resheniyu kontekstnykh zadach kak realizaciya prikladnoj napravlenosti shkol'nogo kursa fiziki [Formation of the ability

- to solve contextual problems as the implementation of the applied orientation of the school physics course]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. No. 78–2. Pp. 117–121.
9. Kalinin S.I., Toropova S.I., Makarova Yu.I. Razvitie funktsional'noj matematicheskoy gramotnosti uchashchihsya 5-h i 6-h klassov: metodicheskie osobennosti i opyt ih realizatsii [Development of functional mathematical literacy of students in grades 5 and 6: methodological features and experience in their implementation]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023. No. 3 (63). Pp. 288–304.
 10. Zabashita E.G., Mulyukova V.A. Soderzhatel'nye aspekty funktsional'noj gramotnosti v razvitii i sovershenstvovanii regional'noj obrazovatel'noj sistemy [Content aspects of functional literacy in the development and improvement of the regional education system]. *Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva*. 2023. No. 2 (23). Pp. 26–34.
 11. Firer A.V., Hramova L.N. Zadachi s regional'nym soderzhaniiem kak sredstvo formirovaniya funktsional'noj matematicheskoy gramotnosti obuchayushchihsya [Technology for creating an interactive screencast as a means of teaching mathematical disciplines]. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2021. No. 6 (123). Pp. 86–88.
 12. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federatsii ot 21.07.2020 No. 474 "O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federatsii do 2030 goda" [Decree of the President of the Russian Federation dated 07/21/2020 No. 474 "On the National Development Goals of the Russian Federation until 2030"]. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (Accessed June 08, 2025).
 13. Metodologiya i kriterii ocenki kachestva obshchego obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovaniy kachestva podgotovki obuchayushchihsya. Utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii i prikazom Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki ot 06.05.2019 No. 590/219 (s izmeneniyami ot 24.12.2019 No. 1718/716) [Methodology and criteria for assessing the quality of general education in general education institutions based on the practice of international research on the quality of student training. Approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation and Order of the Federal Service for Supervision of Education and Science dated 05/06/2019 No. 590/219 (as amended on 12/24/2019 No. 1718/716)]. <https://docs.cntd.ru/document/554691568> (Accessed June 08, 2025).
 14. Metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu funktsional'noj gramotnosti obuchayushchihsya 5–9-h klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadaniy na cifrovoj platforme po shesti napravleniyam funktsional'noj gramotnosti v uchebnom processe i dlya provedeniya vnutrishkol'nogo monitoringa formirovaniya funktsional'noj gramotnosti obuchayushchihsya. Pod red. G.S. Kovalevoj [Methodological recommendations on the formation of functional literacy of students in grades 5–9 using an open task bank on a digital platform in six areas of functional literacy in the educational process and for conducting intra-school monitoring of the formation of functional literacy of students. Ed. by G.S. Kovaleva]. Moscow: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO Publ., 2022. 360 p.
 15. Estestvenno-nauchnaya gramotnost'. Metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu estestvenno-nauchnoj gramotnosti obuchayushchihsya 5-9-h klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadaniy na cifrovoj platforme. Pod red. G.S. Kovalyovoj, A.Yu. Pentina [Natural science literacy. Methodological recommendations on the formation of natural science literacy of students in grades 5-9 using an open task bank on a digital platform. Edited by G.S. Kovaleva, A.Y. Pentin.]. Moscow: Institut strategii razvitiya obrazovaniya Publ., 2021. 143 p.
 16. Metodicheskoe soprovozhdenie programmy vneurochnoy deyatel'nosti po razvitiyu funktsional'noj gramotnosti. Bank luchshih praktik [Methodological support of the extracurricular activities program for the development of functional literacy. The Bank of Best Practices]. Samara: GAU DPO SO IRO, 2025. <https://iro63.ru/projects/funktsionalnaya-gramotnost/metodicheskoe-soprovozhdenie-programmy-vneurochnoy-deyatelnosti-po-razvitiyu-funktsionalnoy-gramotno/> (Accessed June 08, 2025).
 17. Programma kursa vneurochnoy deyatel'nosti "Funktsional'naya gramotnost': uchimsya dlya zhizni" (osnovnoe obshchee obrazovanie). Odobrena resheniem FUMO po obshchemu

- obrazovaniyu, protokol No. 7/22 ot 29.09.2022 [The program of the extracurricular activity course "Functional literacy: learning for life" (basic general education). Approved by the decision of the FUMO on General Education, Protocol No. 7/22 dated 09/29/2022]. https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/БУД_Программа-курса-внеурочной-деятельности.-Функциональная-грамотность-ООО_Новая.pdf (Accessed June 08, 2025).
18. Interaktivnye pedagogicheskie tekhnologii v sisteme formirovaniya funktsional'noj gramotnosti. Rabochaya tetrad' po ispol'zovaniyu rezul'tatov vneshnih ocenочnyh procedur (chast' II). Avt.-sost. I.V. Vospitannik, N.P. Kolesnik, S.V. Petuhov [Interactive pedagogical technologies in the system of functional literacy formation. Workbook on the use of the results of external evaluation procedures (part II). Author-comp. I.V. Vospitannik, N.P. Kolesnik, S.V. Petukhov]. Saint Petersburg: GAOU DPO "LOIRO" Publ., 2021. 62 p.
19. Akopian V.A. Aktualizatsiya formirovaniya funktsional'noj gramotnosti obuchayushchihsya obshcheobrazovatel'noj shkoly [Actualization of formation functional literacy of secondary school students]. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Vol. 14. No. 5. Pp. 61–74.
20. Rezul'taty obshcherossiyskoj ocenki po modeli mezhdunarodnyh issledovaniy kachestva obrazovaniya – 2023. Ch. I [Results of the all-Russian assessment based on the model of international research on the quality of education – 2023. Part I]. FGBU FIOKO Publ., 2024. <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-I.pdf> (Accessed June 08, 2025).

Информация об авторе

Виктор Альбертович Акопьян, кандидат педагогических наук, доцент, министр образования Самарской области, Самара, Российская Федерация. E-mail: ava1977@mail.ru
SPIN-code: 4000-5548
ORCID ID: 0009-0004-4839-9302
Researcher ID: JLK-8220-2023

Information about the author

Viktor A. Akopian, Cand. Ped. Sci., Associate Professor, Minister of Education of Samara region, Samara, Russian Federation. E-mail: ava1977@mail.ru,
SPIN-code: 4000-5548
ORCID ID: 0009-0004-4839-9302
Researcher ID: JLK-8220-2023

РОЛЬ ПЕДОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

© А.М. Аллагулов, С.А. Алешина, О.В. Кузьменкова

Оренбургский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 2

Поступила в редакцию 07.08.2025

Окончательный вариант 17.09.2025

■ Для цитирования: Аллагулов А.М., Алешина С.А., Кузьменкова О.В. Роль педологии в развитии психолого-педагогической науки и практики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 49–66. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.4>

Аннотация. Выявлена роль педологии в развитии отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки и практики. Определены три ключевых этапа в развитии педологии как науки: 1) этап зарождения (конец XIX – первое десятилетие XX века), характеризующийся научно-организационной работой; 2) расцвет (10-е и начало 30-х гг. XX века) – накопление эмпирических данных и построение методологических оснований педологии; 3) методологический кризис и распад (середина – конец 30-х гг. XX века). Дана содержательная характеристика каждого этапа. Установлено, что популярность педологии была обусловлена неоправдавшимися надеждами образовательной практики на изменения, которые должны были там произойти в связи с внедрением знания достаточно молодой психолого-педагогической науки. Выявлено, что непосредственное приложение полученных в экспериментах по общей психологии данных к решению образовательных задач позволяло увидеть у школьника проявление лишь отдельных психических функций, причем в их статическом состоянии и вне среды. Представлены основные причины «угасания» молодой науки в рамках психолого-педагогического знания.

Ключевые слова: психолого-педагогическая наука, педология, развитие личности, воспитание

Благодарности: выражаем благодарность рецензентам журнала за тщательный анализ научного исследования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

THE ROLE OF PEDOGY IN THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

© *A.M. Allagulov, S.A. Aleshina, O.V. Kuz'menkova*

Orenburg State Pedagogical University
2, Sovetskaya St., Orenburg, 460014, Russian Federation

Original article submitted 07.08.2025

Revision submitted 17.09.2025

■ For citation: Allagulov A.M., Aleshina S.A., Kuz'menkova O.V. The role of pedogy in the development of psychological and pedagogical science and practice. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(3):49–66. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.4>

Abstract. The research reveals the role of pedology in the development of domestic and foreign psychological and pedagogical science and practice. Three key stages in the development of pedology as a science are defined: 1) the stage of origin (late 19th – first decade of the 20th century), characterized by scientific and organizational work; 2) heyday (1910s and early 1930s), when empirical data were accumulated and methodological foundations of pedology were constructed; 3) crisis and collapse (mid-late 1930s), manifested in a methodological crisis. A substantive description of each stage is given. It is established that the popularity of pedology was due to the unfulfilled hopes of educational practice for changes that were to occur there in connection with the introduction of knowledge of a fairly young psychological and pedagogical science. It was revealed that direct application of data obtained in experiments on general psychology to solving educational problems allowed to see in a schoolchild the manifestation of only individual mental functions, and in their static state and outside the environment. The main reasons for the "extinction" of the young science within the framework of psychological and pedagogical knowledge are presented.

Keywords: psychological and pedagogical science, pedology, personality development, upbringing

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the Journal reviewers for their thorough analysis of the scientific study.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Введение

На современном этапе развития российского общества актуализируется проблема обоснования традиционных ценностно-смысловых оснований развития гуманитарных наук, и в частности педагогики и психологии. «Мобилизационный» путь построения нового мировоззрения обращает внимание ученых и практиков на отечественные традиции психолого-педагогической науки и практики, развивавшиеся на протяжении двадцатого столетия [1]. К немаловажным отечественным традициям по праву относится педология, прошедшая небольшой, но достаточно продуктивный путь развития. В декабре 1988 года на Всесоюзном съезде работников народного образования было заявлено о пересмотре критики педологии, так как возрастала потребность в изучении ребенка и учете его особенностей в образовательной практике.

Цель исследования заключается в выявлении роли педологии в развитии отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки и практики, а также в обосновании этапов ее развития.

В начале XX века отдельные научные отрасли (медицина, психология, биология, физиология, педиатрия, социология, этнография) накопили достаточно сведений о развитии ребенка, но применение отдельных фрагментов знаний на практике оказалось затруднительным и даже в ряде случаев невозможным. Данный фактор выступил научной предпосылкой появления педологии как науки, призванной исследовать ребенка целостно на разных возрастных этапах.

В развитии педологии как науки можно выделить три этапа: 1) этап зарождения (конец XIX – первое десятилетие XX века), характеризующийся научно-организационной работой; 2) расцвет (10-е и начало 30-х гг. XX века) – накопление эмпирических данных и построение методологических оснований педологии; 3) методологический кризис и распад (середина – конец 30-х гг. XX века).

Обзор литературы

Исторический анализ развития педологии выполнен отечественными учеными А.А. Романовым [2, 3], С.А. Шер, В.Ю. Альбицким, Л.П. Чуриловым [4]. Н.П. Щетинина [5] достаточно глубоко анализирует педагогические идеалы П.П. Блонского. Научоведческий анализ наследия В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского представлен в трудах И.Н. Семенова [6,7].

Основные положения социогенетического направления педологии и педологический подход П.П. Блонского к проблеме неуспевающих детей раскрываются в исследованиях Н.П. Сенченкова [8, 9]. Автор выявляет социально-экономические условия зарождения педологии и роль в нем общественно-педагогического движения.

В.В. Аншакова раскрывает творческий и научный путь А.П. Нечаева, предпосылки его обращения к экспериментально-эмпирической психологии [10].

Педагогическое наследие А.Б. Залкинда и С.С. Моложавого в контексте влияния социальной среды, а также педагогическое наследие П.П. Блонского рассматриваются в исследованиях Н.Ю. Стоюхиной [11, 12, 13].

В зарубежных исследованиях (М. Feiner [14], J.G. Bockheim, A.N. Gennadiyev [15], R. Laslett [16], Н. Grisse mann [17]) также получили освещение отдельные аспекты педологии, касающиеся исторического развития детской и возрастной психологии.

Однако несмотря на имеющийся задел в науке по изучению развития педологии, отсутствуют исследования, раскрывающие роль педологии в развитии отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки и практики.

Материалы и методы

Материалами исследования выступили научные труды видных представителей педологии рассматриваемого периода [18–31], а также научные исследования, посвященные генезису педологии.

В качестве базового методологического подхода реализован исторический подход, позволивший выявить и содержательно представить основные этапы в развитии педологии как науки. Методы исследования соответствовали поставленным задачам – поиск, систематизация источниковой базы, индукция, дедукция, обобщение, классификация, историко-генетический анализ.

Результаты исследования

Представим содержательно этапы развития педологии и ее влияние на психолого-педагогическую науку и практику.

1. *Этап зарождения (конец XIX – первое десятилетие XX века).* Традиционно считается, что педология зародилась в США. Действительно, американские ученые (Грэнвиль Стэнли Холл, Оскар Крайстмэн) раньше всех отказались руководствоваться доктринами умозрительной педагогики и приступили к экспериментальным исследованиям школьной жизни ребенка. Вместе с тем педология возникла не на пустом месте, ей предшествовали экспериментальные исследования философов, психиатров и психологов, проводившиеся с конца XIX века в Европе и России (по вопросам умственного труда, по проблемам слабоумных и умственно отсталых детей, по психологическим аспектам обучения и воспитания). Кроме того, триумфальному шествию новой науки способствовали различные социально-политические обстоятельства в России, где для развития педологии оказалась особенно благодатная почва.

Пионерами педологии стали сначала врачи и физиологи, затем к инициативе естествоиспытателей активно подключились психологи и педагоги. Данное обстоятельство объясняется большим совершенством методов соматического исследования, так как они не только были раньше разработаны, но и являлись более точными по сравнению со способами изучения душевной жизни.

Зарождение педологии ознаменовалось открытием ряда первых общественных организаций педологов, экспериментальных педологических лабораторий и курсов, чья деятельность во многом определила дальнейшую судьбу психологической науки.

В 1889 г. при кафедре психологии и педагогики в Балтиморском Университете известный американский психолог С.Г. Холл основал первую американскую педологическую лабораторию. Еще в 1881 г. Холлом в первый раз публично была выражена мысль, которая спустя восемь лет стала содержательной основой деятельности его лаборатории, а именно, что воспитание должно быть «педоцентричным». По мнению Холла, для того чтобы школа могла стать выражением педоцентрического взгляда,

необходимо понять, что не дети существуют для школы, а школа для детей. Отметим, что до американского ученого об этом заявляли отечественные педагоги – Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский.

В Германии педологическую лабораторию при школе организовал известный немецкий философ и психолог Эрнст Мейман [32]. В этой просуществовавшей более двадцати лет лаборатории разрабатывались экспериментальные программы обучения и воспитания. Э. Мейман настаивал на организации образовательного процесса для детей с учетом знаний общепсихологических, возрастных и индивидуальных закономерностей развития психики конкретного ребенка. Результатами педологических исследований лаборатории Меймана стали различные критерии отбора детей в классы – по уровню интеллекта, по интересам и склонностям, по адекватному для них стилю общения.

При одной из начальных школ Парижа в 1905 г. Альфред Бине основал «Лабораторию нормальной педагогики». Эта школа-лаборатория ставила своей задачей изучение физических и духовных свойств ребенка и одновременно разработку методов преподавания, отвечающих научным требованиям.

Усилиями энергичных представителей психолого-педагогической науки несколько позже организованы педологические лаборатории в Бельгии, Швейцарии, Италии, Венгрии, Англии, Чехии, Японии, Австралии и странах Южной Америки. Следует отметить, что в этих лабораториях проводились разнообразные исследования, которые не были объединены общим планом.

Повсюду начали создаваться первые научные педологические общества. В 1899 г. в Берлине было организовано «Объединение по изучению психологии ребенка», первым президентом которого был избран К. Штумпф. В 1900 г. во Франции было основано «Свободное общество изучения психологии детства», которое объединяло преподавателей, проводивших наблюдения и исследования по отдельным вопросам школьной психологии. Президентом и научным руководителем этого общества стал А. Бине. В США, как мы отмечали выше, инициатором и организатором построения педагогического процесса на психологической основе явился С. Холл. В 1893 г. он создал «Национальный союз для исследования детей», вслед за которым аналогичные организации стали открываться в отдельных штатах. В 1910 г. на базе лаборатории А.П. Нечаева и по его инициативе в России было создано «Общество экспериментальной педагогики», ставившее задачей организацию всестороннего изучения условий детского развития при помощи естественнонаучных методов, а также распространение сведений о закономерностях психического развития ребенка.

Появилось большое количество специализированных журналов, предназначенных для доведения до учителя основных педологических знаний. В США это «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», «Ежемесячник по изучению детства», «Журнал педагогической психологии». Особенно много периодических изданий выходило в Германии и в России. Например, в Лейпциге были основаны такие журналы, как «Журнал по

исследованию ребенка», «Журнал педагогической психологии, патологии и гигиены», «Труды по педагогике и психологии», «Журнал экспериментальной педагогики», а в России – «Семья и школа», «Учитель», «Русский педагогический вестник», «Воспитание и обучение», «Детский сад», «Вестник воспитания», «Русская школа», «Педагогический листок». А «Ежегодник экспериментальной педагогики», издававшийся под редакцией А.П. Нечаева, являлся в России печатным органом педологического движения с 1904 по 1915 годы.

Утверждение научного статуса педологии во всем мире сопровождалось бурными дискуссиями относительно условий и движущих сил психического развития личности ребенка, определением собственного предмета педологии, поиском объективных методов исследования, ревизией старой эмпирической науки. Наиболее содержательным мероприятием, посвященным осмыслению методологических основ новой науки, стал I Педологический конгресс (Брюссель, 1911). Этот конгресс, собрав представителей самых разных специальностей, определил своей целью оформление новой науки в ее теории и исследовательской практике [33]. Подвижники педологического движения на конгрессе утверждали, что педология в ближайшем будущем станет господствующей наукой и получит титул царицы наук. В основу создания новой науки вслед за С. Холлом участниками конгресса были положены факты связи между физическими, биологическими, физиологическими, психологическими, социальными характеристиками ребенка. Погоня за поиском корреляционных связей практически устранила из зарубежных педологических исследований идею развития. Российские ученые, напротив, проявляли свое активное стремление понять законы развития и в центр научных интересов выдвинули так называемую «теорию двух факторов», т. е. проблему роли и взаимосвязи биологического и социального в развитии психики. Однако существовало общее ограничение для отечественных и зарубежных педологических исследований, которое заключалось в отсутствии реальных шагов к пониманию объективной реальности того единого процесса развития, который являлся предметом изучения педологии.

В России педология заняла прочное место в системе педагогического образования. А.П. Нечаев совместно с Н.Е. Румянцевым в 1904 г. на базе первой лаборатории по педагогической психологии открыли первые в России педологические курсы, целью которых явилось повышение теоретического потенциала педагогов. На курсах читался широкий цикл лекций, охватывающих разные стороны детской жизни: анатомию, физиологию, нервную и душевную патологию детского возраста, воспитание ненормальных в психическом отношении детей, гигиену детского возраста, психологию ребенка, учение о характерах и мн. др. Для слушателей курсов проводились занятия по технике психологического эксперимента, по основам статистического метода, по исправлению недостатков речи у детей, давались сведения по истории педагогики и психологии. Занятия проводили И.П. Павлов, А.Ф. Лазурский, И.Р. Тарханов, А.А. Крогиус, А.Л. Щеглов и другие видные ученые. Вслед за петербургскими стали создаваться аналогичные курсы в других городах.

В 1905 г. в Москве по инициативе А.Н. Бернштейна, Ц.П. Балталона, В.Е. Игнатьева и Г.И. Россолимо организованы временные педологические курсы при Московском педагогическом собрании. В Московской педагогической академии было открыто педологическое отделение при участии В.П. Кащенко. Весной 1907 г. начали работать курсы в Нижнем Новгороде, летом 1909 г. – в Самаре и т. д. В 1908 г. в Киеве И.А. Сикорский организовал Фребелевский центр, при котором существовали экспериментальная школа и психологический кабинет. В этом центре педагоги могли не только получить теоретические знания по психологии, но и проверить их на практике. Строго логическая последовательность курсов, методическое мастерство авторов способствовали популяризации педологического знания среди широкой массы учительства.

Популярность педологии объяснялась неоправдавшимися надеждами образовательной практики на изменения, которые должны были там произойти в связи с внедрением знания молодой психологической науки. Оказалось, что непосредственное приложение полученных в экспериментах по общей психологии данных к решению образовательных задач позволяло увидеть у школьника проявление лишь отдельных психических функций, причем в их статическом состоянии и вне среды. В связи с этим будущее педологии во многом связывалось с поиском адекватных образовательным задачам психологических методов, которые дадут возможность построить картину объективного, целостного и динамического процесса развития ребенка.

2. *Этап расцвета (10-е и начало 30-х гг. XX века).* В результате широкомасштабных прикладных исследований, сделанных в первых педологических кабинетах и лабораториях, педология быстро накопила значительную новую научную фактологию, необходимую для построения системы науки. Укрепление фактологической базы поставило вопрос о важности теоретико-методологических оснований ее развития. Значительное оживление научных дискуссий в педологии пришлось на последующие 20-е годы XX столетия.

С 1920-х гг. педология приобрела ярко выраженную психологическую направленность. Именно психологи явились подлинными инициаторами становления и развития педологии, у истоков которой стояли: в России – А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, Г.И. Россолимо, В.П. Кащенко, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский; в США – С. Холл; в Германии – Э. Мейман; во Франции – А. Бине.

Представим основные теоретические дискуссии педологов в период расцвета педологического движения.

Методологи педологии видели проблему самостоятельности данной науки как проблему отношения педологии к смежным наукам (С. Холл, Р.А. Розеноер-Вольфсон и др.). Педология в своей описательной части опирается на философию, педагогику и историю, в догматической – на философскую часть педагогики, в аналитической – на психологию, философию и педагогику. Между физическим, психическим и социальным устанавливается тесная связь, причем законы одного ряда переносятся на другой. Так, законы психологии, заимствованные у биологии,

приложимы в дальнейшем и к социологии. Из-за данного тяготения к выявлению связей, соотношений и корреляций, несмотря на стремление изучать ребенка как психофизическое единство, в целях удобства и более точного изучения это неделимое делилось на феномены физиологические, интеллектуальные и моральные. Таким образом, на основе аналитического, мозаичного, отрывочного изучения предполагалось построить синтетическое знание о ребенке. Впоследствии данная методологическая основа привела педологов к констатации огромного количества эмпирических связей, но не открыла знания о происхождении этих связей, их закономерностях.

В России педология ни в идейном, ни в содержательном плане не представляла собой монолитного, гомогенного образования, а включала ряд концептуальных позиций: психоаналитическое учение, рефлексологию, биогенетический и социогенетический подходы. Большинство ученых рассматривали личность ребенка как целостный биосоциальный организм и стремились разобраться в условиях, источниках, движущих силах и механизмах психического развития. Разногласия по данному поводу выразились в двух научных позициях: с одной стороны, утверждалось, что движущие силы развития психики являются врожденными, а значит, неизменными и не зависящими от окружающей среды; с другой – что они формируются в процессе жизни ребенка и являются продуктом социального окружения. Эти разногласия особенно ярко представлены в научной полемике российских психологов и педагогов, одни из которых представляли биогенетическое направление, другие – социогенетическое. Основные противоречия между данными подходами сводились не столько к взглядам на роль наследственности (этого никто не отрицал), сколько к решению вопроса о том, насколько можно воздействовать на биологические механизмы.

Выделим педологические подходы к «теории двух факторов», сложившиеся в 20-е годы XX века:

- *психоаналитический* (Т. Розенталь под рук. В.М. Бехтерева в Институте по изучению мозга, И.Д. Ермаков в Московском психологическом институте) – подход, основанный на диалектико-материалистическом взгляде на психические явления;
- *рефлексологический* (В.М. Бехтерев) – подход, определявший человека и как представителя биологического вида, и как носителя нервно-психической организации, и как продукт внешней среды;
- *биогенетический* (П.П. Блонский, Е.А. Аркин, И.А. Арямов, А.С. Грибоедов) – подход, заложивший основы механистической концепции сущности развития ребенка, объясняющий особенности его поведения процессами увеличения количества материи;
- *социогенетический* (К.Н. Корнилов, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, А.С. Залужный) – подход, обосновывавший, что основным фактором развития ребенка выступает активное приспособление к социальной среде. Представители данного подхода выдвинули положение о том, что коллективистская направленность выше индивидуалистической.

Одной из главнейших задач, стоящей перед психологами и педагогами данного этапа, был поиск объективных методов исследования психики

обучающегося. Существенным шагом выступила идея естественного эксперимента, которая принадлежала российскому врачу и психологу А.Ф. Лазурскому. В естественном эксперименте, указывал он, «как и во всяком эксперименте, мы можем поставить испытуемого в известные, заранее изученные условия, которые вызовут тот или иной процесс, ту или иную реакцию с его стороны» (1912). Но исследование при этом предлагалось проводить не в лабораторных условиях, а в ходе естественных занятий ребенка (игра, ручной труд, чтение и т. п.), который не подозревает, что за ним ведется тщательное наблюдение и что условия провоцируют его к определенным действиям, поступкам, высказываниям и другим проявлениям индивидуальности. С помощью естественного эксперимента начали исследовать различные проявления психических особенностей учащихся при чтении, решении задач, правописании, рисовании и других видах учебной активности.

Среди зарубежных психологов аналогичный переход от искусственных лабораторных условий к моделированию естественных условий деятельности впервые осуществил Г. Мюнстерберг, работавший по заказам крупных американских компаний и оказывавший консультативную помощь подросткам при выборе профессии. Метод естественного эксперимента явился тем фундаментом, на котором впоследствии строился педагогический эксперимент.

Развитие школьного образования требовало методов, способных дать показатели среднего умственного развития, определить принципы классификации детей, выделить детей, отстающих в развитии от нормы и опережающих ее. Для этих целей начал разрабатываться статистический подход как применение точных количественных методов к психическим проявлениям. Первым, кто разработал серию заданий и назвал их термином «тест», был американский исследователь Дж. Кеттел. Ученый считал, что с помощью этих заданий можно измерять индивидуальные способности. В Англии измерение психических функций при помощи тестов проводил Ф. Гальтон. Вместе со своими учениками Гальтону удалось заложить основы математической статистики, методы которой активно использовались для доказательства объективности полученных данных в психолого-педагогических исследованиях. Быстро оценив преимущества количественных измерений, большая армия психологов сделала метод тестирования главным каналом приобретения научной информации о развитии детской психики. Относительная простота тестовых процедур, быстрое получение стандартизированных норм предвещали этому методу большое будущее при решении практических задач.

Так, во Франции по заказу министерства просвещения с целью подбора однородных классов не по знаниям, а по способностям А. Бине и Т. Симоном была разработана «метрическая шкала интеллектуального развития» (впоследствии в России ее принципиально усовершенствовала А.М. Шуберт). Тесты составлялись эмпирически: на основании проб включались задачи, которые решались 79 % детей изучаемого возраста. Авторами были разработаны требования к технике проведения тестирования, к поведению экспериментатора, к фиксации результатов.

Отметим, что несмотря на справедливую критику теоретических основ, заложенных в основание данной шкалы, тестирование получило широкое распространение в других странах. Пропаганда и теоретическое обоснование метода тестов в отечественной педагогической психологии и педагогике связаны с деятельностью А.П. Нечаева, Г.И. Россолимо, А.М. Шуберт и др. Ими созданы тестовые методики, направленные на изучение интеллектуальных функций в их совокупности (психологические профили Г.И. Россолимо, метод единого процесса А.П. Нечаева). Группа оппонентов (Г.И. Челпанов и его ученики К.Н. Корнилов, Н.А. Рыбников) резко упрекали своих коллег за приверженность к методу тестирования и считали, что в силу своей теоретической непроработанности этот метод нельзя использовать в педагогических целях. Сторонники тестов доказывали, что психология пока не располагает более объективными средствами и что данный метод дает реальное знание, но к нему надо предъявлять более серьезные требования.

Наряду с перечисленными методами для массовых обследований в образовании педологи разрабатывали схемы наблюдения и самонаблюдения, схемы анализа воспоминаний взрослых о своих детских переживаниях, применяли психологический анализ художественных произведений, а также составляли анкеты и опросники для учащихся, программы для исследования личности ребенка в целом (Н.Д. Виноградов, 1916; А.Ф. Левоневский, 1914; Н.И. Гаврилова, М.П. Стахорская, 1916; Е. Кричевская, 1916; А.П. Нечаев, 1901, 1915; А.С. Вирениус, 1904; Н.Е. Румянцев, 1907; Г.И. Россолимо, 1906; А.Н. Бернштейн, Т.Ф. Богданов, М.П. Зиновьев, 1909; Ф.Е. Рыбаков, 1910; А.П. Болтунов, 1916 и др.).

С середины 20-х гг. XX века ученые пришли к выводу о необходимости тесной связи психологической теории с педологической практикой. Перед активно реформирующимися образовательными системами в разных странах выдвигались новые лозунги в духе педологического движения («все заботы – о детях», «не дети для школы, а школа для детей», «дорогу свободному развитию ребенка»). Воплощение данных призывов требовало от образовательных учреждений внедрения научно обоснованных средств воспитания и обучения, а от науки – концептуального осмысления процессов развития ребенка. Такая связь имела двусторонний характер. С одной стороны, практика выдвигала перед теорией новые проблемы; с другой стороны, сама теория стимулировала обновление практики.

На рубеже 20–30-х гг. XX века в силу возросших потребностей образования руководители Наркомпроса поставили вопрос о специальной подготовке работников педологической службы, о четком размежевании функций школьного врача и педолога. Во многих городах России, в числе которых были Нижний Новгород, Одесса, Ревель, Оренбург, Екатеринослав, при средних учебных заведениях, в кадетских корпусах, в реальных и коммерческих училищах стали создаваться педологические кабинеты. Серьезные результаты были достигнуты русскими учеными в разработке психологических основ методов обучения. Была проведена основательная работа по определению теоретических основ методологии обучения и по

поискам специфических приемов, отвечающих особенностям того или иного учебного предмета (И.И. Трояновский, 1904; И.А. Сикорский, 1909; М.И. Демков, 1917; А.П. Нечаев, 1913; К.В. Тихомиров, 1910 и др.). Ориентация на знание возрастных особенностей учащихся определила особую популярность генетического принципа в методологии обучения. Убежденным пропагандистом этого принципа выступил П.П. Блонский, который считал, что реализовать его можно, делая каждый урок открытием для ученика, но открытием, которое делает сам ребенок. В качестве центрального фактора учебного процесса была выделена активность как обучающего, так и учащегося. Требования к деятельности ученика основываются на принципе самостоятельности, к деятельности учителя – на принципе психологичности, на согласовании педагогической деятельности с законами детской природы, создании целостной системы педагогических воздействий, обеспечивающих образованность ученика (Н.Е. Румянцев, 1916).

Тенденция в педологии к созданию целостного представления о ребенке не исключала углубленного изучения отдельных сторон психического развития ребенка. В 20–30-е годы XX века советские педагогики и психологи одними из первых в мировой науке обратились к проблемам развития детских коллективов, взаимоотношений коллектива и личности, соотношения организованности и послушания в коллективе, лидерства и структуры коллективных отношений (В.М. Бехтерев, А.С. Залужный, С.С. Моложавый, А.Б. Залкинд). Существенные успехи в то время были достигнуты и в разработке проблемы индивидуальных различий, одаренности, трудностей и отклонений в развитии личности ребенка (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, В.Н. Мясищев, В.Н. Осипова, Г.Г. Шпет, А.В. Бакушинский, А.А. Невский, П.И. Люблинский). Был проведен цикл исследований по изучению специфики умственной деятельности учащихся, умственной работоспособности в различные возрастные периоды, особенностей упражнения и утомления в учебной работе (И.А. Сикорский, А.В. Владимирский и др.).

В поле интересов ученых находился вопрос о педагогическом мастерстве учителя. В Гарвардском университете У. Джеймс издает книгу «Беседы с учителями о психологии» (1892), в которой в яркой и доступной форме излагает необходимые для каждого учителя психологические познания, дает практические советы по развитию памяти, внимания, воли у детей. В России И.А. Сикорский сравнивал деятельность учителя с воздействием книги, П.П. Блонский изучал роль личности учителя в умственном развитии ребенка, Д.Д. Галанин рассматривал отношения ученика и учителя в ходе обучения. Все ученые выделяли высокие требования к личности учителя, к его знаниям, нравственным и деловым качествам. Анализируя условия, приводящие к реализации учителем своей педагогической миссии, и условия, сводящие на нет его творческий потенциал, И.А. Сикорский писал: «Дешевый, утомленный учитель так же бесполезен для школы, как бесполезен был бы для больного совет врача, который сам болен...» (1909).

Итак, второе десятилетие и первая половина третьего десятилетия XX века были благоприятными для работы педологов: шла нормальная научная

жизнь с бурными обсуждениями и спорами, в которых вырабатывались подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки болезни роста. Среди основных трудностей, вставших перед педологией, в этот период особенно актуальной была трудность определения ее предметной области. Несмотря на многочисленные методологические дискуссии, предмет педологии все-таки оставался нечетким, а попытки выявить ее специфику, не сводимую к содержанию смежных наук, успеха пока не имели. Л.С. Выготский по данному поводу вынес педологии суровый приговор: «...на старой методологической основе педология не могла не возникнуть, но также не могла и не умереть... вопрос о создании и развитии педологии неразрывно связан с вопросом о построении ее на совершенно иной, принципиально непримиримой с прежней, методологической основе» (1931). Хотя педология и была провозглашена наукой о комплексном изучении ребенка, явный ощущаемый недостаток концептуально обоснованных научных взглядов на психическое развитие приводил к тому, что содержательное наполнение науки ограничивалось накоплением «сырого» эмпирического материала. Требования к педологии со стороны практики значительно опережали ее фактические возможности.

3. *Этап кризиса и распада (середина – конец 30-х гг. XX века)*. Не преодолев методологических ограничений, педологическое движение к концу 1930-х гг. пошло на спад как в Европе, так и в России. Причин было несколько.

Прежде всего, педологам не удалось вполне решить поставленную задачу – создать теорию, «снявшую» все ценное знание о ребенке с других научных дисциплин. При этом некоторым отечественным ученым удалось достичь серьезных успехов в разработке научных основ педологии, и они продолжали отстаивать несводимость педологического знания к другим дисциплинам. В своих рассуждениях о самостоятельности педологии П.П. Блонский предлагал считать ее предметом связи отдельных свойств ребенка между собой. «Явление роста ребенка изучает физиолог, поведение ребенка изучает психолог, – писал он, – педолог же изучает связь роста и поведения ребенка» (1934). Л.С. Выготский, подчеркивая значение педологической науки, целостно изучающей ребенка, настаивал на том, что педология – наука о ребенке: «Предмет ее изучения – ребенок. Являясь чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, он есть вместе с тем и объект воздействия на него обучения или воспитания, имеющих дело именно с ребенком. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом» (1934). Таким образом, советская наука в лице своих лучших представителей, разрабатывая основы педологии, продолжала антропологические традиции, заложенные видным отечественным педагогом К.Д. Ушинским.

Самые большие претензии к педологии и педологам предъявлялись со стороны практиков образования, окончательно потерявших надежду на их действенную помощь в решении учебно-воспитательных проблем. Разработанные к тому времени методы на практике нарушали главный принцип педологии – целостность внутреннего мира ребенка, что возмущало и раздражало воспитателей и учителей. Защищая педологию от высокомерного отношения к ней со стороны части учителей, П.П. Блонский просил

не забывать, что эта наука еще очень молодая. Фактически у педологии не было и десяти лет для полноценной работы и научного развития. В своих попытках снять сложившееся противоречие между теорией педологии и образовательной практикой П.П. Блонский продолжал утверждать, что педология не должна скатываться до удовлетворения сиюминутных интересов практиков. Разработать приносящие пользу рекомендации для учителей может только теоретически развитая, методически обоснованная наука. Подлинная наука сокращает время достижения целей любой практики, тем более такой сложной, как дело воспитания и обучения.

Отечественным педологам к середине 1930-х гг. удалось принципиально новому подойти к решению проблемы «теории двух факторов», которая лежала в основе всех традиционных педологических концепций. Авторами наиболее перспективных теоретических разработок стали М.Я. Басов и Л.С. Выготский (см. таблицу). Именно они и их сотрудники начали проводить исследования психики детей в условиях конкретной деятельности.

Концептуальные разработки основ педологии (первая половина 1930-х гг.)

Автор теории	Основные положения
М.Я. Басов	■ М.Я. Басов в своих рассуждениях впервые предложил рассматривать человека как активного деятеля в объективной среде (1931). Ученый выдвинул совершенно новое положение о том, что активность человека биологически зафиксирована и проявляется не только в приспособлении, но и в изменении среды, а сама среда – это определенным образом структурированная ситуация. Поэтому хотя среда и влияет на организм, однако источник его развития лежит не в среде, а в самом организме. Человек действительно проникает в среду и овладевает ею; следовательно, путь психического развития безграничен. Однако так как психика развивается в организме, то ее развитие биологически ограничивается временем и качественными признаками (способности, дефекты). ■ М.Я. Басов категорически выступал против лабораторного эксперимента и утверждал: «Основным методом познания личности ребенка должен быть и будет метод наблюдения». Ученый разработал требования к организации научного наблюдения за ребенком: постановка четких целей исследования, наличие определенного плана и схемы наблюдения, точная фотографическая запись и фиксация наблюдаемого процесса, анализ полученных в ходе наблюдения материалов и пр.
Л.С. Выготский	■ Л.С. Выготский рассматривал в развитии человека соотношение социального (культурного, высшего) и биологического (натурального) в генетическом аспекте. Он не соглашался с тем, что высшие психические функции сначала заложены у индивида в готовой зачаточной форме, а затем усложняются в коллективе. В своих работах ученый утверждал: «На самом деле высшие психические функции сначала складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психической функцией личности» (1934). ■ Изучение высших психических функций Л.С. Выготский предложил проводить инструментальным способом, о котором писал как о «функциональной методике двойной стимуляции». Сущность этого метода заключается в организации поведения ребенка при помощи двух рядов стимулов, из которых каждый имеет различное функциональное значение в поведении. При этом непременным условием разрешения стоящей перед ребенком задачи является инструментальное употребление одного ряда стимулов, т. е. использование его в качестве вспомогательного средства для выполнения тех или иных психологических операций. Данный метод, наконец, позволил в конкретных педагогических условиях исследовать то, как перестраиваются естественные процессы и функции ребенка. Но в связи со сложностью для малопрофессиональных психологов и учителей инструментальный метод не получил должного распространения на практике.

Обсуждение и заключение

Скоротечность педологического движения была предопределена не только внутринаучными трудностями, но и рядом внешних обстоятельств, во многом не позволивших реализовать намерения многих ученых. Вызванные войной нарушения связей внутри научного сообщества, прекращение обмена информацией стали катастрофичными для формирующейся науки. В войнах и репрессиях были уничтожены молодые и перспективные ученые, которые составляли костяк педологов. Установившиеся политические режимы в Италии, Испании, Германии актуализировали необходимость в манипулировании детским сознанием (среди массовых детских идеологических организаций наиболее преуспевшими стали «Гитлерюгенд» в Германии, Италии). Таким «воспитателям» не нужны были объективные знания о ребенке, а науку, особенно прикладную, они рассматривали как способ осуществления завоевательских замыслов.

В России в 1930-е гг. по идеологизации всей науки была проведена особенно шумная и помпезная кампания, которая по отношению к педологии приняла в конечном итоге характер «расправы». Педологии предъявляли претензии в методологической несостоятельности, но под этим скрывалось недовольство властей результатами педологических исследований, так как они негативно характеризовали нравственное, интеллектуальное и физическое развитие советских людей, чем подрывали сталинские планы реконструкции страны.

Итак, наука педология, возникшая для решения практических проблем образования и распространившаяся по всему миру за короткий временной промежуток, по разным причинам не справилась со своей миссией. Так, на Западе и в США ученым не удалось создать методологическую базу новой науки. А в России если исследователям и удалось наметить плодотворные пути построения педологической теории, то их научные достижения были ограничены идеологическими нападками со стороны советского государства.

Несмотря на действительно существовавшие ограничения педологической науки, она сумела сделать позитивный вклад в научное психолого-педагогическое знание. Например, за рубежом педология «растворилась» в других науках, дала мощный толчок развитию детской и педагогической, генетической психологии, педагогической социологии, этнографии детства. В России работами П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.Я. Басова был заложен фундамент психологического знания, надолго определивший направление теоретических и прикладных исследований в отечественной возрастной и педагогической психологии.

На сегодняшний день понятно, что возврат к педологии как к синтезу многих наук, вероятно, не произойдет. Но необходимость решения образовательных задач на стыке знаний, а также поиска средств целостного изучения личности остается актуальной для всех направлений психолого-педагогической науки.

Список литературы

1. Аллагулов А.М. Историко-педагогическое осмысление современных проблем образования // Историко-педагогический журнал. – 2025. – № 2. – С. 7–13.
2. Романов А.А. Развитие педологии в России // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века: избранные научные статьи и очерки. – Рязань: Концепция, 2017. – С. 159–184.
3. Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М.: Школа, 1997. – 304 с.

4. Шер С.А., Альбицкий В.Ю., Чурилов Л.П. Из истории отечественной педологии // Клиническая патофизиология. – 2019. – Т. 25. – № 1. – С. 71–78.
5. Щетинина Н.П. Педагогические идеалы П.П. Блонского (к 140-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2024. – № 2 (70). – С. 21–26.
6. Семенов И.Н. П.П. Блонский известный и неизвестный: институционально-персонологическая рефлексия его жизнетворчества и вклада в психологию развития // Мир психологии. – 2020. – № 2 (102). – С. 244–258.
7. Семенов И.Н. Бехтерев Владимир Михайлович. Блонский Павел Петрович. Выготский Лев Семенович. Душа. Желание. Индивидуальность // Большая советская энциклопедия. – 3-е изд. – М., 1970–1973.
8. Сенченков Н.П. П.П. Блонский о педологической проблеме неуспевающих учеников // Известия Смоленского государственного университета. – 2017. – № 3(39). – С. 295–301.
9. Сенченков Н.П. Школоведческие проблемы в трудах П.П. Блонского // Известия Смоленского государственного университета. – 2015. – № 2 (30). – С. 381–389.
10. Анишакова В.В. Проблемы развития личности в экспериментально-эмпирической психологии (Россия, конец XIX – начало XX вв.). – Астрахань: Астраханский госуниверситет, 2003. – 139 с.
11. Стоюхина Н.Ю. Павел Петрович Блонский: взгляд педагога на вопросы психологии труда (к 140-летию со дня рождения) // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2024. – Т. 9. – № 2. – С. 192–221.
12. Костригин А.А., Стоюхина Н.Ю. Экспериментально-психологические концепции в до-революционной российской психологии // Психологическое знание: стадии исследовательского процесса: Сборник статей / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков, А.В. Юревич. – М.: Институт психологии РАН, 2023. – С. 331–391.
13. Стоюхина Н.Ю., Костригин А.А., Журавлев А.Л. Труды советских психологов 1920–1930-х годов: исторический анализ // Методология советской психологии в период открытого кризиса: Антология / Сост. и отв. ред.: Н.Ю. Стоюхина, А.А. Костригин, А.Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2022. – С. 9–83.
14. Feiner M. Ku nowyn sposobom myslenia i praktykowania pedagogicznego. Edukacja. 1995. No. 3. Pp. 10–19.
15. Bockheim J.G., Gennadiyev A.N. The role of soil-forming processes in the definition of taxa in Soil Taxonomy and the World Soil Reference Base. *Geoderma*. 2000. No. 95. Pp. 53–72.
16. Laslett Robert. Educating Maladjusted Children. London; Toronto; Sydney: Granada Publishing Crosby Lockwoodstaples, 1978. 269 p.
17. Grisse mann H., Rett A. Lernbehinderung heute: psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik. Bern; Stuttgart; Toronto: Verlag Hans Huber, 1989. P. 214.
18. Блонский П.П. Личность ребенка и воспитание // Психология и дети. – 1917. – № 1. – С. 4–15.
19. Блонский П.П. Реформа науки. – М.: Изд. Отд. нар. просвещения М.С.Р. и К.Д., 1920. – 49 с.
20. Блонский П.П. Очерк научной психологии. – М.: Госиздат, 1921. – 173 с.; 2-е изд. – М.: Новая Москва, 1927. – 171 с.
21. Блонский П.П. Психология как наука о поведении // Психология и марксизм / под ред. К.Н. Корнилова. – Л., 1925. – С. 225–229.
23. Блонский П.П. Развитие мышления школьника. – М.: Учпедгиз, 1935. – 128 с.
24. Блонский П.П. Педология: учебник для высших педагогических учебных заведений. – М.: ГУПИ, 1934. – 334 с.
25. Дурново А.С., Радин Е.П. Вопросы педологии в работе Наркомздрава по охране здоровья детей и подростков. – М.: Изд-во Наркомздрава РСФСР, 1928. – 84 с.

26. Козлова А.В., Соколов М.В. Производственная практика учащихся в оценке самих практикантов // Вопросы школьной педологии / под ред. М.В. Соколова. – М.: Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1934. – С. 88–103.
27. Моложавый С.С. Принципы целостного изучения ребенка // Педология и воспитание / под ред. А.Б. Залкинда. – М.: Рабочее просвещение, 1928. – С. 120–127.
28. Залкинд А.Б. Педология: Утопия и реальность. – М.: Аграф, 2001. – 464 с.
29. Нечаев А.П. Ответ профессору А.И. Введенскому. – СПб., 1902. – 28 с.
30. Нечаев А.П. Психология школьного коллектива. – М.: Автор, 1928. – 100 с.
31. О педологических извращениях в системе Наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – Изд-е 9-е. – М.: Изд-во политической литературы, 1985. – Т. 6. – С. 364–368.
32. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. – М.: Мир, 1909. – 302 с.
33. Выготский Л.С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках // Педология. – 1931. – № 3. – С. 52–58.

References

1. Allagulov A.M. Istoriko-pedagogicheskoe osmyslenie sovremennykh problem obrazovaniya [Historical and pedagogical understanding of modern problems of education]. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*. 2025. No. 2. Pp. 7–13.
2. Romanov A.A. Razvitie pedologii v Rossii [Development of pedology in Russia]. *Pedagogicheskie podvizhniki v perelomnye epohi XX veka: izbrannye nauchnye stat'i i ocherki*. Ryazan: Konceptiya Publ., 2017. Pp. 159–184.
3. Romanov A.A. Opytno-eksperimental'naya pedagogika pervoj treti XX veka [Experimental pedagogy of the first third of the twentieth century]. Moscow: Shkola Publ., 1997. 304 p.
4. Sher S.A., Al'bickij V.Yu., Churilov L.P. Iz istorii otechestvennoj pedologii [From the history of domestic pedology]. *Klinicheskaya patofiziologiya*. 2019. Vol. 25. No. 1. Pp. 71–78.
5. Shchetinina N.P. Pedagogicheskie idealy P.P. Blonskogo (k 140-letiyu so dnya rozhdeniya) [Pedagogical ideals of P.P. Blonsky (on the 140th anniversary of his birth)]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. 2024. No. 2 (70). Pp. 21–26.
6. Semenov I.N. P.P. Blonskij izvestnyj i neizvestnyj: institucional'no-personologicheskaya refleksiya ego zhiznetvorchestva i vklada v psihologiyu razvitiya [P.P. Blonsky, known and unknown: institutional-personological reflection of his life creation and contribution to developmental psychology]. *Mir psihologii*. 2020. No. 2 (102). Pp. 244–258.
7. Semenov I.N. Bekhterev Vladimir Mihajlovich. Blonskij Pavel Petrovich. Vygotskij Lev Semenovich. Dusha. Zhelanie. Individual'nost' [Bekhterev Vladimir Mikhailovich. Blonsky Pavel Petrovich. Vygotsky Lev Semenovich. Soul. Wish. Individuality]. *Bol'shaya sovetskaya enciklopediya*. 3-e izd. Moscow, 1970–1973.
8. Senchenkov N.P. P.P. Blonskij o pedologicheskoy probleme neuspevayushchih uchениkov [P.P. Blonsky about the pedological problem of underachieving students]. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017. No. 3 (39). Pp. 295–301.
9. Senchenkov N.P. Shkolovedcheskie problemy v trudah P.P. Blonskogo [School studies problems in the works of P.P. Blonsky]. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015. No. 2 (30). Pp. 381–389.
10. Anshakova V.V. Problemy razvitiya lichnosti v eksperimental'no-empiricheskoy psihologii (Rossiya, konec XIX – nachalo XX vv.) [Problems of personality development in experimental-empirical psychology (Russia, late 19th – early 20th centuries)]. Astrakhan: Astrahanskij gosuniversitet Publ., 2003. 139 p.
11. Stoyukhina N.Yu. Pavel Petrovich Blonskij: vzglyad pedagoga na voprosy psihologii truda (k 140-letiyu so dnya rozhdeniya) [Pavel Petrovich Blonsky: a teacher's view of labor

- psychology issues (on the 140th anniversary of his birth)]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda*. 2024. Vol. 9. No. 2. Pp. 192–221.
12. *Kostrigin A.A., Stoyuhina N.Yu.* Eksperimental'no-psihologicheskie koncepcii v dorevolucionnoj rossijskoj psihologii [Experimental psychological concepts in pre-revolutionary Russian psychology]. *Psihologicheskoe znanie: stadii issledovatel'skogo processa: Sbornik statej. Otv. red.: A.L. Zhuravlev, D.V. Ushakov, A.V. Yurevich*. Moscow: Institut psihologii RAN Publ., 2023. Pp. 331–391.
 13. *Stoyuhina N.Yu., Kostrigin A.A., Zhuravlev A.L.* Trudy sovetskih psihologov 1920–1930-h godov: istoricheskij analiz [Works of Soviet psychologists of the 1920–1930s: historical analysis]. *Metodologiya sovetskoj psihologii v period otkrytogo krizisa: Antologiya. Sost. i otv. red.: N.Yu. Stoyuhina, A.A. Kostrigin, A.L. Zhuravlev*. Moscow: Institut psihologii RAN Publ., 2022. Pp. 9–83.
 14. *Feiner M.* Ku nowyn sposobom myslenia i praktykowania pedagogicznego. *Edukacja*. 1995. No. 3. Pp. 10–19.
 15. *Bockheim J.G., Gennadiyev A.N.* The role of soil-forming processes in the definition of taxa in Soil Taxonomy and the World Soil Reference Base. *Geoderma*. 2000. No. 95. Pp. 53–72.
 16. *Laslett Robert.* Educating Maladjusted Children. London; Toronto; Sydney: Granada Publishing Crosby Lockwoodstaples, 1978. 269 p.
 17. *Grissemann H., Rett A.* Lernbehinderung heute: psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik. Bern; Stuttgart; Toronto: Verlag Hans Huber, 1989. P. 214.
 18. *Blonskij P.P.* Lichnost' rebenka i vospitanie [The Child's Personality and Education]. *Psihologiya i deti*. 1917. No. 1. Pp. 4–15.
 19. *Blonskij P.P.* Reforma nauki [Reform of Science]. Moscow: Izd. Otd. nar. prosveshcheniya M.S.R. i K.D., 1920. 49 p.
 20. *Blonskij P.P.* Oчерк научной психологии [Outline of Scientific Psychology]. Moscow: Gosizdat Publ., 1921. 173 p.; 2-e izd. Moscow: Novaya Moskva Publ., 1927. 171 p.
 21. *Blonskij P.P.* Psihologiya kak nauka o povedenii [Psychology as a science of behavior]. *Psihologiya i marksizm*. Pod red. K.N. Kornilova. Leningrad, 1925. Pp. 225–229.
 23. *Blonskij P.P.* Razvitie myshleniya shkol'nika [Development of schoolchildren's thinking]. Moscow: Uchpedgiz Publ., 1935. 128 p.
 24. *Blonskij P.P.* Pedologiya: uchebnik dlya vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij [Pedology: a textbook for higher pedagogical educational institutions]. Moscow: GUPI Publ., 1934. 334 p.
 25. *Durnovo A.S., Radin E.P.* Voprosy pedologii v rabote Narkomzdrava po ohrane zdorov'ya detej i podrostkov [Issues of pedology in the work of the People's Commissariat of Health on the protection of the health of children and adolescents]. Moscow: Izd-vo Narkomzdrava RSFSR, 1928. 84 p.
 26. *Kozlova A.V., Sokolov M.V.* Proizvodstvennaya praktika uchashchihsya v ocenke samih praktikantov [Industrial practice of students as assessed by the trainees themselves]. *Voprosy shkol'noj pedologii*. Pod red. M.V. Sokolova. Moscow: Gos. ucheb.-pedagog. izd-vo, 1934. Pp. 88–103.
 27. *Molozhavyj S.S.* Principy celostnogo izucheniya rebenka [Principles of a holistic study of the child]. *Pedologiya i vospitanie*. Pod red. A.B. Zalkinda. Moscow: Rabochee prosveshchenie Publ., 1928. Pp. 120–127.
 28. *Zalkind A.B.* Pedologiya: Utopiya i real'nost' [Pedology: Utopia and reality]. Moscow: Agraf Publ., 2001. 464 p.
 29. *Nechaev A.P.* Otvet professoru A.I. Vvedenskomu [Reply to Professor A.I. Vvedensky]. St. Petersburg, 1902. 28 p.

30. *Nechaev A.P. Psihologiya shkol'nogo kollektiva* [Psychology of the school collective]. Moscow: Avtor Publ., 1928. 100 p.
31. О педагогических извращениях в системе Наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. [On pedagogical perversions in the system of People's Commissariats of Education: Resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) of July 4, 1936]. *KPSS v rezolyuciyah i resheniyah s'ezdov, konferencij i plenumov CK. Izd-e 9-e*. Moscow: Izd-vo politicheskoy literatury Publ., 1985. Vol. 6. Pp. 364–368.
32. *Mejman E. Lekcii po eksperimental'noj pedagogike. Ch. 1* [Lectures on experimental pedagogy. Part 1]. Moscow: Mir Publ., 1909. 302 p.
33. *Vygotskij L.S. K voprosu o pedagogii i smezhnyh s neyu naukah* [On the issue of pedagogy and related sciences]. *Pedologiya*. 1931. No. 3. Pp. 52–58.

Информация об авторах

Артур Минехатович Аллагулов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика и менеджмент», Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: art_hist@bk.ru
ORCID: 0000-0001-5490-6818

Светлана Александровна Алешина, кандидат педагогических наук, доцент, ректор, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: aleshina_s_a@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3335-9434

Ольга Валентиновна Кузьменкова, кандидат психологических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: kuzmenkova_vipp@mail.ru

Information about the authors

Artur M. Allagulov, Doc. Ped. Sci., Professor, Head of the Department of Pedagogy and Management, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: art_hist@bk.ru
ORCID: 0000-0001-5490-6818

Svetlana A. Aleshina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor, Rector of Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: aleshina_s_a@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3335-9434

Ol'ga V. Kuz'menkova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor, Director of the Pedagogy and Psychology Institute, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: kuzmenkova_vipp@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© *И.А. Пушкарева*

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
Российская Федерация, 654066, Кемеровская область-Кузбасс,
г. Новокузнецк, пр. Октябрьский, 49

Поступила в редакцию 03.06.2025

Окончательный вариант 04.07.2025

■ Для цитирования: Пушкарева И.А. Реализация социокультурного компонента в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 67–82. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.5>

Аннотация. Статья посвящена формированию коммуникативной компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а именно ее социокультурному компоненту. Социокультурная компетенция, обуславливающая эффективность современного языкового образования, необходима будущим специалистам для построения эффективной профессиональной коммуникации на межкультурном уровне. Автор указывает на недостаточную реализацию данного компонента в процессе преподавания иностранного языка, ориентированного на профессиональные потребности обучающихся и установление межпредметных связей в неязыковом вузе. Целью статьи является определение возможностей практической реализации социокультурного компонента коммуникативной компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Автор приходит к выводу, что формирование социокультурной компетенции представляет собой целенаправленный процесс, который с учетом невозможности языкового погружения обучающихся в естественную языковую среду реализуется посредством применения ролевых игр, аутентичных материалов и интернет-ресурсов. Использование данных инновационных форм работы на основе аутентичных материалов способствует взаимосвязи социокультурного компонента с профессиональным аспектом обучения.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, структура коммуникативной компетенции, социокультурный компонент, ролевая игра, аутентичные материалы, зарубежные сайты, социальный контекст.

Благодарности: Автор статьи выражает благодарность членам экспертного совета ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России» (г. Новокузнецк) и анонимным рецензентам данной статьи за проделанную работу.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

IMPLEMENTATION OF SOCIOCULTURAL COMPONENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING

© *I.A. Pushkareva*

Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,
Oktyabrsky Ave., 49, Novokuznetsk, Kemerovo Region-Kuzbass, Russia, 654066

Original article submitted 03.06.2025

Revision submitted 04.07.2025

■ For citation: Pushkareva I.A. Implementation of sociocultural component in the process of professionally oriented foreign language training. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(3):67–82. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.5>

Abstract. The research is devoted to the formation of communicative competence in the process of professionally oriented foreign language training at a non-linguistic university, namely its sociocultural component. The competence in question determines the effectiveness of modern language education and is necessary for future specialists to provide effective professional communication at the intercultural level. The author points out the insufficient implementation of this component in the process of a foreign language training focused on the professional needs of students and the establishment of interdisciplinary relations at a non-linguistic university. The purpose of the study is to determine the possibilities of practical implementation of the sociocultural component of communicative competence in the process of professionally oriented training of a foreign language at a non-linguistic university. The author comes to the conclusion that the formation of sociocultural competence is a purposeful process, which, given the impossibility of language immersion of students in the natural language environment, is implemented through the use of role-playing games, authentic materials and Internet resources. The use of these innovative forms of work and authentic materials contributes to the relationship of the socio-cultural component with the professional aspect of training.

Keywords: vocational training, communicative competence structure, sociocultural component, role play, authentic materials, foreign sites, social context.

Acknowledgements: The author expresses gratitude to the members of the expert council of Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Novokuznetsk) and to the anonymous reviewers of this article for their work.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Изучение дисциплины (модуля) «Иностранный язык» направлено на совершенствование коммуникативных навыков обучающихся, повышение их общего образовательного и культурного уровня. Однако в рамках неязыкового вуза профессионально ориентированное обучение в первую очередь предусматривает изучение иностранного языка с учетом потребностей обучающихся, основанных на особенностях их будущей профессиональной деятельности. Реализация в процессе обучения иностранному языку междисциплинарных связей способствует расширению и углублению профессиональных знаний обучающихся и определяет сущность профессионально ориентированного обучения [1].

Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения направлено прежде всего на подготовку обучающихся к общению на иностранном языке, включающему умения и навыки грамотного построения диалогической речи в рамках профессионального общения, осуществления выбора коммуникативных стратегий и тактик при ведении деловых переговоров. Кроме того, совершенствованию подлежат навыки и умения работы с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями с целью получения и переработки информации на иностранном языке для решения стандартных коммуникативных задач в ситуациях служебной деятельности.

Как следует из названия используемой методики преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, профессионально ориентированное обучение предусматривает прежде всего удовлетворение потребностей профессионального общения обучающихся, в то время как социокультурному аспекту, как правило, уделяется недостаточно внимания.

Так, профессионально ориентированное обучение направлено на изучение иностранного языка через предметное содержание в виде изучаемых профессиональных тем, способствующих освоению обучающимися их будущей специальности.

Акцент на предметное содержание в процессе профессионально ориентированного изучения объединяет язык и контент, вовлекая обучающихся в профессиональную коммуникативную деятельность с учетом их прагматических потребностей, а также реализует междисциплинарные связи.

Однако приоритетное использование рассматриваемой методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах привело к неравнозначному развитию компонентов коммуникативной компетенции, где основное внимание уделяется лингвистическому (языковому), дискурсивному и стратегическому компонентам, в то время как социокультурный компонент практически не реализуется.

Лингвистический компонент коммуникативной компетенции лежит в основе профессионально ориентированного обучения, так как в рамках неязыкового вуза обучение иностранному языку в первую очередь строится на чтении больших объемов текстов и расширении объема профессиональной лексики [2]. Необходимо отметить, что развитие данного компонента изолированно от других, безусловно, не является достаточным для реализации эффективной коммуникации в силу отсутствия учета уместности использования языка в различных контекстах, а также личностного развития обучающихся [3].

Аутентичность, будучи одним из ключевых требований к отбираемому иноязычному материалу, требует от обучающихся понимания языковых реалий и тонкостей культурного контекста. Этому, безусловно, способствует анализ особенностей национальных культур, а также учет специфики развития и современного состояния зарубежных правовых систем.

Все вышесказанное дает основания полагать, что изучение социокультурного аспекта в процессе профессионально ориентированного обучения будет способствовать взаимообусловленности предметного содержания с культурным наследием и укладом стран изучаемого языка, обуславливая его актуальность и пробуждая языковой и профессиональный интерес обучающихся, способствующий развитию их компетентного речевого поведения.

Таким образом, целью нашей работы является выявление и обоснование возможностей практической реализации социокультурного компонента коммуникативной компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, способствующей развитию умения эффективно и уместно использовать язык в различных контекстах современного глобализированного мира [3].

Основными задачами исследования являются обоснование необходимости формирования социокультурного компонента коммуникативной компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения и выявление педагогических условий реализации данного компонента в процессе иноязычной подготовки в неязыковых вузах.

Обзор литературы

Существующее многообразие взглядов на структуру коммуникативной компетенции обуславливает комплексность данного понятия и определяет реализацию ее компонентов в процессе обучения иностранному языку.

Традиционно в составе коммуникативной компетенции выделяют четыре компонента, а именно лингвистическую (грамматическую), социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции [3, 4].

Р.П. Дондокова, рассматривая коммуникативную компетенцию как одну из значимых видов ключевых компетенций, дополняет ее структуру мотивационно-ценностным, когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами, реализуемыми в деятельностном аспекте рассматриваемой компетенции [5]. Данный аспект обусловлен непосредственными потребностями образовательной среды, в которой развитие практических умений и навыков является определяющим для достижения успеха в межличностной, профессиональной и социокультурной сферах [5].

Немного шире смотрит на состав коммуникативной компетенции И.Л. Бим, добавляя к уже выделенным компонентам тематическую, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции [6]. В то же время В.В. Сафонова разделяет лингвистический компонент на языковой и речевой, а также объединяет социолингвистический, тематический, общекультурный и страноведческий компоненты в социокультурный [7].

Наиболее развернутую структуру коммуникативной компетенции предлагает Е.Н. Соловова, выделяя социальный компонент, отвечающий за желание и готовность осуществлять коммуникативное взаимодействие, помимо уже обозначенных компетенций [8].

Однако комплексность структуры коммуникативной компетенции, как отмечают отечественные и зарубежные исследователи, зачастую ведет к неравноценному развитию ее компонентов в процессе обучения иностранному языку [2, 3, 9]. Знание только языковой и грамматической систем языка не гарантирует сформированной коммуникативной компетенции. Языковая система должна использоваться с целью реализации того или иного коммуникативного намерения в реальных коммуникативных ситуациях, требующих адекватного применения языковых средств с учетом социокультурного смысла.

Несмотря на то, что ни один из элементов коммуникативной компетенции не может признаваться более важным, чем другие, так как они дополняют, обуславливают и обогащают друг друга, мы в своей работе проанализируем возможности реализации социокультурного компонента, которому, на наш взгляд, уделяется недостаточно внимания в рамках профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе [10].

Отражая национальное своеобразие жизнеустройства носителей языка, их исторического развития и культуры, социокультурный компонент включает правила использования языка, помогающие обучающимся производить и понимать высказывания в разных контекстах. Повышение уровня социокультурной компетенции необходимо будущим специалистам для построения эффективной профессиональной коммуникации, требующей умений установить контакт, реализовать коммуникативное намерение языковыми и речевыми средствами в соответствии с ситуацией с целью получения обратной связи и решения коммуникативных задач.

Теоретический анализ научной литературы позволяет утверждать, что реализация данного компонента в процессе изучения иностранного языка повышает эффективность современного языкового образования, посредством которого, согласно Т.П. Сахончик, человек расширяет возможности своего мировосприятия [11].

Среди работ, посвященных изучению социокультурного компонента, следует отметить статью А.Р. Сафиуллиной, определяющей данный компонент в качестве одной из основ обучения коммуникации на иностранном языке. Автор делает акцент на его воплощении в речевой деятельности носителя языка и проявлении характерных ему особенностей [12]. Поддерживая эту идею, Ф.Н. Умарова выявляет приобретение знаний о реалиях изучаемого языка, формирование умений использования коннотативной и фоновой лексики, а также профессиональной терминологии адекватно ситуации общения, овладение умениями и навыками вербальной и невербальной коммуникации в качестве необходимых условий эффективной коммуникации [13].

В исследованиях Е.А. Соболевой, Н.А. Казанцевой, В.В. Сафоновой, Т.Г. Варченко, Н.В. Посельской, Н.Н. Цурцилиной и др. отмечается, что направленность социокультурного компонента на приобретение знаний исторического развития, культурных традиций и особенностей стран изучаемого языка, иноязычных речевых моделей необходима для уместности использования языка с учетом коммуникативных ситуаций, реализации полноценного диалога, оптимизации личностного и познавательного развития обучающихся, что, на наш взгляд, обуславливает совершенствование их речевого поведения [14–18].

Основным аргументом в пользу важности реализации социокультурного компонента является развитие личности обучающихся в «тесной взаимосвязи

с преподаванием культуры носителей языка», предполагающим овладение не только языковыми средствами, но и «способами общения на межкультурном уровне» [19, с. 148].

Учет социальных и культурных особенностей изучаемого языка, принятых норм и ценностей нивелирует недопонимание между участниками коммуникации и способствует построению эффективного общения [20, 21].

Идею неразрывной связи и взаимообусловленности языка и культуры поднимает в своей работе и Е.В. Томских, с одной стороны рассматривая язык в качестве главного и незаменимого компонента культуры, а с другой стороны определяя социокультурный слой, или компонент культуры, «частью языка или фоном его реального бытия» [22].

Выявленное положительное влияние развития социокультурной компетенции на мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, их познавательную активность, скорость формирования коммуникативных навыков и умений, стимулирование самостоятельной работы обучающихся указывает на тесную взаимосвязь активного владения иностранным языком с изучением культуры его носителей [19, 23].

Кроме того, необходимо отметить роль социокультурной компетенции в решении воспитательных задач изучаемой дисциплины. Процесс овладения иноязычным общекультурным кодом обеспечивает воспитание у обучающихся толерантности по отношению к другому народу, принятие его образа жизни, традиций, установок и духовных ценностей.

Развитие критического мышления на основе сравнения родной и иноязычной культур, определение точек соприкосновения и нахождение различий между ними ведут обучающихся к осознанию собственной национальной идентичности, что является не менее важной воспитательной задачей изучаемой дисциплины.

Таким образом, социокультурная компетенция предусматривает наличие у обучающихся знаний культуры нашей страны и англоязычных стран, владение экстралингвистической и страноведческой информацией, способность осуществлять коммуникацию с учетом культурных национальных особенностей.

Проанализированные исследования подчеркивают важность и необходимость социокультурной компетенции обучающихся, а определение и обоснование возможностей ее формирования в условиях профессионально ориентированного обучения неязыкового вуза составляют суть данной работы.

Материалы и методы

Основными методами исследования являются: анализ научной и методической литературы, научно-исследовательских статей отечественных и зарубежных исследователей по вопросам формирования социокультурной компетенции в процессе иноязычной подготовки. На основании проведенного анализа с применением компаративного метода был сделан вывод о недостаточном уровне формирования социокультурного компонента по сравнению с другими составляющими коммуникативной компетенции в рамках профессионально ориентированного обучения.

Использование герменевтического и объяснительного методов, операций сравнения и обобщения нашли отражение в процессе определения таких

понятий, как «структура коммуникативной компетенции», «социокультурный компонент». В обосновании основных педагогических условий формирования социокультурной компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения применялся психолого-педагогический подход.

Результаты исследования

Реализация социокультурного компонента формирует культуру общения и поведения, критическое отношение обучающихся к иноязычной действительности, которые проявляются в языковых или текстовых контактах участников коммуникации [24]. В процессе профессионально ориентированного обучения в основе данных контактов явно прослеживается взаимосвязь социокультурного компонента с профессиональным аспектом обучения. Так, С.А. Ярунина подчеркивает непосредственное влияние этой взаимосвязи на формирование и развитие поликультурной личности обучающихся и их способностей использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности [20].

В процессе обучения преподавателю необходимо создавать ситуации общения, в которых происходит культурный обмен, основанный на полученных знаниях или способах восприятия иноязычной действительности обучающимися [25].

Формирование социокультурной компетенции представляет собой целенаправленный процесс с применением ролевых игр, аутентичных материалов и интернет-ресурсов.

Учитывая невозможность непосредственного погружения обучающихся в иноязычную среду с целью развития их коммуникативной компетенции, понимания социальных контекстов и культурных особенностей, одним из эффективных способов следует считать привлечение в образовательный процесс аутентичных материалов, демонстрирующих реальные примеры использования языка в различных социальных и культурных контекстах [26].

На занятиях по иностранному языку социокультурный компонент в первую очередь раскрывается посредством представления страны изучаемого языка (ее географического положения, общей характеристики, интересных фактов, культурных особенностей) с использованием видеофильмов, карт, интервью.

Приобщаясь к культуре англоязычных стран через разные источники и виды аутентичного материала, обучающиеся приобретают установленный набор поведенческих моделей и используют их согласно возникающим коммуникативным ситуациям [27].

Привлечение аутентичных текстовых, аудио- и видеоматериалов, а также интернет-сайтов позволяет продемонстрировать обучающимся использование иностранного языка в ситуациях как повседневной, так и профессиональной деятельности с учетом принятых в данном обществе правил и норм.

Одну из эффективных возможностей формирования социолингвистической компетенции через погружение в аутентичную среду предоставляет просмотр видеосюжетов на иностранном языке.

Так, изучение зарубежных пенитенциарных систем англоязычных стран (Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Соединенных Штатов Америки и Канады) начинается со знакомства обучающихся с данными странами посредством видеофильмов. Преподавателями отобраны

аутентичные аудиовизуальные материалы, включающие информацию о географическом положении страны, ее историческом развитии, современном политическом и экономическом устройстве, культурных достижениях и национальных особенностях. На основе просмотренных аудиовизуальных материалов обучающиеся составляют обзор каждой страны в виде ее визитной карточки (Country profile).

Так, по итогу первого занятия по теме «США» на основе просмотренной видеопрезентации и ознакомительного чтения текста обучающие должны составить визитную карточку этой страны «Country profile: the United States of America», опираясь на следующую информацию:

- capital city;
- type of government;
- main political parties;
- the basic law, which has the highest legal force;
- legislative power;
- executive power;
- structure of the judicial branch;
- the highest court.

В рамках изучаемой темы «Соединенное королевство Великобритании и Северной Ирландии» и на основе пройденного материала по теме «США» обучающимся выдается следующее задание на самоподготовку: соотнести реалии англоязычных стран с их определениями (объяснениями) с использованием информационно-телекоммуникационной сети Интернет:

1) the Union Jack; 2) Big Ben; 3) West Point; 4) the Stars and Stripes; 5) 10 Downing Street; 6) the White House; 7) the West End, etc.;

a) The place where the British Prime Minister lives; b) a military academy in the USA; c) the place where the US President lives; d) the British flag; e) the clock in the tower of the Houses of Parliament in London; f) a district in London famous for theatres, cinemas and restaurants; g) the United States flag, etc.

В процессе работы с данными материалами основной акцент необходимо сделать на безэквивалентной и фоновой лексике, транслирующей культурную составляющую изучаемого языка и особенности иноязычной ментальности. Помимо лексического аспекта необходимо уделить внимание фоновым знаниям о странах изучаемого языка, нуждающимся в иллюстративном (визуальной) поддержке и представлении комментариев и контекстного анализа с целью полного осмысления новых понятий и явлений.

Таким образом, включение социокультурного компонента в процесс профессионально ориентированного обучения иностранному языку посредством использования разнообразия отобранного аутентичного материала вовлекает обучающихся в диалог культур путем идентификации, включенного наблюдения, комментирования и интерпретации культурных явлений [19].

Предварение изучения профессиональных тем социокультурными материалами облегчает усвоение обучающимися материала по специальности и понимание его сущности. Так, например, изучение пенитенциарной системы Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, представленной тремя тюремными ведомствами, непосредственно пересекается с географическим положением и политическим устройством страны, в формировании

уровней тюремной системы США находит отражение политическое устройство. Кроме того, в основе развития тюремных систем Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Соединенных Штатов Америки и Канады наблюдается отражение идеологических и политических детерминант.

Усвоенные обучающимися фоновые знания иноязычных стран способствуют осуществлению эффективной коммуникации на иностранном языке не только в повседневном, но и в профессиональном плане.

Кроме того, аудиовизуальные фрагменты позволяют продемонстрировать беглую спонтанную речь в разнообразных коммуникативных ситуациях, требующих определенных способов общения, учета личностных особенностей собеседника и его социальной роли, выбора языковых средств и средств выразительности речи.

Несмотря на то, что традиционно в процессе образования изучается британский вариант английского языка, использование аутентичных аудио- и видеоресурсов дает возможность познакомить обучающихся с американским и канадским вариантами его использования. Организация практики речи на основе прослушанного или просмотренного материала стимулирует не только увеличение словарного запаса, улучшение произношения и повышение грамотности речи, но и преодоление коммуникативного барьера, а также расширение кругозора.

Другими словами, использование аутентичных материалов страноведческого характера в образовательном процессе способствует культурной интеграции обучающихся в иноязычную среду, позволяя усилить социокультурную ориентацию иноязычного образования, увеличить фоновые знания обучающихся, усовершенствовать их лексическую базу и усилить мотивационный аспект обучения иностранному языку [28].

Организация работы с видеосюжетами позволяет практически демонстрировать необходимость соотношения контекста с коммуникативной ситуацией формального или неформального общения в плане выбора языковых и речевых средств, владения нормами речевого этикета, учета ситуативных, психологических, социальных и культурных факторов, позволяющих поддерживать позитивные социальные отношения [29].

Таким образом, использование в учебном процессе социокультурных материалов активно мотивирует обучающихся к изучению иностранного языка, а также способствует углублению и расширению сферы их познавательной деятельности. С этой целью отобранные материалы должны представлять когнитивную, коммуникативную и профессиональную ценность и иметь творческий характер, стимулирующий мыслительную активность обучающихся.

Не менее интересные возможности организации практики речи в решении коммуникативных ситуаций бытового, межличностного и профессионального характера с учетом социокультурного компонента предоставляют ролевые игры. Так, обсуждение лингвистических и социокультурных аспектов сценария ролевой игры помогает учащимся понять ожидания и нормы, связанные с той или иной ситуацией общения [30].

Обратная связь в рамках подготовки к ролевой игре осуществляется как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся. С одной стороны, преподаватель консультирует обучающихся по вопросам использования языка;

с другой, обучающиеся имеют возможность сами проанализировать свою работу и поучиться на опыте друг друга [31].

Преимуществом применения ролевых игр с целью повышения социолингвистической компетенции является возможность практического использования иностранного языка в различных ситуациях, ролях и социальных контекстах.

Ролевые игры позволяют «примерить» на себя взаимоотношения людей разного правового и социального статуса с учетом обстановки общения и цели взаимодействия, национально обусловленных устойчивых формул общения, принятых в конкретном обществе для установления контакта с собеседниками, и ведения беседы в нужной тональности [20, 32].

Кроме того, использование языка в смоделированных ситуациях естественной среды развивает социолингвистическую компетенцию обучающихся, которая позволит им свободно перенести сформированные языковые навыки в аутентичное, повседневное взаимодействие во внеучебной деятельности [33].

Ролевые игры помогают развивать профессиональные коммуникативные навыки при погружении обучающихся в свои роли, что ведет к расширению профессионального опыта, познанию языковых явлений и получению страноведческих знаний.

Например, изучение темы “The US Criminal Law Process” предусматривает проведение ролевой игры по теме “Trial”, подготовка к которой включает изучение уровней судебной системы (federal and state), видов судов разных инстанций, участников судебного процесса и лексики, используемой в судах (Courtroom English) и отражающей специфику и национальные особенности американской судебной системы.

Представленные преподавателем устойчивые клише, необходимые в диалогической речи ролевой игры, задают модель представления информации и языковой код, индивидуальность восприятия которых обучающимися ведет к их смысловому наполнению [34].

Подобные сценарии не только знакомят студентов с разными аспектами их профессиональной деятельности в разных англоязычных странах, но и отражают социолингвистический аспект в рамках изучения истории развития уголовного права США, его современной структуры и состояния.

Использование ролевой игры как средства контроля пройденного материала позволяет оценить правильность использования языковых средств (национальной лексики), беглость речи и знания культурных особенностей страны изучаемого языка [35].

В условиях информационного общества использование информационных ресурсов, а именно зарубежных сайтов, в том числе и профессиональных, предоставляет широкие возможности для формирования социокультурной компетенции. Организация процесса работы обучающихся с зарубежными сайтами носит познавательный характер с точки зрения не только профессионального, но и социокультурного аспекта. Знакомство обучающихся с аутентичными материалами сайтов углубляет знания социальных и культурных реалий стран изучаемого языка, профессиональных аспектов, предоставляет практическую возможность овладения фонетическими и грамматическими особенностями иностранного языка.

Примером таких заданий может служить организация практической работы обучающихся с официальным сайтом исправительной службы Канады. Пройдите по ссылке <https://www.canada.ca/en/correctional-service.html> и изучите данный сайт с целью поиска информации по следующим вопросам:

1. Official name of Canadian prison system.
2. It's responsibilities.
3. Types of correctional facilities.
4. Number of correctional institutions and levels of security.
5. Structure of chosen correctional institution.
6. Top priorities of CSC.
7. The head of CSC ... reports to ...
8. Levels of management.
9. What is CORCAN?
10. What is the Correctional Plan?

Таким образом, эффективность использования зарубежных сайтов обоснована их социокультурной и профессиональной направленностью, а также аутентичностью материалов. Постоянное обновление внутреннего наполнения сайта, его содержательного контента гарантирует актуальность представленной информации, несущей культурной код страны изучаемого языка [36].

Однако основную ценность зарубежных сайтов определяет возможность погружения обучающихся в естественную языковую среду. Аутентичные разножанровые материалы способствуют приобретению обучающимися языковых и речевых норм, усвоению речевых моделей, развитию иноязычной социокультурной компетенции.

Организация работы с зарубежными сайтами на практических занятиях по иностранному языку стимулирует получение и развитие социокультурных и профессиональных знаний, умений и навыков в рамках иноязычного коммуникативного взаимодействия.

Обсуждение и заключение

В данном исследовании рассмотрены разные подходы к определению структуры коммуникативной компетенции, где социокультурный компонент выделяется как традиционный и обязательный к формированию. Так, с учетом неопровержимого факта о невозможности изучения иностранного языка в отрыве от мира и культуры его носителей в статье выделены и обоснованы основные педагогические условия формирования социокультурного компонента в рамках профессионально ориентированного подхода к иноязычному обучению.

Применение ролевых игр, связанных с будущей профессиональной деятельностью обучающихся, профессиональных аутентичных аудиовизуальных материалов и использование зарубежных сайтов обуславливают эффективность формирования социокультурной компетенции. Эти условия оказывают значительное влияние как на личностное, так и на профессиональное развитие будущих специалистов. Знания не только языковых, профессиональных, но и социокультурных аспектов формируют коммуникативную и психологическую готовность обучающихся к профессиональному и деловому взаимодействию, а также способствуют их толерантному отношению к иноязычным культурам, расширению их мировоззрения и дальнейшему саморазвитию.

Интерес к изучению иностранного языка у обучающихся неязыковых вузов вызывает его естественное использование, демонстрирующее лексику с национально-культурной семантикой, а также сходные и различные аспекты и характеристики межличностной, социокультурной и профессиональной сфер разных стран.

В контексте подготовки высокообразованных и конкурентоспособных специалистов определение содержания социокультурного компонента, подлежащего усвоению обучающимися с учетом профессиональной направленности вуза, является перспективой дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Жукова С.В. Цели и задачи профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4 (часть 1). – С. 146–148 [Электронный ресурс]. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8839> (дата обращения: 25.04.2025).
2. Richards J.C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th ed.). Longman. 2010.
3. Communicative Competence in English: A Comprehensive Guide. <https://eflcafe.net/communicative-competence-in-english-a-comprehensive-guide/> (Accessed May 11, 2025).
4. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd ed.). USA: McGraw-Hill, 1997. 352 p.
5. Дондокова Р.П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 18–21.
6. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156–163.
7. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврощкола, 2004. ISBN 5-93285-057-4.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002.
9. Zhang Yuanmin, Liu Gailin. A Study on Chinese College Students' English Pragmatic Competence. *International Conference on Social science, Education and Humanities Research (ICSEHR 2017)* "Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)". Vol. 152.
10. Wolfson N. Perspectives: Sociolinguistics and TESOL. Boston: Newbury House, 1989. 319 p.
11. Сахончик Т.П. Социокультурный компонент как средство повышения эффективности образовательного процесса по иностранному языку // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, г. Минск, 24 марта 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: Е.И. Суббота, Е.В. Тарасова, С.А. Бородин [и др.]. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 77–80.
12. Сафиуллина А.Р. Общеобразовательный аспект содержания социокультурной компетенции при обучении иностранному языку // Современные технологии обучения иностранным языкам: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – Ульяновск: УлГТУ, 2021. – С. 54–59.
13. Umarova F.N. Communicative competence and its components // Экономика и социум. – 2021. – № 4 (83). – Ч. 1. – С. 443–445.
14. Соболева Е.А., Казанцева Н.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 1 (48). – С. 49–52.

15. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996. – 150 с.
16. Варченко Т.Г. Социокультурный аспект в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 10–5. – С. 30–32.
17. Посельская Н.В. Формирование социокультурной компетентности студентов в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Актуальные вопросы педагогических и филологических наук: материалы I Всероссийской научно-практической конференции (27 апреля 2012 г.). – Якутск, 2013. – С. 175–180.
18. Цурцилина Н.Н. Реализация социокультурной компетенции «обучающихся» в речи на родном и иностранном языке // Неофилология. – 2021. – Т. 7. – № 25. – С. 121–126. DOI 10.20310/2587-6953-2021-7-25-121-126
19. Gałajda Dagmara. The concept of communicative competence in language learning. W: D. Gabryś-Barker (red.), "Readings in second language acquisition" (s. 143–160). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
20. Ярунина С.А. Социокультурный компонент в обучении иностранному языку // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2016. – Вып. 2. – С. 86–90.
21. Hymes D. On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin. 1972.
22. Томских Е.В., Елашкина Е.В., Игнатьева Е.П. Взаимоотношение языка и культуры // Молодежный Вестник ИрГТУ. – 2012. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--blagjigilai.xn--p1ai/journals/2012/01> (дата обращения: 04.05.2025).
23. Пирогова Н.Г., Рожков Г.А. К вопросу повышения мотивации к изучению английского языка как иностранного среди студентов университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20. №. 3. С. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.3>
24. Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МГУ, 2002. – 47 с.
25. Цурцилина Н.Н. Творческие письменные упражнения в обучении грамматике французского языка (на среднем этапе общеобразовательной школы) // Вопросы обучения иностранным языкам в вузе и школе. Вып. 3. – Смоленск: Смоленский педуниверситет, 1998. – С. 65–68.
26. Kramsch C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press. 1993. 290 p.
27. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. 1997. 124 p.
28. Забродина И.К. Социокультурный компонент содержания обучения как одно из средств повышения мотивации изучения иностранных языков // Вестник науки Сибири. – 2011. – № 1 (1). – С. 630–634.
29. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press. 1987. 358 p.
30. Thomas J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*. 1983. No. 4 (2). Pp. 91–112.
31. Richards J.C., Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. 2014. <https://doi.org/10.1017/9781009024532> (Accessed May 11, 2025).
32. Чернова И.А., Сапарова А.И. Речевой этикет как средство выражения словесной вежливости (теоретические основы) [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/658791> (дата обращения: 20.05.2025).
33. Ladousse G.P. *Role Play*. Oxford University Press. 1987. 181 p.
34. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 237 с.

35. The power of role play activities in language teaching. *Language Teaching Strategies, Tips For Language Teachers*. <https://sanako.com/the-power-of-role-play-activities-in-language-teaching> (Accessed May 17, 2025).
36. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.

References

1. Zhukova S.V. Tseli i zadachi professional'no-oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v meditsinskom vuze [Goals and objectives of vocational-oriented teaching of a foreign language at a medical school]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 2016. No. 4 (Part 1). Pp. 146–148. <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8839> (Accessed April 25, 2025).
2. Richards J.C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th ed.). Longman. 2010.
3. Communicative Competence in English: A Comprehensive Guide. <https://eflcafe.net/communicative-competence-in-english-a-comprehensive-guide/> (Accessed May 11, 2025).
4. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd ed.). USA: McGraw-Hill, 1997. 352 p.
5. Dondokova R.P. Sushchnostnaya kharakteristika i struktura kommunikativnoy kompetentnosti [Essential characteristics and structure of communicative competence]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012. No. 1. Pp. 18–21.
6. Bim I.L. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competency approach to education and teaching foreign languages]. *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proyektirovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. A.V. Khutorskogo*. Moscow: Nauchno-vnedrencheskoye predpriyatiye "INEK" Publ., 2007. Pp. 156–163.
7. Safonova V.V. Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennyye podkhody k mnogourovnevomu opisaniyu v metodicheskikh tselyakh [Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes]. Moscow: Evroshkola Publ., 2004. ISBN 5-93285-057-4.
8. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyy kurs lektsiy: Posobiye dlya studentov ped. vuzov i uchiteley [Methodology of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2002.
9. Zhang Yuanmin, Liu Gailin. A Study on Chinese College Students' English Pragmatic Competence. *International Conference on Social science, Education and Humanities Research (ICSEHR 2017) "Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)"*. Vol. 152.
10. Wolfson N. Perspectives: Sociolinguistics and TESOL. Boston: Newbury House, 1989. 319 p.
11. Sakhonchik T.P. Sotsiokul'turnyy komponent kak sredstvo povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo protsessa po inostrannomu yazyku [Sociocultural component as a means of increasing the effectiveness of the educational process in a foreign language]. *Prepodavaniye inostrannykh yazykov v polikul'turnom mire: traditsii, innovatsii, perspektivy: sbornik statey IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Minsk, 24 marta 2022 g. Belarus. gos. ped. un-t im. M. Tanka; redkol.: E.I. Subbota, E.V. Tarasova, S.A. Borodich [i dr.]*. Minsk: BGPU Publ., 2022. Pp. 77–80.
12. Safiullina A.R. Obshcheobrazovatel'nyy aspekt soderzhaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku [General educational aspect of the content of sociocultural competence in teaching a foreign language]. *Sovremennyye tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam: sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ulyanovsk: UIGTU Publ., 2021. Pp. 54–59.
13. Umarova F.N. Somcommunicative competence and its components. *Ekonomika i sotsium*. 2021. No. 4 (83). Part 1. Pp. 443–445.

14. Soboleva E.A., Kazantseva N.A. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak tsel' obucheniya inostrannym yazykam v osnovnoy obshcheobrazovatel'noy shkole [Foreign language communication competence as a goal of teaching foreign languages in the secondary school]. *Nauka i obrazovaniye segodnya*. 2020. No. 1 (48). Pp. 49–52.
15. Safonova V.V. Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy [Study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh, 1996. 150 p.
16. Varchenko T.G. Sotsiokul'turnyy aspekt v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze [Sociocultural aspect in teaching foreign languages at a non-linguistic university]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2015. No. 10–5. Pp. 30–32.
17. Posel'skaya N.V. Formirovaniye sotsiokul'turnoy kompetentnosti studentov v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze [Formation of sociocultural competence of students in teaching foreign languages at a non-linguistic university]. *Aktual'nyye voprosy pedagogicheskikh i filologicheskikh nauk: materialy I Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (27 aprelya 2012 g.)*. Yakutsk, 2013. Pp. 175–180.
18. Tsurtsilina N.N. Realizatsiya sotsiokul'turnoy kompetentsii "obuchayushchikhsya" v rechi na rodnom i inostrannom yazyke [Implementation of socio-cultural competence of "students" in speech in their native and foreign languages]. *Neofilologiya*. 2021. Vol. 7. No. 25. Pp. 121–126. DOI 10.20310/2587-6953-2021-7-25-121-126.
19. Gałajda Dagmara. The concept of communicative competence in language learning. W: D. Gabryś-Barker (red.), "Readings in second language acquisition" (pp. 143–160). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
20. Yarunina S.A. Sotsiokul'turnyy komponent v obuchenii inostrannomu yazyku [Sociocultural component in foreign language learning]. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2016. Vol. 2. Pp. 86–90.
21. Hymes D. On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin. 1972.
22. Tomskikh E.V., Elashkina E.V., Ignat'yeva E.P. Vzaimootnosheniye yazyka i kul'tury [The relationship between language and culture]. *Molodezhnyy Vestnik IrGTU*. 2012. No. 1. <http://xn--b1agjigilai.xn--p1ai/journals/2012/01> (Accessed May 04, 2025).
23. Pirogova N.G., Rozhkov G.A. K voprosu povysheniya motivatsii k izucheniyu angliyskogo yazyka kak inostrannogo sredi studentov universiteta [On the issue of increasing motivation to learn English as a foreign language among university students]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2023. Vol. 20. No. 3. Pp. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.3>.
24. Vorozhtsova I.B. Lichnostno-pozitsionno-deyatelnostnaya model' obucheniya inostrannomu yazyku (na materiale obucheniya frantsuzskomu yazyku v sredney shkole): Avtoref. dis. d-ra ped. nauk [PersonalPositional-Activity Model of Teaching a Foreign Language (Based on Teaching French in Secondary School). Abstract of thesis doct. ped. sci.]. Moscow: MGU Publ., 2002. 47 p.
25. Tsurtsilina N.N. Tvorcheskkiye pis'mennyye uprazhneniya v obuchenii grammatike frantsuzskogo yazyka (na srednem etape obshcheobrazovatel'noy shkoly) [Creative writing exercises in teaching French grammar (middle school)]. *Voprosy obucheniya inostrannym yazykam v vuze i shkole*. Vol. 3. Smolensk: Smolenskiy peduniversitet Publ., 1998. Pp. 65–68.
26. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press. 1993. 290 p.
27. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters. 1997. 124 p.
28. Zabrodina I.K. Sotsiokul'turnyy komponent soderzhaniya obucheniya kak odno iz sredstv povysheniya motivatsii izucheniya inostrannykh yazykov [Sociocultural component of the content of training as one of the means to increase the motivation of learning foreign languages]. *Vestnik nauki Sibiri*. 2011. No. 1 (1). Pp. 630–634.

29. Brown P., Levinson S.C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge University Press. 1987. 358 p.
30. Thomas J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*. 1983. No. 4 (2). Pp. 91–112.
31. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.). Cambridge University Press. 2014. <https://doi.org/10.1017/9781009024532> (Accessed May 11, 2025).
32. Chernova I.A., Saparova A.I. Rechevoy etiket kak sredstvo vyrazheniya slovesnoy vezhlivosti (teoreticheskiye osnovy) [Speech etiquette as a means of expressing verbal politeness (theoretical foundations)]. <https://urok.1sept.ru/articles/658791> (Accessed May 20, 2025).
33. Ladousse G.P. Role Play. Oxford University Press. 1987. 181 p.
34. Khaleyeva I.I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi (podgotovka perevodchikov) [Fundamentals of the Theory of Teaching Understanding of a Foreign Language (Training of Translators)]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1989. 237 p.
35. The power of role play activities in language teaching. *Language Teaching Strategies, Tips For Language Teachers*. <https://sanako.com/the-power-of-role-play-activities-in-language-teaching> (Accessed May 17, 2025).
36. Nosonovich E.V., Mil'rud R.P. Parametry autentichnogo uchebnogo teksta [Options of authentic training text]. *Inostranny yazyk v shkole*. 1999. No. 1. Pp. 11–18.

Информация об авторе

Ирина Александровна Пушкарёва, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических дисциплин и информационных технологий управления, Кузбасский институт ФСИН России, Российская Федерация. E-mail: pushkareva-irina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4786-1284>

Information about the author

Irina A. Pushkareva, Cand. Philol. Sci., Associate Professor at the Department of Humanities, Socio-Economic Disciplines and Information Technologies of Management, Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Russian Federation. E-mail: pushkareva-irina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4786-1284>

АВТОНОМИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ АЛЖИРА И РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

© С. Лайш

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Российская Федерация, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Поступила в редакцию 03.06.2025

Окончательный вариант 28.08.2025

■ Для цитирования: Лайш С. Автономия студентов из Алжира и России в процессе обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 83–94. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.6>

Аннотация. Автономия студентов является важным элементом современного образования, способствуя их вовлеченности, мотивации и развитию ключевых жизненных навыков. В данном исследовании рассматриваются коммуникативные стили алжирских и российских студентов с акцентом на их косвенность при обращении к преподавателям с просьбами. Используя сравнительный кейс-метод и качественный подход, 143 студента (72 россиянина и 71 алжирец) выполнили задания на завершение высказываний на родном языке, имитируя реальные ситуации в классе. Результаты показывают, что обе группы склонны использовать косвенные стратегии из-за культурных ценностей, подчеркивающих иерархию, уважение и формальность. Тем не менее алжирские студенты иногда прибегают к более прямым формам, например декларативным высказываниям, что отражает стремление к автономии. Различия в риторических стратегиях демонстрируют влияние социальных и образовательных норм на общение между студентами и преподавателями. Исследование подчеркивает важность культурной осведомленности в многонациональной образовательной среде и ее роль в создании инклюзивной и эффективной учебной атмосферы.

Ключевые слова: разрешение, алжирские классы, российские классы, сравнительные исследования, дистанция власти, студенческая автономия.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

STUDENT AUTONOMY IN THE CLASSROOM: BALANCING PERMISSION AND AUTHORITY IN ALGERIAN AND RUSSIAN CLASSROOMS

© *S. Laiche*

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Original article submitted 03.06.2025

Revision submitted 28.08.2025

■ For citation: Laiche S. Student autonomy in the classroom: balancing permission and authority in Algerian and Russian classrooms. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(3):83–94. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.6>

Abstract. Student autonomy is essential in modern education, promoting engagement, motivation, and critical life skills. This study examines the communication styles of Algerian and Russian students, focusing on their indirectness when requesting permission from teachers. Using a comparative case study design and qualitative methods, 143 students (72 Russian and 71 Algerian) completed discourse completion tests in their native languages, reflecting real-life classroom interactions. Findings reveal that both groups tend to use indirect strategies due to cultural values emphasizing hierarchy, respect, and formality. However, while indirectness is common, Algerian students occasionally employ more direct forms like declaratives, reflecting a shift toward autonomy and independence. Differences in rhetorical strategies highlight how societal and educational norms shape student-teacher communication. The study underscores the importance of cultural awareness in diverse educational settings, suggesting that understanding these communication patterns can enhance teacher-student relationships and create more inclusive, respectful classroom environments that support effective learning and student agency.

Keywords: permission, Algerian classrooms, Russian classrooms, comparative studies, power distance, student autonomy.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Introduction

Student autonomy refers to the ability of learners to take control of their own learning process. This includes the capacity to make decisions, set goals, monitor progress, and engage in self-directed activities [1]. It emphasizes students' ability to be active participants in their educational journey rather than passive recipients of information. In the context of the classroom, autonomy encompasses various aspects such as decision-making, self-regulation, motivation, and independent learning. Permission asking in the classroom can be understood through the lens of *linguistic politeness*, *power dynamics*, and *sociocultural norms*. It involves students seeking approval from the teacher to engage in actions or behaviors, such as speaking, moving, or participating in an activity. This behavior reflects broader societal values, including authority, respect, and social hierarchies, which are deeply rooted in cultural and educational traditions.

Literature review

To understand the balance between permission and authority in fostering student autonomy, it is crucial to examine how teacher authority and student freedom intersect. Teachers traditionally hold authoritative roles in the classroom, guiding students toward specific learning outcomes. However, as the notion of student autonomy evolves, it becomes clear that an overly authoritative approach can hinder students' self-direction and intrinsic motivation. On the other hand, too much freedom without structure can result in disengagement and lack of direction.

Self-Determination Theory (SDT) [2]: This theory posits that autonomy is essential for fostering motivation. SDT identifies three basic psychological needs: competence, relatedness, and autonomy. According to SDT, when students feel autonomous, they are more likely to engage deeply with the material and develop intrinsic motivation for learning. The role of the teacher, in this view, is to create an environment that supports these needs by providing choice, encouragement, and opportunities for self-direction.

Sociocultural Theory [3]: Vygotsky's work focuses on the social and cultural contexts of learning, emphasizing the importance of interaction in the learning process. Vygotsky suggests that autonomy can be developed through collaboration and guided interaction with more knowledgeable others (teachers or peers). In this context, the teacher's role is seen as one of a "scaffolder" who helps students gradually assume more control over their learning, moving from more structured guidance to independence.

1. In Algerian context

In Algeria, the educational system is often described as teacher-centered, with a heavy emphasis on authority and traditional pedagogical approaches. The teacher holds the central role in classroom activities, and students are typically expected to follow instructions without much room for independent thinking or decision-making [4]. However, recent reforms have aimed to promote a more student-centered approach, emphasizing the development of critical thinking, problem-solving skills, and autonomy. Algerian classrooms are influenced by both the Arabic and French education systems, and the balance of authority and student autonomy can vary based on socio-cultural factors. Teachers in Algeria often hold a high level of respect

and authority in the eyes of students, but there is an increasing recognition of the need to foster student autonomy in order to prepare students for a more dynamic and globalized workforce [5]. Furthermore, In the context of Algerian classrooms, permission-seeking is often linked to the teacher's authoritative role and the cultural emphasis on respect for elders and authority figures, as is typical in many parts of the Arab world and other collectivist societies [6]. The way students seek permission in class may reveal not only their attitudes toward authority but also their level of autonomy, which is influenced by both personal and cultural factors.

1.1. The Role of Politeness Theory

One relevant theory for understanding permission asking in classrooms is *Brown and Levinson's Politeness Theory* [7], which explains how individuals manage social relationships and mitigate face-threatening acts through politeness strategies. Politeness in the classroom is especially important when students ask for permission to speak, ask questions, or make requests. In Algerian classrooms, the use of politeness strategies may be influenced by the teacher's role as an authority figure and the social distance between the teacher and students. Typically, the Algerian educational system places strong emphasis on maintaining respectful relationships between students and teachers, with permission often being sought formally. According to *Brown and Levinson* [7], these strategies can be categorized as:

Positive Politeness: This strategy aims to reduce social distance by emphasizing shared values or seeking mutual solidarity. In Algerian classrooms, this might involve indirect requests or phrasing that emphasizes the teacher's role in fostering student growth.

Negative Politeness: This strategy is used to avoid imposition or intrusion. In Algerian classrooms, students may use formal language or polite requests to avoid challenging the teacher's authority directly.

1.2. The Role of Sociocultural Norms

In Algerian society, respect for authority, particularly teachers, is deeply embedded in cultural values. The *power-distance index* [8], which measures the extent to which less powerful members of society accept unequal power distribution, can provide insight into how permission is asked in Algerian classrooms. Algeria, like many Arab countries, tends to have a high power distance, meaning that there is a significant respect for authority figures such as teachers. Consequently, students are often expected to ask for permission in a manner that demonstrates deference to the teacher's role as the primary authority in the classroom.

1.3. Permission Asking and Teacher-Student Interaction

Teachers in Algeria often hold a dominant position in the classroom, and their authority is rarely questioned. This leads to a situation where permission is asked not only for participation but for other actions such as leaving the classroom, speaking out of turn, or asking for help. The interactional dynamics between teachers and students often reflect these hierarchical structures. According to *Vygotsky's Sociocultural Theory* [3], knowledge is co-constructed through social interaction, but this interaction is still influenced by power dynamics, with the teacher acting as the primary source of authority. In an Algerian classroom, the act of asking for

permission may be considered both a learning strategy and a social tool, helping students maintain harmonious relationships with teachers while also adhering to the strict norms of authority and respect.

1.4. Teacher-Student Power Dynamics

The power dynamics in Algerian classrooms often shape how permission is asked. While Algerian educational reforms have encouraged more interactive and student-centered approaches, the shift away from traditional teacher-centered methods has been slow. According to *Bourdieu's Theory of Social Reproduction* [9], educational practices in Algeria reflect broader societal structures, and teachers' authority is often maintained through cultural and educational expectations. Permission asking in the classroom serves as a way for students to navigate these structures and negotiate their roles within the classroom hierarchy.

1.5. Educational Reforms and Changing Dynamics

Recent reforms in Algerian education have attempted to give students more autonomy and foster a more communicative approach to teaching. The introduction of communicative language teaching (CLT) and task-based learning approaches in foreign language classrooms, for example, may lead to more student participation and less rigid authority structures [5]. However, even in these progressive environments, students may still seek permission in ways that reflect traditional values of respect for authority. In these reformed settings, students may feel empowered to ask for permission to speak more freely, yet the framework of formalities and respect for teachers still plays a significant role in how such interactions occur. Therefore, the act of asking for permission is not solely a linguistic or functional activity, but also a socio-cultural process that reflects the balance of power, respect, and autonomy in the classroom.

2. In The Russian Context

In Russia, the educational system has a long history of teacher authority, particularly due to the legacy of Soviet pedagogical traditions, where instruction was often formal and hierarchical [10]. However, the post-Soviet period has seen a shift toward more modern pedagogies that emphasize the importance of developing autonomous learners. Russian educators are increasingly adopting learner-centered approaches, with a growing focus on active learning, collaboration, and critical thinking. Permission asking in classrooms, particularly in Russian classrooms, is a reflection of both cultural attitudes toward authority and the pedagogical values embedded in the educational system. In Russia, like in many other traditionally structured educational systems, the teacher holds a highly authoritative role in the classroom, and students' interactions with teachers often follow strict social rules. Asking permission is a way for students to show deference and respect for authority while negotiating their space within the learning environment. Permission asking in Russian classrooms typically involves students seeking permission from the teacher to engage in various activities such as answering questions, asking for clarification, or moving within the classroom. The way this interaction is framed often reflects broader cultural norms of respect, power distance, and the teacher's central role in the educational process.

2.1. *Power Distance and Authority in Russian Classrooms*

One of the key cultural dimensions influencing permission asking in Russian classrooms is the concept of *power distance*, a term coined by [8]. Power distance refers to the degree to which less powerful members of society accept and expect that power is distributed unequally. Russia, with its historical background in authoritarian regimes and its transition from Soviet pedagogical practices, is considered to have a relatively high power distance. In Russian classrooms, this high-power distance often means that students are expected to seek permission for most actions, reflecting a deep respect for the authority of the teacher. While contemporary educational reforms encourage more open interaction, this hierarchical teacher-student dynamic still influences how permission is requested and granted.

High Power Distance: In a high-power distance society like Russia, teachers are seen as the ultimate authority figures, and students are expected to show deference by formally asking for permission. Permission asking can also be a social act that reaffirms the teacher's authority and establishes the student's role within the learning environment [8].

2.2. *Politeness Theory and Permission Asking*

The *Politeness Theory* [7] is particularly useful in understanding permission asking in Russian classrooms. This theory explores how individuals manage their social relationships through various politeness strategies that protect their "face" (the positive social value a person claims for themselves). In Russian classrooms, the use of polite requests for permission is often necessary to maintain respect for the teacher's authority and avoid any potential face-threatening acts.

Positive Politeness: This involves strategies aimed at expressing friendliness and solidarity. In Russian classrooms, positive politeness might be reflected in students addressing the teacher with respectful titles (such as "teacher" or "professor") and using formal language when requesting permission to speak or engage in other activities.

Negative Politeness: This strategy involves avoiding imposition or intrusion on the teacher's authority. A student in a Russian classroom may use indirect language or hedging when asking for permission to speak or make a request. For instance, they may phrase their request in a way that minimizes the imposition, such as "May I please ask a question?" or "If it's possible, may I leave the classroom?"

In this framework, permission asking is a way for students to navigate the complex power dynamics in the classroom while maintaining the teacher's face and their own social standing.

2.3. *The Role of Sociocultural Norms*

Sociocultural norms play a significant role in shaping how students interact with teachers in Russian classrooms. Russian culture places a strong emphasis on formality, respect for elders, and deference to authority figures. This cultural context means that students are generally socialized to request permission before taking any action that could be perceived as challenging the teacher's authority. In this sense, permission asking is not just about gaining approval for participation but about maintaining a harmonious relationship with the teacher and adhering to societal expectations of behavior. Furthermore, the legacy of the Soviet educational

system, which was characterized by strict teacher control and authoritative pedagogy, continues to influence classroom interactions in modern Russia. Although recent reforms have aimed at promoting more student-centered learning approaches, there remains a deeply ingrained respect for authority that influences how students seek permission and engage with teachers.

2.4. Teacher-Student Interaction and Sociocultural Theory

Vygotsky's Sociocultural Theory [3] is also relevant in understanding how permission asking functions in Russian classrooms. Vygotsky emphasized the social and cultural context of learning, suggesting that learners' cognitive development is mediated by their interactions with more knowledgeable others – primarily the teacher. In Russian classrooms, the teacher is the central figure who guides students' learning processes. Permission asking, in this framework, is not only about negotiating authority but also about scaffolding students' participation in the learning process.

Scaffolding: Vygotsky's concept of scaffolding is significant in the context of permission asking. As students interact with the teacher, they rely on the teacher's guidance and permission to move through the stages of learning. In this sense, permission asking can be seen as a way to facilitate this teacher-student interaction, where the teacher's authority is essential for the student's intellectual development.

2.5. Educational Reforms and Changing Dynamics

In recent years, Russia has made efforts to modernize its educational system, introducing reforms aimed at fostering more interactive and student-centered teaching methods. These reforms include encouraging students to participate more actively in the classroom and promoting critical thinking and problem-solving skills. As part of these efforts, permission asking has become a more nuanced and context-dependent practice. In more progressive classrooms, students may feel more empowered to ask for permission to speak or contribute, and the teacher may be more likely to grant these requests to foster a collaborative and interactive learning environment. However, even with these reforms, the historical influence of the Soviet system and the cultural norms around teacher-student relationships continue to affect how permission is sought and granted. In Russian classrooms, there is still a strong cultural respect for authority figures, but the educational reforms aim to balance this respect with greater student agency. The idea is to create an environment where students are encouraged to think independently, make decisions, and engage critically with content, all while respecting the teacher's guidance [11].

2.6. Balancing Permission and Authority: Cross-Cultural Perspectives

Balancing permission (the freedom to make choices and act independently) with authority (the teacher's guidance and control over the learning process) can be challenging, especially in diverse cultural contexts. Both Algeria and Russia face the tension between maintaining traditional forms of authority while fostering autonomy and independent thinking among students. In both contexts, teachers must navigate the delicate balance of providing enough structure to guide learning while also offering students opportunities for self-regulation and decision-making. This balance is crucial for promoting motivation, engagement, and long-term learning outcomes. However, the degree to which this balance is achieved can vary depending on local

cultural attitudes toward authority, the specific demands of the curriculum, and broader educational reforms.

Methodology of the study

To examine the balance between student autonomy, permission asking, and teacher authority in Algerian and Russian classrooms, this study adopts a comparative qualitative research methodology. The purpose is to explore how permission-seeking behaviors and teacher authority dynamics contribute to or hinder the development of student autonomy in these two culturally distinct educational contexts. Below is a detailed explanation of the study's methodology, including data collection methods, sampling, and analytical approaches.

Methods and population. The study employs a comparative case study design, which is appropriate for exploring and contrasting the dynamics of student autonomy and teacher authority in classrooms from two different cultural contexts: Algeria and Russia. By comparing these two countries, the study aims to identify commonalities and differences in how permission asking is handled and how teacher authority influences student autonomy in both settings.

Qualitative Research Approach: Qualitative methods are used to explore the nuanced and complex nature of interactions in the classroom, focusing on the lived experiences of students and teachers. This approach is appropriate given the social and cultural dimensions of the study, which require an in-depth understanding of local practices and beliefs.

Data collected from discourse completion test that consists of different situations and tend to study different speech acts, yet the focus of this paper is on permission. The data collected witnessed the participation of 143 students from both Algerian and Russian contexts and it is analyzed using thematic analysis, which is suitable for identifying, analyzing, and reporting patterns or themes within qualitative data. Thematic analysis will allow for a deep understanding of how authority and autonomy manifest in the classroom, how permission is sought, and how these aspects differ across cultural contexts.

Results

1. *Permission in Russian classrooms*

Three situations are used in this study to examine permissions in student-teacher interactions. Students who spoke Russian were asked how often they asked their teacher for permission to do something. When asked how often they ask their teachers to let them into the classroom if they are late for class, most students (43.8%) selected "always," followed by "often" (19.2%) and "sometimes" (17.8%). Another student (11%) claimed that they "rarely" ask for permission to enter the classroom, and the lowest percentage selected "never". The options "Sometimes" (27.4%) and "seldom" (26%), which asked students to indicate how frequently they typically ask their teacher for permission to leave the classroom for a while because they are feeling ill, had the highest percentages in the second (02) situation. The option "Always" was selected by the largest third of respondents (21%). It was noted that the option "Often" had a percentage of 16.4%, while the option "Never" had the lowest proportion of (8.2%). In the third (03) situation, students were asked to

rate how often they ask their teachers to skip class because they have a commitment that prevents them from attending. In terms of percentage, the choice "Seldom" had the highest percentage (27.4%), followed by "Always," which had the second-highest percentage (24.7%), and "often," which had (21.9%). Finally, the option "Never" had the lowest percentage noted of (6.8%) (See table 1).

Table 1

The frequency of the Russian students asking for permission

Frequency Situations	Always (%)	Often (%)	Sometimes (%)	Seldom (%)	Never (%)
Situation 01: Would you ask your teacher for his/her permission to enter the classroom when you are late?	43,8	19.2	17.8	11	8.2
Situation 02: You want to leave the classroom for a while. Would you ask your teacher for permission?	21.9	16.4	27.4	26	8.2
Situation 03: You must do something important, and you want to ask the teacher for permission to miss the class. would you do that?	24.7	21.9	19.2	27.4	6.8

Students were asked to elaborate more about the expression that they are using while asking their teachers for their permission to fulfill a certain action, it has been remarked that the Algerian students tend to be both direct and indirect when asking for permission, for instance, their indirectness is noticed through their use of language models they tend to ask for the ability for do something (Can I?). In other situations, the students are noticed to use religious expressions that seek for the teachers' sympathy, which are commonly used in the Algerian culture (as in example 3), as for on other responses the students were noticed to be direct and use declaratives (Example 4) and some of the common responses in Algerian Arabic are as the following:

أستاذ أسمحلي على التأخر, معليش ندخل ؟ (1)
'Teacher, I apologize of being late, can I come in?'

دكتور مانيش حاس روجي مليح, نقدر نخرج شوي برك ونولي؟ (2)
'Dr, I am not feeling well, can I go out for a while and come back?'

أستاذ نخرج شوي ونجي الله يحفظك. (3)
'Teacher, I will go out for a while and come back may Allah protect you.'

أستاذ أني مانيش جاي غدوة, عندي وراق مهمين لازم نخدمهم (4)
'Teacher I am not coming tomorrow; I have some important documents that I have to do.'

2. Permission in Algerian classrooms

This study looked at permissions in student-teacher interactions in three different scenarios. How frequently do students who speak Algerian Arabic ask their teachers for permission to do something. The majority (42.2%) said "always," followed by "often" (7%) and "sometimes" (43.6%) when asked how frequently they ask their teachers to let them into the classroom if they are a little late for class. A further (4.4%)

of respondents stated that they "Never" request permission to join the classroom, while the smallest percentage (2.8%) chose "never." The options "Sometimes" (33.9%) and "Always" (33.8%) had the highest percentages in the Second (02) situation, where students were asked to indicate how frequently they typically ask their teacher for permission to leave the classroom for a while because they are feeling under the weather. The third-highest percentage (16.9%) went to the "Seldom" option. "Never" had the lowest percentage (7.2%), while "Often" had the a percentage (11.2%). Students were asked to rate how often they ask their teachers to skip class because they have a commitment that prevents them from attending in the third (03) case. The choice "Always" had the highest percentage (40.8%), followed by "Sometimes" (31%); similarly, the alternatives "often" and "rarely" had a comparable percentage (9.8%). In conclusion, the option "Never" had the lowest percentage of (8.5%) (See table 2).

Table 2

The frequency of the Algerian students asking for permission

Frequency Situations	Always (%)	Often (%)	Sometimes (%)	Seldom (%)	Never (%)
Situation 01: Would you ask your teacher for his/her permission to enter the classroom when you are late?	42.2	7	43.6	2.8	4.4
Situation 02: You want to leave the classroom for a while. Would you ask your teacher for permission?	33.8	11.2	30.9	16.9	7.2
Situation 03: You must do something important, and you want to ask the teacher for permission to miss the class. would you do that?	40.8	9.8	31	9.9	8.5

Russian speaking students were asked to provide the expressions that they use when asking their teachers for permission to do something. It has been noticed tha5t the Russian students tend to be indirect in all cases, this is seen through their use of language models, such as the language model that tend to ask for ability as well as they tend to use the interjective adverb “please. Their responses are recoded to be in Russian language, and they are as the following:

Извините за опоздание, можно войти? (5)
‘Sorry I’m late, can I come in?’

Извините, я себя плохо чувствую, можно выйти? (6)
‘Excuse me, I don’t feel well, can I go out?’

Извините, мне придётся пропустить вашу пару.
Могу ли я вам сдать задание электронно или в другой день? (7)

‘Sorry, I’ll have to miss your class.
Can I hand in the assignment to you electronically or on another day?’

Можно пожалуйста мне уйти с пары, так как у меня важные дела. (8)
‘Can I please leave the class, as I have important things to do?’

Discussion and conclusion

From the analysis of the data collected it can be said that the main point discussed is that both Russian and Algerian students tend to be indirect when asking for permission, which can be attributed to cultural values, societal norms, and the role of authority in educational contexts, for instance, in both Russian and Algerian cultures, respect for authority figures, including teachers, plays a significant role in communication. Students may avoid direct requests because they feel that it could be seen as disrespectful or overly assertive. Instead, they often choose indirect methods, which allow them to maintain a level of deference and politeness. By phrasing their requests more cautiously or in a roundabout way, students convey respect for the teacher's position while still seeking permission. Also, it can be said that Both Russia and Algeria have strong social hierarchies, and these hierarchies extend to the classroom setting. Teachers are viewed as authority figures whose positions are rarely questioned. This can lead students to adopt more indirect approaches to avoid any potential conflict or perceived disrespect. Additionally, the education systems in these countries often emphasize discipline, formalism, and respect for authority, reinforcing the tendency for students to seek permission in less direct ways. Furthermore, understanding that indirectness is not necessarily a sign of reluctance or avoidance but rather a cultural norm can help teachers interpret students' requests more accurately. Encouraging an open, supportive atmosphere where students feel comfortable making requests, even indirectly, can improve classroom dynamics and foster better teacher-student relationships.

To sum up, promoting student autonomy in the classroom is a complex and context-dependent process. In both Algeria and Russia, the educational systems are gradually shifting toward approaches that recognize the importance of autonomy in enhancing student motivation and learning outcomes. However, this shift must be carefully managed to maintain the necessary authority and structure for effective teaching. A balance between permission and authority is essential, and educators in both countries face the challenge of finding the most effective ways to foster autonomy without undermining their role as authority figures. In Algerian classrooms, permission asking is a complex act influenced by sociocultural values, power dynamics, and educational reforms. Students' requests for permission to speak, ask questions, or participate reflect their understanding of the teacher's authority and their role in the classroom. These interactions are shaped by politeness strategies that mitigate the potential for face-threatening acts and maintain respect for teachers. Although recent reforms aim to foster more autonomy, the traditional norms of authority continue to play a central role in the ways permission is asked and granted. As for Russian classrooms, permission asking is influenced by a combination of cultural norms, power dynamics, and educational traditions. The high-power distance in Russian society, coupled with the historical legacy of authoritative teaching practices, means that students are often required to ask permission in a formal and respectful manner. Theories such as Politeness Theory [7] and Sociocultural Theory [3] help explain how permission asking functions as both a social and educational practice, mediating the relationship between teacher authority and student autonomy. Despite ongoing educational reforms that promote more student-centered approaches, the tradition of seeking permission remains a significant aspect of classroom interactions in Russia.

References

1. Little D. Learner autonomy 2: Challenges to research and practice. Authentik, 2007.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media, 1985.
3. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.
4. Mouloud T. Traditional teaching methods and student autonomy in Algeria: A case study. *Journal of Education and Practice*. 2010. No. 1(1). Pp. 12–24.
5. Hamdani A. Fostering autonomous learners in the Algerian EFL classroom: Challenges and perspectives. *Arab World English Journal*. 2015. No. 6(3). Pp. 18–35.
6. Harris R. The Role of Politeness and Authority in Teacher-Student Interactions in Arab World Classrooms. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. No. 45(6). Pp. 1019–1037.
7. Brown P., Levinson S.C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge University Press, 1987.
8. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Sage, 1980.
9. Bourdieu P. Reproduction in Education, Society and Culture. Sage, 1977.
10. Kasyanova E.V. The impact of cultural factors on Russian education: Implications for teacher-student interactions and classroom practices. *Russian Education and Society*. 2009. No. 51(5). Pp. 25–42.
11. Ponomareva I. Autonomy in Russian language education: A shift towards student-centered learning. *Russian Linguistics Journal*. 2013. No. 29(3). Pp. 13–27.

Информация об авторе

Лайш Сухила, аспирант факультета иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация. E-mail: laiche.souhilaa@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8895-1940

Information about the author

Laiche Souhila, Post-graduate student at the Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russian Federation. E-mail: laiche.souhilaa@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8895-1940

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 51.03.02 «НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»

© Н.В. Назарова

Самарский государственный институт культуры
Российская Федерация, 443010, г. Самара, ул. Фрунзе, 167

Поступила в редакцию 27.06.2025

Окончательный вариант 24.08.2025

■ Для цитирования: Назарова Н.В. Реализация междисциплинарного подхода в преподавании дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 95–106. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.7>

Аннотация. Одной из задач преподавания дисциплины «Иностранный язык» в творческом вузе является реализация междисциплинарного подхода. Статья посвящена возможности интеграции преподавания иностранного языка в профессиональную подготовку специалистов по направлению 51.03.02 «Народная художественная культура», профилю «Режиссура любительского театра». По мнению автора, основой для подобной интеграции могут служить драматические постановки на занятиях по иностранному языку. Анализ педагогического опыта показал, что в подавляющем большинстве случаев технологии драматизации рассматриваются с точки зрения развития речевых навыков студентов, коммуникативных умений, творческих способностей, мышления и повышения мотивации к изучаемому предмету. Кроме того, описывая разные формы и виды работы с драматическими постановками, исследователи говорят об инсценировках произведений, написанных на изучаемом языке. Актуальность данного исследования состоит в интеграции развития языковых и речевых навыков с формированием профессиональных компетенций режиссера любительского театра. Новизна, по мнению автора, заключается именно в обращении к тексту, написанному на русском языке. Статья описывает опыт инсценировки произведения К.И. Чуковского «Федорино горе» студентами 2-го курса театрального факультета по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура» профиля «Режиссура любительского театра» и последующий опрос обучающихся относительно эффективности применения данной формы работы в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык». В статье приводятся этапы работы над постановкой, задания по работе с текстом художественного произведения. Делается вывод о перспективности инсценировок произведений русской классики на иностранном языке в рамках реализации междисциплинарного подхода к формированию универсальных и профессиональных компетенций будущих режиссеров любительского театра.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, иностранный язык, технологии драматизации, инсценировка, произведения русской классики, профессиональные компетенции, подготовка режиссеров любительского театра.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

IMPLEMENTATION OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN “FOREIGN LANGUAGE” TEACHING IN THE TRAINING OF THE 51.03.02 “FOLK ART CULTURE SPECIALISTS”

© *N.V. Nazarova*

Samara State Institute of Culture
167, Frunze Str., Samara, 443010, Russian Federation

Original article submitted 27.06.2025

Revision submitted 24.08.2025

■ For citation: Nazarova N.V. Implementation of an interdisciplinary approach in “Foreign Language” teaching in the training of the 51.03.02 “Folk Art Culture specialists”. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(3):95–106. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.7>

Abstract. One of the tasks of Foreign Language teaching at a creative university is the implementation of an interdisciplinary approach. The article is devoted to the possibility of integrating foreign language teaching with the professional training of specialists in the field of 51.03.02 “Folk art culture”, Directing amateur theater. According to the authors, the basis for such integration can be dramatic performances in foreign language classes. Research methods included the synthesis and analysis of pedagogical experience, which showed that in the vast majority of cases, dramatization technologies are considered in terms of developing students’ speech skills, communication skills, creativity, thinking and increasing motivation for the subject under study. In addition, describing different forms and types of work with dramatic productions, the researchers talk about dramatizations of works written in the language studied. The article describes the experience of staging K.I. Chukovsky’s poem “Fedora’s Grief” by students of the 2nd year of the Theater faculty and the subsequent survey of students regarding the effectiveness of using this form of work in the course of teaching the discipline “Foreign language”. The study reveals the integration of the development of language and speech skills with the formation of professional competencies of an amateur theater director. The novelty, according to the author, lies precisely in the appeal to the text written in Russian. The article describes the stages of work on the stage production, as well as tasks and exercises based on the poem. Conclusion is made that staging of works of Russian classics in a foreign language can serve a basis for the implementation of an interdisciplinary approach to the formation of universal and professional competencies of future directors of amateur theater.

Keywords: interdisciplinary approach, foreign language, dramatization technologies, dramatization, works of Russian classics, professional competencies, training of amateur theater directors.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Подготовка специалиста социокультурной сферы в вузе носит комплексный характер и готовит выпускника к решению разноплановых профессиональных задач, связанных с художественно-творческой, педагогической и организационно-управленческой деятельностью по повышению культурного уровня различных групп населения, формированию у них духовно-нравственных ценностей и идеалов. Помимо узкопрофессиональных дисциплин, предназначенных для формирования профессиональных компетенций в рамках преподавания таких дисциплин, как «Сценография», «Сценическая речь», «Актерское мастерство» и пр., комплексной подготовке специалистов данного направления должна содействовать и дисциплина «Иностранный язык», которая имеет неоспоримый потенциал при междисциплинарном подходе к обучению студентов творческого вуза.

Вопросы оптимизации преподавания иностранных языков в неспециализированном вузе остаются в фокусе внимания педагогов и методистов [1–3]. Их решение связывают с выявлением и описанием организационно-педагогических условий для реализации интегральной модели формирования иноязычной компетенции [4]. Предлагается использование разного рода методов и подходов, включая информационно-компьютерные технологии [5, 6], интерактивную методику преподавания иностранных языков с использованием аудио- и видеосюжетов [7]. Одним из перспективных способов решения вопроса интеграции дисциплины «Иностранный язык» в подготовку выпускников неязыковых вузов является бинарный урок, объединяющий знания из различных отраслей науки, например из истории, литературы, информатики и иностранного языка [8, 9]. Вместе с тем вопросы междисциплинарного подхода к реализации обучения иностранному языку в творческом вузе по-прежнему остаются актуальными.

Данная статья посвящена рассмотрению междисциплинарного подхода в преподавании дисциплины «Иностранный язык» бакалаврам по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура», профилю «Режиссура любительского театра».

Объект исследования – драматические адаптации на английском языке произведений русской классики на занятиях по иностранному языку у бакалавров профиля «Режиссура любительского театра».

Предметом исследования является реализация междисциплинарного подхода при обучении иностранному языку студентов театрального факультета по профилю «Режиссура любительского театра».

Цель работы – обосновать и апробировать эффективность инсценировок произведений русской классической литературы на занятиях по иностранному языку у будущих режиссеров любительского театра.

Гипотеза исследования – авторские драматические постановки произведений отечественной литературы могут служить базой для междисциплинарного подхода в преподавании дисциплины «Иностранный язык» в ходе комплексной профессионально-ориентированной подготовки специалистов социокультурной сферы по профилю «Режиссура любительского театра».

В соответствии с целью исследования предполагалось решение следующих задач: 1) раскрыть потенциал инсценировок на занятиях по иностранному языку в творческом вузе; 2) провести эксперимент по постановке авторской адаптации произведения русской литературы студентами театрального факультета;

3) определить эффективность данной методики для междисциплинарного подхода к преподаванию иностранного языка бакалаврам по профилю «Режиссура любительского театра».

Актуальность данного исследования связана с тем, что интеграция дисциплины «Иностранный язык» в подготовку будущих режиссеров любительских театров остается по-прежнему неразработанной. Преподавание иностранного языка в творческом вузе в большинстве случаев сводится к формированию универсальной компетенции по осуществлению деловой коммуникации в устной и письменной формах без учета профессиональных интересов обучающихся и актуальных запросов общества. Так, одной из функций режиссера любительского театра является популяризации русской культуры, активное распространение в обществе информации о народной художественной культуре для повышения культурного уровня различных групп населения. Дисциплина «Иностранный язык», предполагающая весьма обширный охват произведений художественной литературы с их последующим глубоким анализом и возможной сценической адаптацией, обладает неоспоримым потенциалом для комплексной разносторонней подготовки будущих специалистов данной социокультурной сферы. Новизна исследования состоит в описании драматизации на занятиях по иностранному языку текста русскоязычного произведения.

Целью данной статьи является описание опыта творческой переработки и постановки на английском языке сказки в стихах К.И. Чуковского «Федорино горе». Работа над исходным текстом произведения, его авторский перевод, подготовка инсценировки-фарса по мотивам стихотворения и сама постановка подразумевали не только развитие разных речевых навыков студентов, но также задействование элементов специализированных курсов, что способствовало формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих режиссеров любительских театров.

Практическая значимость проведенного педагогического эксперимента заключается в описании использования метода драматических инсценировок при обучении бакалавров театрального факультета и комплекса заданий по работе с произведением русской классики на занятиях по иностранному языку.

Обзор литературы

Вопросы применения приема драматизации рассматриваются в работах многих исследователей, как отечественных, так и зарубежных, например И.П. Верещагиной, Т.А. Притыкиной, Е.Г. Кашиной, А.В. Конышевой, Д.А. Демьяновой, J. Scrivener, M. Fleming [10], S. Giebert, S. Even, S.M. Bora, M. Kholiyor [11], C. Holman [12] и пр. Драматизации включают в себя разного рода приемы – ролевую игру, пантомиму, импровизацию, симуляцию, инсценировки, дает возможность решать различные дидактические задачи в зависимости от целей и уровня подготовки обучающихся [13]. В числе преимуществ данного метода обучения иностранному языку отмечается положительное влияние на формирование коммуникативных навыков, речевых навыков и умений [14]. Авторы отмечают, что использование приемов драматизации позволяет создать на занятиях коммуникативную ситуацию, которая объединяет предметное содержание общения и условия его осуществления. По мнению исследователей, «научить человека общаться на иностранном языке возможно при создании

реальных ситуаций общения... Атмосфера общения является ведущей чертой урока-драматизации» [15, с. 111]. Использование драматических приемов и техник позволяет создать непринужденную атмосферу на занятиях, способствует развитию творческих способностей, как актуальных, так и потенциальных [16]. Творческий подход на занятиях по иностранному языку имеет принципиальное значение при обучении разным аспектам, включая чтение [17], грамматику, т. к. меняется отношение обучающихся к материалу и «формируется личностная активность обучающихся и вытекающее из этого активное отношение к знаниям» [18, с. 73]. Драматизация активизирует говорение [19], драматический монолог повышает уверенность обучающихся в использовании языка, повышает их взаимодействие [20]. Эффективность данного метода для формирования коммуникативных умений иноязычного общения связана с тем, что «самые разнообразные сюжеты, пусть фантастические, психологически всегда стимулированы и значимы, что в данном случае оживляет их и содействует лучшему осваиванию материала» [21]. Обращение к драматическим текстам на занятиях по иностранному языку играет роль в становлении системы нравственных ценностей [22], активизации мышления [23], т. к. обучающиеся учатся не копировать заданные речевые модели, а «мыслить и передавать информацию, используя свои собственные» [24, с. 57]. Кроме этого, отмечается оптимизация самостоятельной работы учащихся с иноязычным художественным текстом и его последующей сценической адаптации [25].

Вместе с тем, описывая преимущества данной формы работы при обучении иностранному языку, ряд авторов поднимает вопрос о трудностях и ограничениях этого метода, связанных с психологическими, социокультурными моментами [26], отсутствием у обучающихся сценического опыта или желания участвовать в драматических постановках [27].

Несмотря на то, что в отечественной и зарубежной методической литературе использованию драматизации на занятиях по иностранному языку уделяется достаточно много внимания, вопросы применения данной формы работы для реализации междисциплинарного подхода в подготовке специалистов по направлению 51.03.02 «Народная художественная культура», профилю «Режиссура любительского театра» исследованы, на наш взгляд, недостаточно. Кроме того, описывая опыт применения технологий драматизации на занятиях по иностранному языку, в подавляющем большинстве случаев авторы рассматривают театрализованную адаптацию-постановку произведения, написанного на изучаемом языке. Вместе с тем, как представляется автору данного исследования, выбор отечественных художественных произведений, с одной стороны, способствует популяризации классической русской литературы, что является одной из профессиональных задач будущих специалистов по направлению «Народная художественная культура». С другой стороны, обращение к русскоязычным источникам усложняет дидактические задачи преподавания иностранного языка, т. к. студенты вынуждены адаптировать русский художественный текст к иностранному языку в зависимости от художественного замысла будущей театральной постановки.

На основании изученных литературных источников была выдвинута следующая гипотеза: потенциал технологии драматизации на занятиях по иностранному языку не ограничивается исключительно развитием языковых навыков, творческих способностей и повышением мотивации обучающихся и может быть

эффективно использован для реализации междисциплинарного подхода при подготовке специалистов социокультурной сферы в творческом вузе.

Материалы и методы

В процессе работы нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретический: анализ методической и педагогической литературы по вопросам преподавания иностранных языков и применения метода драматизации на занятиях;
- экспериментально-теоретический: педагогический эксперимент по инсценировке произведения русской классики на английском языке в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» студентами 2-го курса театрального факультета по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура» профиля «Режиссура любительского театра».

Результаты исследования

С целью изучения перспектив интеграции курса иностранного языка в профессиональную подготовку был проведен педагогический эксперимент, включающий авторскую адаптацию к английскому языку и постановку стихотворения К.И. Чуковского «Федорино горе» студентами 2-го курса театрального факультета по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура» профиля «Режиссура любительского театра» СГИК и последующий опрос обучающихся относительно эффективности применения данной формы работы в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык».

Работа над инсценировкой стихотворения включала в себя несколько этапов:

1. Чтение стихотворения на русском и выделение возможных трудностей его передачи на английском языке.
2. Изучение варианта произведения на английском языке в авторском переводе [28], сопоставление оригинала и варианта перевода.
3. Составление сценария, адаптация текста стихотворения-сказки для инсценировки.
4. Работа над сценическим воплощением.
5. Показ инсценировки студентам 1–2-го годов обучения и преподавателям кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК.

Ознакомительный этап подразумевал изучение текста стихотворения К.И. Чуковского «Федорино горе» и его предпереводческий анализ. В центре внимания были возможности передачи стиля русской сказки с ее выразительными средствами, прежде всего эпитетами, архаичной лексикой, звукоподражательными выразительными средствами, бытовыми реалиями. Следует отметить ценность данного вида работы для изучения иностранного языка, т. к. на данном этапе идет активная работа над изучением лексики. В числе упражнений можно отметить следующие:

1. Подобрать наиболее эквивалентный перевод прилагательных: *желтый* (воробей), *ключевая* (вода), *поганный* (таракан), *черная железная* (нога), *темный* (бор), *бедные* (сиротки).
2. Передать на английском языке оценочную лексику, объяснив, какое значение вкладывается в данные словоформы: *самоварище*, *неряха-замараха*, *бедняжка*.
3. Подобрать к данному глаголу из списка синонимов наиболее адекватный, объяснив выбор: тараторить – *blirt, chatter, talk nineteen to a dozen, gibber*.

4. Объяснить разницу между синонимами *prance, hop, leap, jump*.
5. Заполнить пропуски глаголами *prance, hop, leap (leapt)*:
 - a) _____ in the fields, and through the meadows (Скачет сито по полям...);
 - b) The black iron ran with its leg, while the poker _____ on its peg (Но, как черная железная нога, побежала, поскакала кочерга);
 - c) And after forks, wine-glasses and bottles, teacups and spoons, _____ along the path (А за нею вилки, рюмки да бутылки, чашки да ложки скажут по дорожке).
6. Найти в тексте перевода синонимы слова *run*.
7. Подобрать адекватный способ передачи звукоподражательных слов:
Бу-бу-бу! Бу-бу-бу, Дзынь-ля-ля! Дзынь-ля-ля, Ко-ко-ко! Ко-ко-ко.

Помимо сугубо лексических упражнений ознакомительный этап включал творческие задания по работе с текстом сказки с целью развития навыков говорения и письма, а также отработки грамматических конструкций. Например:

1. Перескажите события стихотворения от лица случайного прохожего (Федоры, посуды), используя время *Past Simple, Past Continuous*.
2. Используя конструкцию *I wish*, опишите, о чем сожалеет Федора.
3. Изучите прилагательные с суффиксами *-ed / -ing* (*surprised / surprising; depressed / depressing; disgusting / disgusted; disappointed / disappointing; irritated / irritating; annoyed / annoying*). Опишите эмоции персонажей и события стихотворения, используя приведенные выше прилагательные.
4. Напишите письмо посуде от лица Федоры.
5. Напишите письмо-претензию от лица посуды.

Второй этап инсценировки стихотворения К.И. Чуковского «Федорино горе» предполагал режиссерскую переработку текста оригинала в виде судебного процесса над Федорой. По замыслу студентов в постановку были добавлены некоторые персонажи (судья-сова, прокурор, помощники судьи), которых нет в оригинале. Соответственно, возникла необходимость написания реплик этих персонажей, которые студенты самостоятельно передали на английском языке. Так, в репликах совы-судьи были использованы такие канцеляризмы, как *The court adjourned All rise for the honourable judge* и пр. Интересны были поиски адекватной передачи каламбура в речи персонажей. По режиссерскому замыслу судья-сова говорит в русском варианте: «Я же сказала «угу», а не «угу» – тем самым обыгрывались способ неформального выражения согласия и имитация звуков, издаваемых совой в природе. Студенты остановились на таком варианте перевода каламбура: *I said "good", not "hoot"*. В словах прокурора в русском варианте была реплика «Прошу дать разрешение зачитать цитаты выкриков домашней уТВАРИ, предоставленные свидетелями данного дела» с акцентом на пренебрежительное отношение к героям – домашней посуде. В английском варианте фарса эта фраза получила перевод: *I ask permission to read out the quotes of the utensils-losers... khm, sorry... the utensils who lost their home, I mean, provided by the witnesses of this case.*

Следующий этап заключался в работе над сценическим воплощением и имел своей целью развитие профессиональных навыков и умений будущих режиссеров любительских театров. Вместе с тем на этапе работы над постановкой повышенное внимание уделялось и речевым навыкам студентов в плане фонетического и интонационного оформления высказываний.

Завершением работы над инсценировкой стал собственно показ спектакля-фарса по мотивам стихотворения К.И. Чуковского «Федорино горе», который был представлен преподавателям кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения и студентам 1–2-го курсов СГИК, изучающим английский язык.

По окончании работы над инсценировкой студенты 2-го курса профиля «Режиссура любительского театра» приняли участие в опросе относительно возможностей дисциплины «Иностранный язык» в междисциплинарном подходе к профессионально ориентированной подготовке специалистов по направлению 51.03.02 «Народная художественная культура» профиля «Режиссура любительского театра». Опрошенные студенты положительно высказались о своем опыте драматических постановок на английском языке, отметили, что инсценировки повышают мотивацию к изучению предмета и могут способствовать формированию профессионально значимых навыков.

Обсуждение и заключение

Проведенный анализ научной литературы по теме исследования показал, что технологии драматизации широко применяются на разных этапах обучения иностранному языку и включают в себя разные организационные формы (индивидуальные, групповые) и приемы работы, зависящие от степени творческого компонента (имитация, выразительное чтение, ролевая игра, инсценировка). Вместе с тем за основу для спектакля, инсценировки на занятиях по иностранному языку в подавляющем большинстве берутся произведения, написанные на изучаемом языке. Как показало проведенное автором исследование, обращение к отечественной литературе позволяет усложнить коммуникативную задачу, способствует оптимизации работы по развитию речевых навыков. Особую роль играет предпереводческий анализ текста, т. к. именно он позволяет сконцентрироваться на возможных сложностях при передаче тех или иных лексических единиц русского языка на иностранном. Студенты самостоятельно делают перевод отрывков текста оригинала, предлагают те или иные варианты передачи смысла. Помимо интенсификации работы с лексикой и грамматикой, особый интерес представляет собой попытка передачи колорита русского произведения на иностранном языке – тем самым стимулируется интерес обучающихся к отечественной культуре и ее самобытности. В свете интеграции дисциплины «Иностранный язык» в профессиональную подготовку специалистов по направлению 51.03.02 «Народная художественная культура» профиля «Режиссура любительского театра», где основной задачей является сохранение и популяризация народной отечественной культуры, подобный вид драматических постановок становится весьма актуальным. Посттекстовый этап включал разного рода творческие задания, нацеленные на развитие навыков письменной и устной речи. Следующим этапом стала работа на спектаклем-фарсом по произведению, в ходе которой решались задачи по формированию профессиональных компетенций будущих режиссеров наряду с дальнейшим совершенствованием речевых навыков. Завершением работы стала постановка-фарс, показанная студентам и преподавателям кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК и студентам 1–2-го курсов.

Положительная оценка применения данного вида работы на занятиях по иностранному языку, высказанная самими студентами, также говорит

о широких возможностях технологий драматизации на занятиях по иностранному языку студентов театрального факультета.

Подводя итоги, можно констатировать, что применение технологий драматизации в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в творческом вузе позволяет реализовать междисциплинарный подход и осуществлять профессионально ориентированное обучение.

Список литературы

1. Чудинова Е.В. О некоторых проблемах изучения иностранного языка в медицинском вузе (на примере немецкого языка) // INTERLINGUA-2022: Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции, Липецк, 18–19 мая 2022 г. – Липецк: Липецкий государственный технический университет, 2022. – С. 209–215.
2. Яременко Н.П. Современные стратегии обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в сфере юриспруденции // Информационные и инновационные технологии в науке и образовании: Сборник научных трудов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Таганрог, 28–29 октября 2021 г. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет, 2022. – С. 416–419.
3. Давыдова В.Д. Межпредметные связи в процессе обучения иностранному языку в СПО // Наука. Образование. Инновации: сборник научных трудов по материалам XXXVII Международной научно-практической конференции, Анапа, 13 декабря 2021 г. – Анапа: «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2021. – С. 24–30.
4. Коннова З.И., Семенова Г.В. Организационно-педагогические условия реализации интегральной модели формирования иноязычной компетенции будущего специалиста // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2020. – № 2. – С. 21–28.
5. Копылова Н.А., Слепнева М.А., Яруллина Ж.А. Использование ИКТ в преподавании иностранных языков в высшей школе (на примере технического вуза). – М.: МЭИ, 2024. – 184 с.
6. Aksendro M. Optimizing ICT in today's foreign language teaching practice // Маводи конференсияи байналмилалӣ «Масъалаҳои назариявӣ ва амалии забоншиносии типологӣ-муқоисавӣ, забоншиносии тоҷик ва усулҳои нави омӯзиши забонҳои хориҷӣ» ба ифтихори 35-солагии Истиқлоли давлатии Ҷумҳурии Тоҷикистон ва 75-солагии Корманди шоистаи Тоҷикистон Абдусалом Мамадназаров (14 апрели соли 2023). – Душанбе: МДМТ, 2023. – С. 392–404.
7. Кузнецова Д.В. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах в условиях современного учебного пространства // Актуальные проблемы методики преподавания филологических дисциплин в высших и средних специальных учебных заведениях: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции, Белгород, 07 октября 2022 г. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2023. – С. 73–76.
8. Витрук Л.Ю., Ларина Л.И., Сихарулидзе Д.Х. Бинарное занятие по иностранному языку в вузе и проектная деятельность студентов // Перспективы науки. – 2022. – № 4 (151). – С. 183–185.
9. Меркулова М.В. Интегрированное бинарное занятие как эффективное средство формирования общекультурных и профессиональных компетенций у обучающихся // Правоохранительные органы: теория и практика. – 2020. – № 1 (38). – С. 215–217.
10. Fleming M. Arts, language and intercultural education. *Language Teaching Research*. 2021. No. 27 (2). Pp. 261–275.
11. Kholiyor M., Khidirova K. The Use Of Drama Techniques As An Effective Learning Tool In ELT. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*. 2021. No. 03 (05–44). Pp. 235–239.
12. Holman C. Theatre as a Means for Teaching a Second Language. *GATESOL Journal*. 2022. No. 32 (2). Pp. 67–75.
13. Barahmeh M., Bsharat T. The Influence of Applying the Principles of Experiential Coyote Drama (ECD) Methods in Teaching English Language from the English language supervisor's perspectives in Jenin city (case study). *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2021. No. 8. Pp. 662–684.

14. Arshad A., Raza Shah S., Mughal S. et al. An Investigation on the Effectiveness of the English Literary Elements in Improving English Language at Undergraduate Level A. *English Language Teaching*. 2020. No. 13. Pp. 127–132.
15. Зорина Е.В., Мишиланова С.Л., Шалгина Е.А. Драматизация в обучении профессиональной коммуникации на иностранном языке (из опыта внеаудиторной работы кафедры лингводидактики, молодежного франкофонного театра) // *Инновационная наука*. – 2016. – № 1. – С. 110–112.
16. Красильникова Я.Ю. Развитие творческих способностей школьников на уроках английского языка (из опыта работы) // *Вестник науки и образования*. – 2022. – № 8. – С. 128–131.
17. Леонтьева Т.И., Котенко С.Н. Развитие креативности и творчества студентов неязыкового вуза на занятиях по домашнему чтению на английском языке // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2013. – № 9 (27). – Ч. 2. – С. 96–101.
18. Киселева З.А. Применение и роль творческих упражнений в обучении грамматике английского языка в вузе // *Вопросы методики преподавания в вузе*. – 2018. – № 27. – С. 71–78.
19. Marfuah J., Patmasari A. The Effect of Using Drama Technique towards the Students' Speaking Accuracy, Fluency, and Comprehensibility. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies on Humanities*. 2020. Vol. 3. Issue 1. Pp. 97–109. <https://pdfs.semanticscholar.org/f6a0> (Accessed February 13, 2025).
20. Fatma S.M., Eman M.A.H., Hasnaa S. Using Dramatic Monologue for Developing EFL Speaking Skills among Prospective Teachers. *Journal of Faculty of Education*. 2020. No. 121. Part 3. https://jfe.bu.edu.eg/files/94009_1605007593.pdf (Accessed February 26, 2025).
21. Исамулаева Ю.А. «Скетч» и драматизация как наиболее эффективные методы группового общения при формировании коммуникативных умений студентов на занятиях по иностранному языку // *Современные проблемы науки и образования*. – 2020. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29522> (дата обращения: 20.02.2025).
22. Васкина Е.А. Обучение иностранным языкам – одно из средств формирования нравственных ценностей обучающихся // *Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России*. – 2020. – № 5 (8). – С. 152–158.
23. Нестерова О.Ф. Драматизация как способ познания и обучения иностранному языку в неязыковом вузе // *Наукосфера*. – 2022. – № 10–2. – С. 103–108.
24. Шариффулина Э.И., Ши Дань Дань, Нурутдинова А.Р. Стратегии формирования коммуникативно-речевой компетенции: проектная деятельность и творческие задания // *Обзор педагогических исследований*. – 2020. – Т. 2. – № 4. – С. 55–67.
25. Дашкевич Л.Ф. Использование драматизации при изучении иностранного языка в вузе // *Успехи гуманитарных наук*. – 2023. – № 10. – С. 228–234.
26. Bessadet L. Drama-Based Approach in English Language Teaching Arab World. *English Journal (AWEJ)*. 2022. No. 13 (1). Pp. 525–533.
27. Herlina H., Marleni M., Prasrihamni M. Enhancing students speaking skill through acting play scripts (aps) technique. *Esteem Journal of English Education Study Programme*. 2023. No. 6 (2). Pp. 319–327.
28. Перевод «Федорино горе» [Электронный ресурс]. – URL: <https://ilive4b.livejournal.com/1018.html> (дата обращения 07.02.2025).

References

1. Chudinova E.V. O nekotorykh problemakh izucheniya inostrannogo yazyka v meditsinskom vuze (na primere nemetskogo yazyka) [On some problems of studying a foreign language at a medical university (using the example of the German language)]. *INTERLINGUA-2022: Sbornik nauchnykh trudov II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Lipetsk, 18–19 maya 2022 g.* Lipetsk: Lipetskiy gosudarstvennyy tekhnicheskii universitet, 2022. Pp. 209–215.
2. Yaremenko N.P. Sovremennyye strategii obucheniya professional'no-oriyentirovannomu inostrannomu yazyku v sfere yurisprudentsii [Modern strategies for teaching a professionally oriented foreign language in the field of jurisprudence]. *Informatsionnyye i innovatsionnyye*

- tekhnologii v nauke i obrazovanii: Sbornik nauchnykh trudov VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem, Taganrog, 28–29 oktyabrya 2021 g. Rostov-na-Donu: Rostovskiy gosudarstvennyy ekonomicheskii universitet, 2022. Pp. 416–419.*
3. Davydova V.D. Mezhpredmetnyye svyazi v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v SPO [Interdisciplinary connections in the process of teaching a foreign language in SPO]. *Nauka. Obrazovaniye. Innovatsii: sbornik nauchnykh trudov po materialam XXXVII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Anapa, 13 dekabrya 2021 g.* Anapa: "Nauchno-issledovatel'skiy tsentr ekonomicheskikh i sotsial'nykh protsessov" v Yuzhnom Federal'nom okruge, 2021. Pp. 24–30.
 4. Konnova Z.I., Semenova G.V. Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya realizatsii integral'noy modeli formirovaniya inoyazychnoy kompetentsii budushchego spetsialista [Organizational and pedagogical conditions for the implementation of an integral model for the formation of foreign-language competence of a future specialist]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika.* 2020. No. 2. Pp. 21–28.
 5. Kopylova N.A., Slepneva M.A., Yarullina Zh.A. Ispol'zovaniye IKT v prepodavanii inostrannykh yazykov v vysshey shkole (na primere tekhnicheskogo vuza) [The use of ICT in teaching foreign languages in higher education (using the example of a technical university)]. Moscow: MEI, 2024. 184 p.
 6. Aksendro M. Optimizing ICT in today's foreign language teaching practice. *Mavodi konferensiyai baynalmilali "Mas"ala'hoi nazariyavi va amalii zabonshinosii tipologi-mukoisavi, zabonshinosii to'lik va usul'hoi navi om'yzishi zabon'hoi khor'li" ba iftikhori mashni 35-solagii Istikloli davlatii Jumhurii To'jikiston va 75-solagii Kormandi shoistai To'jikiston Abdusalom Mamadnazarov (14 apreli soli 2023).* Dushanbe: MDMT, 2023. Pp. 392–404.
 7. Kuznetsova D.V. Metodika obucheniya angliyskomu yazyku v neyazykovykh vuzakh v usloviyakh sovremennogo uchebnogo prostranstva [Methods of teaching English in non-linguistic universities in a modern educational space]. *Aktual'nyye problemy metodiki prepodavaniya filologicheskikh distsiplin v vysshikh i srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniyakh: sbornik materialov XII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Belgorod, 07 oktyabrya 2022 g.* Belgorod: Belgorodskiy gosudarstvennyy institut iskusstv i kul'tury, 2023. Pp. 73–76.
 8. Vitruk L.Yu., Larina L.I., Sikharulidze D.Kh. Binarnoye zanyatiye po inostrannomu yazyku v vuze i proyektnaya deyatel'nost' studentov [Binary lesson in a foreign language at the university and project activities of students]. *Perspektivy nauki.* 2022. No. 4 (151). Pp. 183–185.
 9. Merkulova M.V. Integrirovannoye binarnoye zanyatiye kak effektivnoye sredstvo formirovaniya obshchekul'turnykh i professional'nykh kompetentsiy u obuchayushchikhsya [Integrated binary lesson as an effective means of forming general cultural and professional competencies among student]. *Pravookhranitel'nyye organy: teoriya i praktika.* 2020. No. 1 (38). Pp. 215–217.
 10. Fleming M. Arts, language and intercultural education. *Language Teaching Research.* 2021. No. 27 (2). Pp. 261–275.
 11. Kholiyor M., Khidirova K. The Use Of Drama Techniques As An Effective Learning Tool In ELT. *The American Journal of Social Science and Education Innovations.* 2021. No. 03 (05–44). Pp. 235–239.
 12. Holman C. Theatre as a Means for Teaching a Second Language. *GATESOL Journal.* 2022. No. 32 (2). Pp. 67–75.
 13. Barahmeh M., Bsharat T. The Influence of Applying the Principles of Experiential Coyote Drama (ECD) Methods in Teaching English Language from the English language supervisor's perspectives in Jenin city (case study). *Advances in Social Sciences Research Journal.* 2021. No. 8. Pp. 662–684.
 14. Arshad A., Raza Shah S., Mughal S. et al. An Investigation on the Effectiveness of the English Literary Elements in Improving English Language at Undergraduate Level A. *English Language Teaching.* 2020. No. 13. Pp. 127–132.
 15. Zorina E.V., Mishlanova S.L., Shalgina E.A. Dramatizatsiya v obuchenii professional'noy kommunikatsii na inostrannom yazyke (iz opyta vneauditornoy raboty kafedry lingvodidaktiki, molodezhnogo frankofonnogo teatra) [Dramatization in the training of professional communication in a foreign language (from the experience of extra-audit work of the Department of Linguodidactics, Youth Francophone Theater)]. *Innovatsionnaya nauka.* 2016. No. 1. Pp. 110–112.
 16. Krasil'nikova Ya.Yu. Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey shkol'nikov na urokakh angliyskogo yazyka (iz opyta raboty) [Development of the creative abilities of schoolchildren in English lessons (from work experience)]. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2022. No. 8. Pp. 128–131.

17. Leont'yeva T.I., Kotenko S.N. Razvitiye kreativnosti i tvorchestva studentov neyazykovogo vuza na zanyatiyakh po domashnemu chteniyu na angliyskom yazyke [Development of creativity and creativity of students of a non-linguistic university in home reading classes in English]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013. No. 9 (27). Ch. 2. Pp. 96–101.
18. Kiseleva Z.A. Primeneniye i rol' tvorcheskikh uprazhneniy v obuchenii grammatike angliyskogo yazyka v vuze [Application and role of creative exercises in teaching English grammar at the university]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2018. No. 27. Pp. 71–78.
19. Marfuah J., Patmasari A. The Effect of Using Drama Technique towards the Students' Speaking Accuracy, Fluency, and Comprehensibility. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies on Humanities*. 2020. Vol. 3. Issue 1. Pp. 97–109. <https://pdfs.semanticscholar.org/f6a0> (Accessed February 13, 2025).
20. Fatma S.M., Eman M.A.H., Hasnaa S. Using Dramatic Monologue for Developing EFL Speaking Skills among Prospective Teachers. *Journal of Faculty of Education*. 2020. No. 121. Part 3. https://jfe.bu.edu.eg/files/94009_1605007593.pdf (Accessed February 26, 2025).
21. Isamulayeva Yu.A. "Sketch" i dramatizatsiya kak naiboleye effektivnyye metody gruppovogo obshcheniya pri formirovani komunkativnykh umeniy studentov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku ["Sketch" and dramatization as the most effective methods of group communication in the formation of communication skills of students in foreign language classes]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 1. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29522> (Accessed February 20, 2025).
22. Vaskina E.A. Obucheniye inostrannym yazykam – odno iz sredstv formirovaniya nraavstvennykh tsennostey obuchayushchikhsya [Teaching foreign languages is one of the means of forming the moral values of students]. *Nauchnyy daydzhest Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii*. 2020. No. 5 (8). Pp. 152–158.
23. Nesterova O.F. Dramatizatsiya kak sposob poznaniya i obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Dramatization as a way of learning and teaching a foreign language at a non-linguistic university]. *Naukosfera*. 2022. No. 10–2. Pp. 103–108.
24. Shariffulina E.I., Shi Dan' Dan', Nurutdinova A.R. Strategii formirovaniya kommunikativno-rechevoy kompetentsii: proyektnaya deyatel'nost' i tvorcheskkiye zadaniya [Strategies for the formation of communication and speech competence: project activities and creative tasks]. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy*. 2020. Vol. 2. No. 4. Pp. 55–67.
25. Dashkevich L.F. Ispol'zovaniye dramatizatsii pri izuchenii inostrannogo yazyka v vuze [The use of dramatization in the study of a foreign language at a university]. *Uspekhi gumanitarnykh nauk*. 2023. No. 10. Pp. 228–234.
26. Bessadet L. Drama-Based Approach in English Language Teaching Arab World. *English Journal (AWEJ)*. 2022. No. 13 (1). Pp. 525–533.
27. Herlina H., Marleni M., Prasrihamni M. Enhancing students speaking skill through acting play scripts (aps) technique. *Esteem Journal of English Education Study Programme*. 2023. No. 6 (2). Pp. 319–327.
28. Perevod "Fedorino gore" [Translation of "Fedora's grief"]. <https://ilive4b.livejournal.com/1018.html> (Accessed February 07, 2025).

Информация об авторе

Наталья Владимировна Назарова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Культурология, музеология и искусствоведение», Самарский государственный институт культуры, Самара, Российская Федерация. E-mail: natvm@rambler.ru, trafalgarmalova@list.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2646-2012>

Information about the author

Natal'ya V. Nazarova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Department of Cultural Studies, Museology, and Art History, Samara State Institute of Culture, Samara, Russian Federation. E-mail: natvm@rambler.ru, trafalgarmalova@list.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2646-2012>

ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ»)

© *М.И. Шарко*

Кузбасский институт ФСИН России
Российская Федерация, 654066, Кемеровская обл.,
г. Новокузнецк, Октябрьский пр., 49

Поступила в редакцию 27.05.2025

Окончательный вариант 14.08.2025

■ Для цитирования: Шарко М.И. Повышение познавательной активности обучающихся вуза (на примере дисциплины «Русский язык в деловой документации») // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 107–122. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.8>

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена ролью познавательной активности в достижении эффективности учебной деятельности, личностном становлении и самореализации обучающихся в современном мире. В статье на основе анализа научной литературы охарактеризовано понятие «познавательная активность», представлены сведения о структуре познавательной активности (мотивационном, операциональном, волевом компонентах) и условиях (организационных, психологических, социальных, методических), способствующих ее повышению. Результаты теоретического исследования составили базу для подготовки и реализации системы работы по стимулированию познавательной активности в аспекте мотивационного обеспечения учебной деятельности, что обуславливает практическую значимость исследования. Педагогический принцип целостности образовательного процесса, коммуникативный подход в обучении определили содержание, формы и приемы работы, направленной на повышение познавательной активности. В статье рассматриваются педагогические условия: организационные (этап занятия, продолжительность, формы оценивания), психологические (характер общения), социальные (формы организации взаимодействия), методические (коммуникативно-речевые, аналитические, аналитико-конструктивные задания, характер дидактического материала, требование разнообразия приемов обучения). Также представлен обширный иллюстративный материал к 18 занятиям. Результаты проведенного исследования обладают практической значимостью для преподавателей, заинтересованных в стимулировании познавательной активности обучающихся, в аспекте проектирования собственной системы работы, возможности использования отдельных приемов организации деятельности обучающихся.

Ключевые слова: познавательная активность, структура познавательной активности, условия повышения познавательной активности, коммуникативный подход, формы оценки, методические приемы.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

INCREASING COGNITIVE ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS (IN THE COURSE OF "RUSSIAN LANGUAGE IN BUSINESS DOCUMENTATION")

© *M.I. Sharko*

Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
49, Oktyabrsky Av., Novokuznetsk, Kemerovo Region, 654066, Russian Federation

Original article submitted 27.05.2025

Revision submitted 14.08.2025

■ For citation: Sharko M.I. Increasing cognitive activity of university students (in the course of "Russian language in business documentation"). Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(3):107–122. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.8>

Abstract. The relevance of the research topic is due to the role of cognitive activity in the effectiveness of educational activity, personal development, and self-realization of students in the modern world. Based on the analysis of the scientific literature, the concept of "cognitive activity" is characterized, and information on the structure of cognitive activity (motivational, operational, volitional components) and conditions (organizational, psychological, social, methodological) that contribute to its increase is presented. The results of the theoretical study formed the basis for the preparation and implementation of a system of work to stimulate cognitive activity in terms of motivational support of educational activities, which determines the practical significance of the study. The pedagogical principle of the integrity of the educational process, a communicative approach to learning, determined the content, forms and methods of work aimed at increasing cognitive activity. The article considers the following pedagogical conditions: organizational (stage of lesson, duration, forms of assessment), psychological (nature of communication), social (forms of organization of interaction), methodological (communication-speech, analytical, analytical-constructive tasks, nature of didactic material, requirement of a variety of teaching methods). Extensive illustrative material for the 18 classes is also presented. The results of the study are of practical importance for teachers interested in stimulating the cognitive activity of students, in the aspect of designing their own work system, the possibility of using individual methods of organizing the activities of students.

Keywords: cognitive activity, structure of cognitive activity, conditions for increasing cognitive activity, communication approach, forms of assessment, methodological techniques.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Современный мир требует от человека активной жизненной позиции. Нарастающий объем информации, требующей освоения, в том числе и верификации; стремительные экономические изменения; развитие науки и технологий; расширение сферы социального взаимодействия и коммуникации – все это обуславливает необходимость изменений в образовательном процессе, определяет актуальность педагогической работы по формированию и развитию познавательной активности обучающихся, которым предстоит не только жить в меняющемся мире, но преобразовывать его.

Цель исследования – разработать систему работы в рамках учебной дисциплины по повышению познавательной активности обучающихся вуза.

Обзор литературы

Анализ научной литературы позволил уточнить содержание понятия «познавательная активность», роль познавательной активности в эффективности учебной деятельности, факторы, обуславливающие стимулирование познавательной активности обучающихся.

Современный студент в силу объективных условий цифровизации различных сфер жизни относится к «цифровому поколению» [1] «эпохи развития искусственного интеллекта» [2], обладающему «клиповым сознанием» (т. е. сознанием, основанном «на априорном образном восприятии, ассоциативных связях, свободных интерпретациях, визуализации и эмоциональности, иррациональном вычленении «актуальных» единиц информации и объединении их в ситуативную картину мира» [1, с. 26]), что приводит к ограниченности рамками алгоритмического мышления, снижению познавательной активности, эгоцентризму [1], «крайнему прагматизму» [3, с. 69]. Эти характеристики определяют необходимость специальной работы по формированию учебной мотивации [3], развитию творческих способностей [2], а также реализации коммуникативного и аксиологического подходов в образовательной деятельности [1], а следовательно, и стимулирования познавательной активности обучающихся для обеспечения инноваций, установления социальных связей, решения профессиональных и личных проблем [1; 2; 4].

Познавательная активность – это качественная характеристика субъекта, вовлеченного в деятельность учения, заинтересованного в ней и проявляющего самостоятельность (автономию [5]) как в постановке учебных задач, так и в поиске способов их решения; управляющего своим развитием, в том числе профессиональным. Познавательная активность обуславливает интенсивность и качество познавательной деятельности [6; 7].

Обучающийся, который занимает активную позицию в образовательном процессе, принимает на себя ответственность за сам процесс и за результат (по мнению исследователей [5], ответственность распространяется на три уровня: во-первых, постановку целей и задач; во-вторых, поиск «индивидуальной образовательной тактики»; в-третьих, рефлексия), соответственно, он прилагает усилия, ищет различные пути достижения цели и в конечном итоге (независимо от количества попыток) приобретает опыт самореализации в деятельности, самоутверждения в социуме. Это, в свою очередь, благоприятно влияет на его самооценку, уверенность в себе.

В структуре познавательной активности выделяются следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, операциональный, волевой.

Мотивационный компонент определяет направленность и интенсивность познавательной деятельности и включает следующие элементы: потребности, интересы, мотивы, ценности и эмоции [8].

Операциональный компонент представляет собой инструментарий познавательной активности: знания, умения, навыки, когнитивные стратегии и методы познания [9].

Волевой компонент обеспечивает саморегуляцию познавательной деятельности: целеполагание, самоконтроль, рефлексия, самодисциплину, настойчивость.

Следовательно, потенциал повышения познавательной активности связан с развитием у обучающихся мотивационного (на основе формирования интереса, позитивных эмоций по отношению к предмету изучения, учебным занятиям), операционального (за счет обучения способам действия, различным стратегиям, формирования умения учиться) и волевого (путем обучения приемам саморегуляции и самоконтроля, стимулирования) компонентов. Поэтому вполне оправданно, что поиск способов стимулирования познавательной активности ведется в различных направлениях.

Психологическими основами познавательной активности в научной литературе [5; 11; 12] называют теории мотивации: «пирамиду потребностей» А. Маслоу, теорию мотивации достижения Дж. Аткинсона, теорию приобретенных потребностей Д. Макклелланда. Для педагогической практики эти теории определяют следующие положения: множественность мотивов (удовлетворение различных потребностей); индивидуальные различия, связанные с ведущими мотивами – избегания или достижения; важная роль социальной среды.

Когнитивные теории Ж. Пиаже и Л.С. Выготского [13–15] обогатили педагогику положениями о необходимости учитывать стадии развития обучающегося, обеспечивать его активность во взаимодействии с социальным окружением (педагогом, сверстниками), организовывать освоение обучающимся культурных инструментов и др.

Таким образом, в масштабе образовательной организации одним из факторов развития познавательной активности выступает образовательная среда [10; 16; 17] как совокупность условий процесса обучения:

- социальных (связанных с взаимодействием и сотрудничеством);
- психологических (доброжелательная, поддерживающая атмосфера, стимулирующая поиск, дающая состояние психологической безопасности);
- методических (разнообразие методов и форм обучения);
- организационных.

В аспекте профессиональной деятельности преподавателя (в рамках обучения отдельной дисциплине) представляется целесообразным рассмотреть именно методический фактор, который позволяет обеспечить и социальные, и психологические, и организационные условия, стимулирующие познавательную активность обучающихся в аспекте ее мотивационного компонента.

В научной литературе [3; 16; 19–23] для повышения познавательной активности обучающихся рекомендуется использовать проблемное обучение, игровые технологии, интерактивные формы обучения, активные методы обучения (дискуссии, дебаты, мозговой штурм, проектную деятельность, кейс-стади

и т. п.), ИКТ-технологии (мультимедийные презентации, видеоролики, образовательные платформы, онлайн-инструменты, виртуальные лаборатории, симуляции).

Следует отметить, что согласно научным исследованиям [2; 4; 20; 24; 25] важную роль в развитии познавательной активности обучающихся играют реализуемые преподавателем подходы к обучению, его отношение к задаче развития познавательной активности обучающихся. Подтверждением приведенного утверждения служат результаты исследования, проведенного О.Ю. Корневой, И.В. Плотниковой, Е.В. Силифоновой: «несмотря на интенсификацию электронной образовательной среды, 92 % респондентов склонны считать, что харизматичный преподаватель может развить мотивацию к обучению» [20, с. 219].

Преподаватель, заинтересованный в развитии познавательной активности обучающихся:

- формирует интерес к дисциплине [6], который «фиксируется в деятельности» [26, с. 86];
- учитывая значимость эмоций в эффективности обучения [27], создает благоприятный психоэмоциональный климат на занятии (ощущение психологической безопасности, атмосферу сотворчества, взаимного уважения, принятия, признания права каждого на ошибку);
- организует разнообразную деятельность обучающихся [2; 21], т. е. реализует широкий методический репертуар приемов и форм обучения;
- обеспечивает качественную обратную связь [21].

Отметим, что, как и любая другая деятельность, развитие познавательной активности обучающихся предполагает целенаправленность и систематичность. Для достижения устойчивого результата работа по повышению познавательной активности обучающихся может осуществляться рассредоточенно – на протяжении всего обучения, на разных этапах отдельных занятий – и предусматривать:

- включение новой, значимой и интересной информации;
- использование разнообразных приемов и форм работы;
- создание благоприятного психологического климата на всех учебных занятиях, уважительного характера общения и т. п.

Таким образом, для реализации педагогического принципа целостности образовательного процесса, осуществления системы работы по повышению познавательной активности обучающихся необходимо обеспечить специальные условия – организационные, психологические, социальные, методические.

Материалы и методы

Теоретические методы исследования (анализ научной литературы, моделирование) составили основу экспериментальной работы, которая была направлена на разработку и апробацию в рамках учебной дисциплины системы, направленной на стимулирование познавательной активности обучающихся.

Экспериментальная работа реализована в рамках дисциплины «Русский язык в деловой документации», адресованной курсантам 1-го курса ведомственного вуза ФСИН России, обучающимся по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». Специфика учебной дисциплины определила коммуникативный подход в обучении: коммуникативно-речевые задания

(т. е. моделирующие реальные ситуации общения, требующие речевой активности) направлены не только на формирование компетенций, заданных учебно-планирующей документацией, но и на формирование интереса к дисциплине через обеспечение организационных, психологических, социальных и методических условий стимулирования познавательной активности обучающихся. Аналитические и аналитико-конструктивные задания для мотивационного обеспечения учебной деятельности обучающихся основывались на привлечении нестандартного дидактического материала проблемного характера.

Результаты исследования

Опыт разработки и создания целостной системы работы, направленной на повышение познавательной активности обучающихся, основан на обеспечении специальных педагогических условий.

Организационные условия. Система работы по повышению познавательной активности обучающихся предполагает регулярное (на каждом учебном занятии) в рамках организационного этапа занятия включение специальных заданий. Организация подобной деятельности именно в начале занятия позволяет настроить обучающихся на работу – вызвать интерес, создать позитивный эмоциональный настрой и ощущение успешности, отвлечь от переживания предыдущего занятия. Цель использования подобных заданий обуславливает необходимость ограничения по времени (5–7 минут), чтобы выполнение заданий, направленных на повышение познавательной активности, не становилось самоцелью и не наносило ущерб решению задач учебного занятия.

Отметим, что связь с содержанием работы по предмету может быть как прямой (предлагаются коммуникативно-речевые задания творческого характера по теме занятия), так и косвенной (используются аналитические и аналитико-конструктивные задания для освоения способов действия – анализа, сопоставления, классификации, обобщения и т. п.). С учетом роли подобных заданий (мотивационного обеспечения учебной деятельности) целесообразно создавать новизну и занимательность содержания (например, приводить материал, способствующий расширению кругозора и углублению знаний обучающихся) и формы (например, использовать игровую технологию) заданий, и ограничивать время на их выполнение 5–7 минутами.

Выставление оценки за учебное занятие на данном этапе представляется нецелесообразным, т. к. цель работы – стимулировать познавательную активность, а содержание может быть лишь косвенно связано с темой занятия. Поэтому мы предлагаем использовать различные формы оценивания: оценочное высказывание, «право ...» (на основном этапе занятия: сдать тетрадь, предъявить ответ, даже если преподаватель не спросил; заменить вопрос на другой; получить иммунитет на один вопрос; выбрать задание для выполнения на занятии или на самоподготовке; войти в экспертный совет и т. п.).

Психологические условия определяют выработку общих для всех занятий правил взаимодействия, которые касаются как характера общения (предоставлять слово каждому, не повторять чужие ответы, уважительно относиться к каждому и т. п.), так и работы в группах, взаимооценки и т. п. Обучающиеся вуза уже имеют опыт учебного взаимодействия, и основные правила им знакомы, поэтому преподавателю важно актуализировать эти знания (например,

слушайте говорящего; не перебивайте; критикуете – предлагайте свой вариант; критикуйте работу, но не личность; при оценке чужой работы начинайте с позитивного, найдите достоинства; контролируйте звучание голоса и т. п.) и контролировать их неукоснительное соблюдение, пресекая даже малейшую попытку высмеивания одноклассников, проявления грубости (например, преподавателем или специально назначенным (авторитетным среди обучающихся) студентом делается замечание о невежливости, неуместности высказывания; предлагается вместо саркастической шутки оказать помощь, сформулировать свой вариант и т. п.).

Социальные условия повышения познавательной активности создаются за счет использования различных форм организации взаимодействия обучающихся:

- индивидуальной (так называемые «ответы по цепочке», когда запрещено повторять ранее прозвучавший вариант и надо предложить свою версию ответа – тем самым помимо развития творческого мышления происходит приобретение умения слушать друг друга, сопоставлять ответы);
- в парах: за счет диалога обучающиеся быстрее приходят к решению предлагаемой задачи, поддерживают межличностные взаимоотношения, испытывают большую уверенность. Отметим, что если в начале включения в занятия приемов, направленных на повышение познавательной активности, у некоторых обучающихся возникали сложности с оперативным реагированием в предлагаемых условиях, то затем (в том числе благодаря работе в парах и группах) обучающиеся стали увереннее в себе, освоили возможные способы действия при выполнении нестандартных коммуникативно-речевых заданий и практически перестали пропускать свою очередь отвечать;
- в группах: подобная форма позитивно влияет как на хорошо успевающих обучающихся (создается ситуация самореализации, самопроявления), так и на тех, кто испытывает затруднения в обучении (возникает возможность творческой самореализации, создания «ситуации успеха»; чувство принадлежности к группе). Также групповая форма позволяет сэкономить время при проверке работ.

Отметим, что социальные условия повышения познавательной активности обучающихся включают и использование различных форм организации оценивания:

- оценка преподавателем (качественная, характеризующая сильные стороны личности обучающегося, его продвижение);
- взаимооценка как отдельными обучающимися, назначенными преподавателем либо выбранными аудиторией («самый справедливый», «лучший знаток» и т. п.), так и группами (целесообразно, когда есть возможности количественной оценки – подсчета слов, сравнения с эталоном и т. п.).

Методические условия в части специфики реализации системы работы, направленной на повышение познавательной активности обучающихся, связаны с разнообразием используемых приемов работы, характером дидактического материала. Приведем реализованную систему заданий, описав ее по примерному плану:

- тема занятия (для соотнесения тематики занятий и содержания работы, направленной на повышение познавательной активности обучающихся);

– задание, направленное на повышение познавательной активности обучающихся, его характеристика;

– примечания, связанные с организацией и / или оценкой работы обучающихся, и / или примеры выполнения, и т. п.

По теме «Система функциональных стилей современного русского языка» предлагается *коммуникативно-речевое задание «Пожелание»*: поздравляя группу с началом изучения дисциплины, необходимо высказать пожелания, при этом повторять чужие ответы нельзя. Пример поздравления, как и пожелания, приводит преподаватель, обучающиеся выражают пожелания «по цепочке».

Тема «Система книжных функциональных стилей» включает *аналитическое задание «Живая схема»*: пять обучающихся получают листочки с указанием роли (элемент речевой ситуации). Нужно выстроиться всем вместе так, чтобы группа поняла, какова роль каждого и почему участников именно пять. Когда они выстраиваются, иллюстрируя схему, аудитория выполняет задание. На случай затруднений у аудитории участникам группы дано задание рассказать о своей роли, не называя ее. Таким образом организуется актуализация знаний и запоминание ранее изученного.

Тема «Сфера функционирования и общие особенности официально-делового стиля» допускает применение *коммуникативно-речевого задания «Стихотворный турнир»*: работая в группе, обучающиеся сочиняют стихотворение, включая следующие пары слов: «речевая ситуация – телепортация»; «адресат – реферат»; «стили речи – с Марго Робби встречи»; «коммуникация – вакцинация». Затем декламируют получившийся текст. Отметим, что с этой работой справляются все группы (при этом иногда удивляясь собственному результату), отличия касаются лишь количества использованных и подобранных самостоятельно рифм, смысловой ценности и объема текста.

Изучение темы «Жанры официально-делового стиля» органично подготавливается *коммуникативно-речевым заданием «Ситуация изменилась»*: обучающимся, работающим в группе, надо переделать данный текст (фрагмент из «Устава о добропорядочном пирогах печении» М.Е. Салтыкова-Щедрина из «Истории одного города») в текст другого стиля. Необходимо самостоятельно определить стиль исходного текста и выбрать на основе уточнения ситуации общения стиль измененного текста.

В рамках темы «Понятия «документ» и «служебный документ». Нормативно-правовая регламентация делопроизводства в УИС» запланировано проведение контрольной работы, поэтому обучающимся предлагается выполнить *коммуникативно-речевое задание «Аргументируй это»*, которое выполняется «по цепочке»: следует продолжить тезис своим аргументом «Я люблю писать контрольные работы, потому что...», повторять чужие ответы нельзя. Задание достаточно динамично, по завершении используется взаимооценка: определяются аргументы «самый убедительный», «самый оригинальный», «самый короткий» и т. п.

В занятие по теме «Служебные документы: типология, композиционные особенности, реквизиты» включено *коммуникативно-речевое задание «Реверсивный хоррор»*, выполняемое в группах: надо составить текст (5–6 предложений) в жанре ужасов по схеме «кульминация – завязка – развязка», ведя повествование от лица граммар-наци, тема «Печальная судьба невежды». Необходимо

пояснить обучающимся непонятные слова, напомнить об этических нормах, обсудить, как реагировать на нарушения языковых и речевых норм окружающими (если это ровесник, начальник, более старший коллега, присутствующие другие лица и т. п.). При заслушивании ответов особое внимание уделяется интонационной выразительности речи.

Изучение темы «Требования к языку и стилю документов. Речевой этикет в документе» может начинаться с *коммуникативно-речевого задания «Братья и сестры»*, которое выполняется «по цепочке»: надо поздороваться с аудиторией, включив в приветствие обращение; повторять чужие ответы нельзя. Задание позволяет повторить пунктуацию при вводных словах с этикетным значением. При оценке отмечается уместность (в какой ситуации эти приветствие и обращение были бы уместны). Анализ обращения «Братья и сестры» в речи И.В. Сталина от 03.07.1941 года позволяет расширить кругозор обучающихся, подчеркнуть значимость выбора средств речевого этикета. Интересным фактом для обучающихся является и введение в русский алфавит буквы Ё.

В рамках темы «Правила составления и редактирования документов» используется задание, связанное с *моделированием образа идеального первокурсника*: работая в парах, обучающимся надо ответить на вопрос «Какую сверхспособность супергероя вы подарите одноклассникам?», быть готовым обосновать свой выбор. Обоснование необходимо в том случае, если кто-то выражает неодобрение или несогласие принять «подарок». Также подобное задание позволяет обсудить роль правил в жизни человека, в том числе профессиональной.

Тема «Этапы редактирования и виды правки» может включать задание по *подбору и конструированию языкового материала «Игра в слова»*: работая в группе, надо составить за 2 минуты как можно больше слов из слова «уголовно-исполнительная». Выбор слова определяется частотностью использования и направлен на объяснение и запоминание его написания. Взаимопроверка позволяет достаточно быстро и объективно определить победителя.

Тема «Требования к лексике деловой документации» включает на организационном этапе занятия *аналитическое задание в форме игры «Найди своих»*: каждому выдается по карточке с указанием одного факта, связанного с оформлением документа, и надо определить, в какую группу (по виду документа: приказ, письмо, протокол и т. п.) следует войти. Задание позволяет актуализировать знания обучающихся. Каждый участник зачитывает, что написано, и присоединяется к группе; задача аудитории – контролировать правильность. Отдельные характеристики, указанные на карточках, относятся ко всем видам документов. Надо догадаться и создать дополнительную группу «Общие правила оформления документов».

В рамках темы «Языковые формулы документов» организуется *подбор и конструирование языкового материала «Бюрократ»*: работая в группе, за три минуты следует составить текст документа, используя как можно больше языковых клише. Взаимопроверка направлена не только на подсчет использованных языковых клише, но и на оценку правописания и уместности использования языковых средств, и позволяет разграничить понятия «официально-деловой стиль» и «канцелярит».

При освоении темы «Лексические нормы деловой речи» может использоваться *аналитико-конструктивное задание в форме игры «Интуиция»*:

работая в группе, обучающимся надо определить / предположить значение слова «*дефензива*», подобрать как можно больше синонимов. Практически все группы справились с заданием, сопоставив звучание слова с английским словом *defend* («защищать»), знакомым как из профессионально ориентированного курса английского языка, так и из компьютерных игр. Также задание позволило повторить сведения о понятии «синонимы».

Тема «Виды лексических ошибок» включает **аналитико-конструктивное задание «Хорошо, да худо»**: работая в группе, обучающиеся интерпретируют предложенные цитаты из китайской «Книги Перемен» («И Цзин») и как позитивное предсказание, и как негативное. Задание позволяет обобщить знания о многозначности: от чего она зависит, как ее нивелировать; подчеркнуть значение учета речевой ситуации, указать на недопустимость многозначности в документах.

Изучение темы «Морфологические нормы деловой документации» предваряет **анализ языкового материала «Части речи»**: работая в группе, необходимо определить части речи указанных слов: *стих, стекло, печь, дуло, души, дали, тепло, пила, поле, простой*. Задание акцентирует внимание обучающихся на значимости контекста, необходимости учитывать языковое окружение слова. Самопроверка позволяет достаточно быстро оценить работу групп.

По теме «Виды морфологических ошибок» предусматривается выполнение **аналитико-конструктивного задания «Памятка»**: работая в группе, обучающиеся составляют памятку по оформлению документа по данному началу: 1) *Задавай ...*; 2) *Выбирай ...*; 3) *Считай ...*; 4) *Укажи ...*; 5) *Проверь ...*; 6) *Исправь...* (по необходимости).

Задание позволяет систематизировать и обобщить изученное, обратить внимание на вариативность формулировок. Группам предлагается сравнить свою работу с эталоном, отметить совпадения и / или обосновать допустимость предложенного варианта, другие группы могут обоснованно оспорить позицию. Это позволяет уделить особое внимание совершенствованию культуры общения в ситуации спора.

По теме «Синтаксические нормы деловой речи» в систему заданий, направленных на повышение познавательной активности обучающихся, включается **анализ и конструирование языкового материала**: работая в группе, следует привести возможные варианты, где во фразе «*Он ей говорил, что любит ее*» может стоять частица «*только*». Задание позволяет актуализировать знания о роли порядка слов в предложении, подготовить к изучению сведений о синтаксисе деловой документации. Взаимопроверка количества вариантов, подобранных за ограниченное время, дополняется пояснением роли порядка слов в предложении.

По теме «Виды синтаксических ошибок» для повышения познавательной активности обучающиеся выполняют **анализ языкового материала**. Работая в группе, следует представить возможные варианты постановки знаков препинания в предложениях: «*У рубашки оторвалась пуговица, и пришлось надеть другую белую*»; «*В дачном поселке появились новые кирпичные дома*»; «*Убранный в подполье урожай обещал сытую зиму*»; «*Было жарко и душно пахло пылью*»; «*Остаётся только безмолвие воды, зарослей вековых ив*»; «*Я пойду посмотрю новый фильм на следующей неделе*». Задание позволяет актуализировать знания

о семантическом (смысловом) принципе русской пунктуации. В целях экономии времени допустимо дать группам по два разных предложения, а в процессе взаимопроверки рассмотреть весь объем языкового материала. При этом взаимопроверка может организовываться в форме работы экспертов, представителей каждой рабочей группы.

Тема «Создание и редактирование текста официально-делового стиля» – заключительная в изучении дисциплины, поэтому для акцентирования внимания обучающихся на ее значимости в качестве задания в рамках работы по повышению познавательной активности обучающихся может использоваться *коммуникативно-речевое задание «Конкурс на самый короткий рассказ в стиле Э. Хемингуэя»*. Работая в группе, продолжите высказывание, чтобы получился самый короткий рассказ в стиле Э. Хемингуэя: *«Он игнорировал Инструкцию по делопроизводству...»*. Выполнению задания предшествует сообщение о самом коротком рассказе Э. Хемингуэя, о современных конкурсах подобных рассказов, анализ нескольких примеров для объяснения возможности сжатия целой истории до одного предложения за счет подтекста. Приведем примеры работ обучающихся: *«...и вот самые длинные 10 шагов в его жизни»; «...и смотрел, как за зарешеченным окном поезда падал снег»*.

В целом задания аналитического и аналитико-конструктивного характера, коммуникативно-речевые задания, отличающиеся новизной содержания и предполагающие вариативность решения, призваны стимулировать интерес к дисциплине, формировать позитивный эмоциональный настрой, тем самым повышая мотивацию обучающихся, активизируя их познавательную деятельность.

Обсуждение и заключение

Реализация комплекса педагогических условий (организационных: включение в начало каждого занятия задания, время выполнения которого ограничено 5–7 минутами, направленного на стимулирование познавательной активности обучающихся; использование системы оценивания без отметок; психологических: обеспечение уважительного, доброжелательного общения преподавателя с обучающимися и обучающихся друг с другом в ходе учебного взаимодействия, создание «ситуации успеха» за счет работы в парах и группах, включение дидактического материала и использование методических приемов, вызывающих позитивные эмоции, интерес; социальных: использование интерактивных форм организации взаимодействия, в том числе и оценивания; методических: использование на каждом из 18 занятий нового приема) обеспечивает системность работы, направленной на повышение познавательной активности обучающихся и обеспечение целостности образовательного процесса, и представляется возможной в условиях реальной педагогической практики.

Безусловно, создание оптимальной образовательной среды, разнообразие используемых методических приемов, привлечение качественного дидактического материала независимо от этапа включения в занятие направлены на формирование интереса к дисциплине, повышение познавательной активности обучающихся. Однако систематическое использование подобных приемов, включение их в начало занятия, на наш взгляд, позволяет задать эмоциональный настрой, вовлечь в учебную деятельность, задать динамику занятию.

Практическая значимость исследования обусловлена характеристикой комплекса организационных, психологических, социальных и методических условий повышения познавательной активности обучающихся вуза и позволяет преподавателям высшей школы, заинтересованным в стимулировании познавательной активности обучающихся, проектировать и осуществлять свою систему работы (разрабатывать систему заданий, определять содержание, приемы и формы работы, этап включения в учебные занятия, способы оценивания и т. п.).

В качестве перспективных направлений исследования видятся поиск и апробация:

- механизмов оценки эффективности работы по повышению познавательной активности, измерения ее результатов;
- путей повышения познавательной активности обучающихся посредством развития операционального и волевого компонентов познавательной активности.

Таким образом, разработанная автором характеристика комплекса организационных, психологических, социальных и методических условий представляет педагогически обоснованный вариант создания образовательной среды, направленной на повышение познавательной активности обучающихся. Как показывает опыт, реализуемая целенаправленно, систематически и системно работа в рамках учебной дисциплины может органично включать и специально организованную деятельность, направленную на повышение познавательной активности обучающихся вуза.

Список литературы

1. Клименко А.В., Несмелова М.Л., Пономарев М.В., Рафалюк С.Ю. Когнитивная культура студентов в условиях цифрового образования // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1. – Ч. 1. – С. 18–29. – DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-18-29.
2. Sabrina Habib, Thomas Vogel, Evelyn Thorne. Student perspectives on creative pedagogy: Considerations for the Age of AI. *Thinking Skills and Creativity*. 2025. No. 56. 101767. URL: www.elsevier.com/locate/tsc (accessed March 17, 2025).
3. Еремин А.С. Реалии и проблемы активизации учебной мотивации студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2009. – № 1 (11). – С. 66–71.
4. Sean Casham, Lynn Sheridan, Shirley Agostinho. Artistry in teaching: A systematic literature review of the research spanning 50 years (1972–2022). *Teaching and Teacher Education*. Vol. 152. December 2024. 104804. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104804.
5. Даниленко А.С., Шершнёва В.А. Учебная автономия: современное состояние и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–3. – С. 79–81.
6. Давтян С.С. Познавательный интерес как определяющая составляющая познавательной мобильности // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 74–5. – С. 65–72. – DOI: 10.18411/lj-06-2021-169.
7. Чумина Ю.А. Познавательная деятельность личности: понятие и значение // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2023. – № 2 (22). – С. 35–41.
8. Немов Р.С. Системно-исторический анализ понятий, используемых в психологии мотивации // Системная психология и социология. – 2023. – № 1 (45). – С. 77–86. – DOI: 10.25688/2223-6872.2023.45.1.07.
9. Павлова С.В., Югова М.А. Дидактические возможности учебника в подготовке студентов к самостоятельной познавательной деятельности // Вестник Самарского госу-

- дарственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 4. – С. 51–62. – DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.5>.
10. Кабыткина И.Б. Познавательная активность студентов: проблемы и пути повышения // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 6–4 (108). – С. 88–91.
 11. Sam Carr. Interrogating Motivational Theory in the Context of Contemporary Educational Policy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. No. 191. Pp. 1383–1391. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.653.
 12. Stefania Zlatea, Gabriel Cucui. Motivation and performance in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. No. 180. Pp. 468–476. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.146.
 13. Kruthi Pedapati. Piagetian and Vygotskian Concepts of Cognitive Development: A Review. *Indian Journal of Mental Health*. 2022. No. 9 (3). Pp. 227–239.
 14. Тагирова Р.А., Шимаева Л.Р. Теория когнитивного развития Выготского // Достижения науки и образования. – 2023. – № 1 (88). – С. 44–46.
 15. Харькова Д.Ю., Сафаргалина Э.И. Основы теории когнитивного развития Пиаже // *Colloquium-Journal*. – 2019. – № 26–2 (50). – С. 49–52.
 16. Адылбек К.Г., Конгайтиева С.А. Педагогические условия включения студентов вузов во внеучебную развивающую образовательную деятельность // II Международная научно-практическая конференция «Глобальные вызовы и научные инициативы»: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (29 февраля 2024 г., г. Москва). – М.: Изд. АНО ДПО «ЦРОН», АЛЕФ, 2024. – С. 14–20. – DOI: <https://doi.org/10.26118/8925.2024.36.33.003>.
 17. Kameneva G.A., Bondarenko T.A. Educational factors in enhancing students' learning and cognitive activities within the framework of educational informatization. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018. Vol. 8. No. 4. Pp. 172–186. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.11>.
 18. Babaev D., Bylykova M. The Role Of Active Teaching Methods In The Formation Of Students' Cognition And Creativity. *Bulletin of Science and Practice*. 2021. Vol. 7. No. 6. Pp. 460–467. DOI: <https://doi.org/10.54834/vi1.350>.
 19. Колташников К.М. Комплексное использование методов, форм и средств обучения как эффективности конкурентного образовательного процесса // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – Вып. 8–1. – С. 59–64. – DOI: 10.25726/h1850-3949-5342-о.
 20. Корнева О.Ю., Плотникова И.В., Силифонова Е.В. Исследование уровня мотивации студентов к обучению: квантификационный подход и результаты // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2023. – № 4 (51). – С. 210–222. – DOI: 10.18799/26584956/2023/4/1715.
 21. Останин О.В. Влияние мотивации на формирование компетенций обучающихся // Человеческий капитал. – 2021. – № 6 (150). – С. 125–132. – DOI: <https://doi.org/10.25629/hc.2021.06.13>.
 22. Саралинова Д.С., Себаева Х.Л. Активные методы обучения как средство обеспечения качества усвоения знаний студентов // Экономика и предпринимательство. – 2024. – № 4 (165). – С. 1370–1373. – DOI: 10.34925/eip.2024.165.4.277.
 23. Филипович Л.А., Кондаурова И.Г. Повышение уровня сформированности учебной мотивации и познавательной самостоятельности при изучении естественно-научных дисциплин // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 1. – С. 87–100. – DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.1.7>.
 24. Тчуамени Д.Л.О. Творческий стиль деятельности учителя как фактор формирования у учащихся интереса к учебе // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 1. – С. 133–137. – DOI: 10.18137/rnu.het.23.01.p.133.
 25. Щекочихина Е.В. Роль творческого подхода в обучении иностранному языку студентов в неязыковом вузе // Педагогические науки. – 2024. – № 4 (128). – С. 28–30.

26. Соловьев А.А. Соотношение внутренней мотивации и внешнего интереса в осмысленной образовательной деятельности // *Философия образования*. – 2023. – Т. 23. – № 4. – С. 77–90. – DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20230405>.
27. Ходжаниязова У. Воздействие эмоционального компонента на процесс обучения иностранному языку // *Society and Innovations*. – 2023. – Т. 4. – № 9/S. – С. 15–18. – DOI: 10.47689/2181-1415-vol4-iss9/s-pp15-18.

References

1. Klimenko A.V., Nesmelova M.L., Ponomarev M.V., Rafalyuk S.Yu. Kognitivnaya kul'tura studentov v usloviyakh tsifrovogo obrazovaniya [Cognitive Culture of Students in the Context of Digital Education]. *Prepodavatel' XXI vek*. 2023. No. 1. Part 1. Pp. 18–29. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-18-29.
2. Sabrina Habib, Thomas Vogel, Evelyn Thorne. Student perspectives on creative pedagogy: Considerations for the Age of AI. *Thinking Skills and Creativity*. 2025. No. 56. 101767. URL: www.elsevier.com/locate/tsc (accessed March 17, 2025).
3. Eremin A.S. Realii i problemy aktivizatsii uchebnoy motivatsii studentov [Realities and challenges of intensification of learning motivation of students]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2009. No. 1 (11). Pp. 66–71.
4. Sean Casham, Lynn Sheridan, Shirley Agostinho. Artistry in teaching: A systematic literature review of the research spanning 50 years (1972–2022). *Teaching and Teacher Education*. Vol. 152. December 2024. 104804. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104804.
5. Danilenko A.S., Shershnëva V.A. Uchebnaya avtonomiya: sovremennoye sostoyaniye i perspektivy [Educational autonomy: current state and prospects]. *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. No. 64–3. Pp. 79–81.
6. Davtyan S.S. Poznavatel'nyj interes kak opredelyayushchaya sostavlyayushchaya poznavatel'noj mobil'nosti [Cognitive interest as a defining component of cognitive mobility]. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2021. No. 74–5. Pp. 65–72. DOI: 10.18411/lj-06-2021-169.
7. Chumina Yu.A. Poznavatel'naya deyatel'nost' lichnosti: ponyatie i znachenie [Cognitive activity of personality: concept and meaning]. *Teoriya i praktika sociogumanitarnykh nauk*. 2023. No. 2 (22). Pp. 35–41.
8. Nemov R.S. Sistemno-istoricheskij analiz ponyatij, ispol'zuemykh v psikhologii motivatsii [System-historical analysis of concepts used in motivation psychology]. *Sistemnaya psikhologiya i sociologiya*. 2023. No. 1 (45). Pp. 77–86. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.45.1.07.
9. Pavlova S.V., Yugova M.A. Didakticheskie vozmozhnosti uchebnika v podgotovke studentov k samostoyatel'noj poznavatel'noj deyatel'nosti [Didactic potential of the textbook in preparing students for self-regulated cognitive activity]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2023. No. 20 (4). Pp. 51–62. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.5>.
10. Kabytkina I.B. Poznavatel'naya aktivnost' studentov: problemy i puti povysheniya [Cognitive activity of students: problems and ways to improve]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021. No. 6–4 (108). Pp. 88–91.
11. Sam Carr. Interrogating Motivational Theory in the Context of Contemporary Educational Policy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. No. 191. Pp. 1383–1391. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.653.
12. Stefania Zlatea, Gabriel Cucui. Motivation and performance in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. No. 180. Pp. 468–476. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.146.
13. Kruthi Pedapati. Piagetian and Vygotskian Concepts of Cognitive Development: A Review. *Indian Journal of Mental Health*. 2022. No. 9 (3). Pp. 227–239.

14. Tagirova R.A., Shimaeva L.R. Teoriya kognitivnogo razvitiya Vygotskogo [Vygotsky's theory of cognitive development]. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2023. No. 1 (88). Pp. 44–46.
15. Har'kova D.Yu., Safargalina E.I. Osnovy teorii kognitivnogo razvitiya Piazhe [Fundamentals of Piaget's theory of cognitive development]. *Colloquium-Journal*. 2019. No. 26–2 (50). Pp. 49–52.
16. Adylbek K.G., Kongajtieva S.A. Pedagogicheskie usloviya vklyucheniya studentov vuzov vo vneuchebnyuyu razvivayushchuyu obrazovatel'nyuyu deyatel'nost' [Pedagogical conditions for the inclusion of university students in extracurricular educational activities]. *II Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya "Global'nye vyzovy i nauchnye iniciativy": sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (29 fevralya 2024 g., g. Moskva)*. Moscow: Izd. ANO DPO "CRON", ALEF Publ., 2024. Pp. 14–20. DOI: <https://doi.org/10.26118/8925.2024.36.33.003>.
17. Kameneva G.A., Bondarenko T.A. Educational factors in enhancing students' learning and cognitive activities within the framework of educational informatization. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018. Vol. 8. No. 4. Pp. 172–186. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.11>.
18. Babaev D., Bylykova M. The Role Of Active Teaching Methods In The Formation Of Students' Cognition And Creativity. *Bulletin of Science and Practice*. 2021. Vol. 7. No. 6. Pp. 460–467. DOI: <https://doi.org/10.54834/vi1.350>.
19. Kolpashnikov K.M. Kompleksnoe ispol'zovanie metodov, form i sredstv obucheniya kak effektivnosti konkurentnogo obrazovatel'nogo processa [Integrated use of teaching methods, forms and means as an effective competitive educational process]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024. Vol. 14. No. 8–1. Pp. 59–64. DOI: 10.25726/h1850-3949-5342-o.
20. Korneva O.Yu., Plotnikova I.V., Silifonova E.V. Issledovanie urovnya motivacii studentov k obucheniyu: kvantifikacionnyj podhod i rezul'taty [Studying the level of students' motivation for learning: quantification approach and results]. *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i socium*. 2023. No. 4 (51). Pp. 210–222. DOI: 10.18799/26584956/2023/4/1715.
21. Ostanin O.V. Vliyanie motivacii na formirovanie kompetencij obuchayushchihhsya [The influence of motivation on the formation of students' competencies]. *Chelovecheskij kapital*. 2021. No. 6 (150). Pp. 125–132. DOI: <https://doi.org/10.25629/hc.2021.06.13>.
22. Saralinova D.S., Sebaeva H.L. Aktivnye metody obucheniya kak sredstvo obespecheniya kachestva usvoeniya znaniy studentov [Active teaching methods as a means of ensuring the quality of students' knowledge acquisition]. *Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2024. No. 4 (165). Pp. 1370–1373. DOI: 10.34925/eip.2024.165.4.277.
23. Filipovich L.A., Kondaurova I.G. Povyshenie urovnya sformirovannosti uchebnoj motivacii i poznavatel'noj samostoyatel'nosti pri izuchenii estestvenno-nauchnykh disciplin [Increasing the level of formation of educational motivation and cognitive independence in the study of natural sciences]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2023. No. 20 (1). Pp. 87–100. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.1.7>
24. Tchuameni D.L.O. Tvorcheskij stil' deyatel'nosti uchitelya kak faktor formirovaniya u uchashchihhsya interesa k uchebe [The creative style of the teacher's activity as a factor in the formation of students' interest in learning]. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2023. No. 1. Pp. 133–137. DOI: 10.18137/rnu.het.23.01.p.133.
25. Shchekochihina E.V. Rol' tvorcheskogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku studentov v neyazykovom vuze [The role of a creative approach in teaching a foreign language to students at a non-linguistic university]. *Pedagogicheskie nauki*. 2024. No. 4 (128). Pp. 28–30.
26. Solov'ev A.A. Sootnoshenie vnutrennej motivacii i vneshnego interesa v osmyslennoj obrazovatel'noj deyatel'nosti [Corelation of internal motivation and external interest in meaningful educational activity]. *Filosofiya obrazovaniya*. 2023. Vol. 23. No. 4. Pp. 77–90. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20230405>.

27. *Hodzhanizyazova U. Vozdejstvie emocional'nogo komponenta na process obucheniya inostrannomu yazyku* [The impact of the emotional component on the learning process of a foreign language]. *Society and Innovations*. 2023. Vol. 4. No. 9/S. Pp. 15–18. DOI: 10.47689/2181-1415-vol4-iss9/s-pp15-18.

Информация об авторе

Мария Игоревна Шарко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные, социально-экономические дисциплины и информационные технологии управления», Кузбасский институт ФСИИ России, Новокузнецк, Кемеровская обл., Российская Федерация. E-mail: ivanova.mi@mail.ru

Information about the author

Mariia I. Sharko, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Department of Humanities, Socio-Economic Disciplines and Management Information Technologies, KI of the FPS of Russia, Novokuznetsk, Kemerovo region, Russian Federation. E-mail: ivanova.mi@mail.ru

ЭМПАТИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ

© О.А. Шейпак, Е.В. Судилина

Московский авиационный институт

(Национальный исследовательский университет)

Российская Федерация, 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

Поступила в редакцию 27.03.2025

Окончательный вариант 24.08.2025

■ Для цитирования: Шейпак О.А., Судилина Е.В. Эмпатия как фактор профессиональной успешности будущих специалистов технической области // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 123–144. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.9>

Аннотация. В современном мире проблема межличностного взаимодействия и выстраивания эффективных взаимоотношений является ключевой как для образовательной области, так и для профессиональной. Эмпатия является существенным фактором в вопросе построения взаимоотношений, поэтому развитие данного качества у обучающихся, в том числе и технических специальностей, является актуальным на данный момент. Однако эмпатия недостаточно исследуется у специалистов технической сферы, хотя ученые подтверждают важность присутствия и развития данного качества у представителей инженерных и других технических профессий для взаимодействия с коллегами и заказчиками, а также для создания продукта, отвечающего требованиям пользователя. В нашем исследовании мы поставили следующую цель: определить уровень эмпатии у будущих специалистов, обучающихся на различных технических специальностях, для понимания и обоснования необходимости проведения работы по развитию эмпатии и для учета данного фактора при выстраивании образовательного процесса. Для проведения исследования были применены две методики: методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко для обучающихся в магистратуре и шкала эмоционального отклика А. Меграбян и Н. Эпштейна для студентов бакалавриата. В результате исследования мы выяснили, что среди студентов бакалавриата преобладает средний уровень эмпатии, причем эмпатия развита лучше у студентов мужского пола. Во второй по численности группе находятся студенты бакалавриата с низким уровнем эмпатии. У большинства обучающихся в магистратуре уровень эмпатии низкий и очень низкий, высокого уровня эмпатии нет ни у кого; при этом лучше развита эмпатия у студентов женского пола. Если сравнивать уровень эмпатии студентов бакалавриата и магистратуры, то у обучающихся в магистратуре уровень эмпатии ниже. Данные результаты говорят о необходимости развития у студентов такого навыка, как эмпатия, и проведения дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: эмпатия, студенты, технический вуз, инженеры, развитие гибких навыков, технические специальности.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

EMPATHY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS

© *O.A. Sheypak, E.V. Sudilina*

Moscow Aviation Institute (National Research University)
4, Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

Original article submitted 27.03.2025

Revision submitted 24.08.2025

■ For citation: Sheypak O.A., Sudilina E.V. Empathy as a factor of professional success of future technical specialists. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(3):123–144. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.9>

Abstract. In the modern world, the problem of interpersonal interaction and building effective relationships is a key one for both the educational and professional fields. Empathy is a key factor in building relationships, therefore, the development of this quality among students, including technical specialties, is relevant at the moment. However, empathy is rarely studied among technical specialists, although scientists confirm the importance of the presence and development of this quality among representatives of engineering and other technical professions for interaction with colleagues and customers, as well as for creating a product that meets user requirements. In our study, we set the following goal: to determine the level of empathy among future specialists studying in various technical specialties, in order to understand and justify the need to develop empathy and to take this factor into account when building the educational process. Two methods were used to conduct the study: the method of diagnosing the level of empathic abilities of V.V. Boyko for graduate students and the scale of emotional response of A. Mehrabyan and N. Epstein for undergraduate students. As a result of the study, we found that the average level of empathy prevails among undergraduate students, and empathy is better developed among male students. The second largest group includes undergraduate students with a low level of empathy. The majority of students studying for a master's degree have a low or very low level of empathy, no one has a high level of empathy, while female students have better developed empathy. If we compare the level of empathy between undergraduate and graduate students, then graduate students have a lower level of empathy. These results suggest the need for work to develop students' skills such as empathy and conduct further research in this area.

Keywords: empathy, students, technical university, engineers, development of soft skills, technical specialties.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Введение

Уже несколько лет в МАИ в рамках индивидуализации процесса обучения для проведения занятий по иностранному языку всех студентов первого курса одного потока делят на группы по уровню владения иностранным языком. В результате на занятиях по иностранному языку студенты оказываются в новом коллективе, где им приходится выстраивать новые взаимоотношения. Форма занятий по дисциплине «Иностранный язык» – практическая. Студентам приходится работать в парах или в группах с незнакомыми людьми. Мы наблюдаем, что для многих студентов установление новых контактов для решения учебных задач становится проблемой. Во время практики по развитию речевой деятельности студенты, работая в паре или в команде, не могут прийти к единому мнению, в результате чего возникают спорные и конфликтные ситуации, где каждый студент пытается отстоять свою точку зрения. На основании вышесказанного становится очевидно, насколько важно выработать у студентов способность понимать, что чувствует и думает другой человек, научить студентов взаимодействовать с разными людьми, работать в коллективе и выстраивать комфортную и гармоничную среду для сотрудничества. Развитие эмпатии может сыграть ключевую роль в процессе общения как студентов, так и профессионалов в своей области.

В концептуальную эпоху, которая пришла на смену информационной эпохе, умение устанавливать тесный психологический контакт с людьми и способность доносить до них важные идеи в доступной и наглядной форме являются едва ли не самыми актуальными качествами. Дэн Пинк в своей книге «Будущее за правым полушарием» считает, что такое умение представляет большую ценность для общества [1]. Автор указывает на шесть способностей и считает их необходимыми для успешного работника. Эти шесть способностей включают в себя дизайн (способность находить оригинальные решения), рассказ (способность облекать свои идеи в форму историй), симфонию (способность создавать команды), эмпатию (способность понимать, как чувствует и думает другой человек), игру (способность получать наслаждение от процесса работы) и смысл (способность делать что-то ради больших идей). Эмпатия – важнейшая составляющая эмоционального интеллекта, которая способствует выстраиванию гармоничных межличностных взаимоотношений и снижению числа конфликтов в коллективе.

На сегодняшний день развитие эмпатических способностей студентов технических специальностей как будущих специалистов имеет первостепенное значение, поскольку это даст возможность не только лучше понять другого человека, но и предугадать дальнейшее его поведение и, следовательно, лучше выстроить процесс общения [2].

С позиции педагогики развитие эмпатии у обучающихся важно и актуально. Необходимо отметить, что эмпатия – это качество, над которым можно работать и которое можно развивать. Повышая уровень эмпатии, студенты также совершенствуют коммуникативные навыки, что способствует лучшему взаимопониманию и взаимодействию между ними. Таким образом, формируется благоприятная обстановка для обучения, где студенты лучше понимают чувства друг друга, а конфликтные ситуации при их возникновении решаются наиболее рациональным образом. Помимо улучшения качества обучения,

развитие эмпатии также способствует формированию более успешных будущих специалистов, которым данный навык будет необходим в профессиональной деятельности.

Существует широко распространенное мнение, что эмпатия является значимой чертой для людей, работа которых соответствует типу «человек – человек», то есть, например, для психологов, педагогов, врачей, консультантов, работников социальной сферы [3]. Развитие эмпатии у представителей данных профессий является само собой разумеющимся. Проблемой является недооцененность работы по повышению уровня эмпатии у студентов технических специальностей. Например, для будущих инженеров «эмпатия является ресурсом социальных взаимоотношений» и проявляется в применении человеком своих способностей с целью успешного решения задач с наименьшими затратами [4].

Эмпатия позволяет работникам технической области создавать наиболее качественные, инновационные решения; лучше выстраивать взаимоотношения в командной работе и более качественно решать возникающие проблемы, понимать важность своей работы, продуктов и решений, которые они создают для потребителей. Именно поэтому развитие эмпатии студентов технических специальностей в процессе обучения – важная и актуальная педагогическая задача.

Новые исследования в области эмпатии дают понимание глубины и важности вопроса развития данного качества и возможность разработать новые образовательные программы по развитию у обучающихся эмпатии и эмоционального интеллекта.

В данной работе была поставлена следующая цель: определить уровень эмпатии у студентов технических специальностей, чтобы понять необходимость развития эмпатии как фактора для выстраивания образовательного процесса и обосновать разработку новых образовательных программ по повышению уровня эмпатии. Анализ научной литературы показал, что эмпатия у специалистов технических областей изучена мало, поэтому было проведено исследование для получения представления о том, каким уровнем эмпатии обладают студенты МАИ и насколько необходимо принимать меры по развитию эмпатии у обучающихся.

Обзор литературы

Анализ научной российской и зарубежной литературы показал, что развитие эмпатии как фактора успеха для современного специалиста является необходимым. Важно также проводить диагностику уровня эмпатии и создавать методы его повышения.

Актуальность изучения и развития эмпатии студентов в образовательном процессе подчеркивает Д.А. Солоднева [5]. Д.А. Солоднева провела всесторонний анализ литературы по вопросу исследования эмоционального интеллекта в юношеском возрасте и подчеркивает, что уровень эмпатии влияет на умение студента адаптироваться к новым условиям, а именно преодолевать сложности и выбирать конструктивные копинг-стратегии для выстраивания отношений в коллективе. В статье сделан акцент на необходимость изучения эмпатии и эмоционального интеллекта, поскольку они непосредственно влияют на формирование студента как личности, на уровень их социальной адаптации, а также на академическую успеваемость и развитие лидерских качеств.

К.С. Кошкина и др. в своей статье [6] также говорят о недостаточном внимании к такому вопросу, как развитие эмпатии студентов, что ведет к ряду проблем. Проанализировав сущность понятия «эмпатия», факторы ее формирования у студентов, авторы приходят к выводу о важной практической значимости развития эмпатии. Помимо создания благоприятного климата в учебной группе, повышения успеваемости и лучшего усвоения учебного материала, развитие эмпатии дает возможность студентам усовершенствовать коммуникативные навыки, научиться работать в команде, а также способствует уменьшению числа конфликтных ситуаций, что, в свою очередь, ценно для студентов как будущих профессионалов, поскольку полученные в процессе обучения навыки будут применяться ими и в профессиональной деятельности.

О значении эмпатии и эмоционального интеллекта у студентов как будущих специалистов пишет Н.А. Штро [7]. Автор обращает внимание на то, что для современного работодателя имеют значение не только профессиональные знания и навыки будущего сотрудника, но и его эмоциональная компетентность, поскольку эффективное взаимодействие в коллективе ведет к более плодотворной трудовой деятельности. Именно поэтому, считает автор, важно развивать эмпатию в процессе образовательной деятельности, включая в образовательные программы компоненты по развитию социальных и эмоциональных компетенций.

Многие авторы, изучающие эмпатию, сходятся во мнении, что эмпатия крайне важна в профессиональной деятельности. Однако, проанализировав научную литературу за последние четыре года, мы пришли к выводу, что в основном о ценности эмпатии говорится в отношении профессий типа «человек – человек» [3]. Примерно в 80–90 % статей как отечественных, так и зарубежных авторов говорится о развитии эмпатии у будущих медиков, ветеринаров, психологов и педагогов, а также у работников социальной сферы [4; 8–13].

Исследованию уровня эмпатии у представителей профессий технической сферы посвящено гораздо меньше научных работ, однако это не исключает, а подчеркивает значимость изучения эмпатии в данной области.

А.Г. Михайлова в своей статье [14] утверждает, что следует развивать коммуникативные навыки у студентов технических специальностей, будущих инженеров. Для организации эффективного рабочего процесса инженер должен обладать качествами, в основу которых заложены взаимоуважение, эмпатия и доверие. В современном мире для инженера недостаточно иметь знания, касающиеся только его области деятельности. Навыки общения и взаимодействия в команде являются не менее важными для достижения продуктивных результатов. Проанализировав работы многих ученых по вопросу межличностной коммуникации, автор сделал вывод о важности образовательной среды для процесса формирования у обучающихся коммуникативных профессиональных навыков.

Инженеры работают в команде, и им так же, как и представителям профессий типа «человек – человек», приходится взаимодействовать в коллективе для решения поставленных задач. «Эмоциональный интеллект составляет основу профессиональной компетенции будущего инженера и входит в категорию так называемых гибких навыков (soft skills)» [15]. Но, делает вывод Л.М. Болсуновская [15], эмоциональный интеллект инженеров исследован недостаточно.

Я.С. Божанов и В.В. Лаврушко [16] выявили главные профессиональные качества инженера, которые формируют его имидж и влияют на карьерный рост: это толерантность, профессиональная этика, коммуникативность и эмпатия. Авторы считают, что эмпатия должна присутствовать на всех этапах профессионального взаимодействия специалиста как весомая составляющая продуктивного процесса общения инженера с коллегами и заказчиками. Это поможет более качественно решать все возникающие в процессе рабочей деятельности проблемы.

Помимо ключевой роли эмпатии в профессиональном взаимодействии, важно отметить роль эмпатии в таком процессе, как дизайн-мышление [1]. Дизайн-мышление – это способ создания инновационных решений, которые отвечают потребностям человека. Для специалистов технической области дизайн-мышление – это и преимущество, и важное качество, обладая которым, они могут стать успешными в своей сфере.

«Навыки дизайн-мышления помогают людям быть более гибкими в применении своих знаний, развивают нестандартное мышление, позволяют найти нешаблонные решения в условиях неопределенности, создать прорывные идеи» [17]. Дизайн-мышление помогает решать задачи во множестве профессиональных сфер, в том числе и в технической. Дизайн-мышление состоит из следующих шагов: эмпатия, определение потребностей, генерация идей, прототипирование и тестирование [18]. Авторы [18] описывают методы коллективного поиска решений, например такие, как мозговой штурм, для создания оригинальных, передовых идей, и отмечают перспективность применения дизайн-мышления в образовательной деятельности для развития у обучающихся качеств и навыков, необходимых современному перспективному сотруднику.

Учитывая важность изучения эмпатии, некоторые исследователи решили выяснить уровень осведомленности учащихся об этом качестве. В результате было установлено, что студенты недостаточно информированы о таком понятии, как эмпатия [19].

Л.С. Полякова и др. [19], изучив научную литературу по теме становления технического образования в России, пришли к выводу, что в начале XX века подготовка технических специалистов осуществлялась в более широком формате и включала развитие также и нравственных качеств личности. Однако позднее образовательный процесс стал фокусироваться только на узкоспециализированных технических знаниях инженеров, что негативно сказалось на качестве их подготовки. В XXI веке требования к конкурентоспособному специалисту-инженеру возрастают. Сегодня требуется, чтобы инженер также обладал рядом гибких навыков. В этой связи авторы подчеркивают, что необходимо переосмыслить вопросы качества подготовки технических специалистов.

Сейчас ученые единогласно сходятся во мнении, что эмпатия важна для решения инженерных задач и создания продуктов, максимально отвечающих требованиям пользователей [20]. Более того, сегодня особенно подчеркивается такое качество инженеров, как приверженность и служение обществу, поэтому учебным заведениям следует поощрять студентов за их участие в общественных делах и в работах социальных организаций.

Anasuya K. Lingappa и др. авторы в своей статье [21] затрагивают сферу социального предпринимательства, в которой эмпатия, по их мнению, является

ключевым фактором. В результате проведенного исследования авторы подтверждают гипотезу о том, что вовлеченность студентов инженерных специальностей в социальные программы способствует развитию эмпатии.

S.J. Lunn и др. [22] пишут о пользе эмпатии для специалистов в области биомедицинской инженерии при создании инклюзивных устройств и оборудования, ведь от таких устройств зависит качество жизни люди, которые в них нуждаются. Авторы провели опрос среди преподавателей, работающих в сфере биомедицинской инженерии, и выявили высокую значимость эмпатии для формирования личностных и профессиональных качеств, необходимых специалисту высокого уровня. Авторы придерживаются мнения, что необходимо интегрировать занятия по развитию эмпатии в образовательную программу.

Aliu J. и др. считают [23], что инженеры должны стать более социально ответственными, а для этого необходимо больше проявлять эмпатию к окружающим, и особенно это важно в период, когда технологии развиваются со стремительной скоростью [23]. Авторы провели оценку эмоциональных компетенций среди специалистов инженерной отрасли и выявили группы важных для современного специалиста навыков: самосознание, эмпатия, саморегуляция и самомотивация. Ученые также рекомендуют пересмотреть и обновить учебные программы для будущих инженеров с учетом понимания важности развития этих компетенций.

D.F. Rivas, S. Husein [24] считают, что для инженера XXI века необходимы такие навыки, как знание, умение убеждать и эмпатия, поскольку инженеры являются связующим звеном между наукой, технологией и обществом. Авторы также согласны с мнением, что повышение уровня эмпатии является важным для современного инженера. Авторы предлагают внести изменения в систему образования будущих инженеров, так как они должны обладать не только чисто техническими знаниями, но и навыками для межличностного взаимодействия. D.F. Rivas, S. Husein так же, как и другие ученые, убеждены, что эмпатия помогает инженерам не только выявлять проблемы, решать задачи и создавать оптимальные решения, но и взаимодействовать с другими людьми. В статье предложена методика обучения студентов инженерных направлений, в которую включено развитие эмпатии и других гибких навыков, и раскрываются преимущества данного процесса обучения для студентов.

Роль эмпатии в контексте работы с эмоциональным выгоранием в ИТ-сфере раскрывает Д.Н. Козин [25]. В ходе эмпирического исследования автор подтверждает взаимосвязь между эмпатией и эмоциональным выгоранием. В исследовании был проведен тренинг для снижения уровня эмоционального выгорания, в ходе которого участники работали со своим эмоциональным состоянием и пытались осознать чувства других участников тренинга. Кроме того, во время тренинга участники смогли осмыслить такие понятия, как «эмоциональное выгорание», «рефлексия», «эмпатия». В результате уровень эмоционального выгорания сотрудников был снижен. В ходе исследования автор подтвердил, что развитие эмпатии положительно сказывается на личной эффективности сотрудника и способствует повышению командной производительности.

О роли эмпатии в современном, цифровом мире говорит в своей статье Д.А. Дудек [26]. Автор считает, что эмпатия как никогда важна для человечества

в эпоху развития цифровых технологий, и рассматривает ее как процесс познания человеком окружающего мира. Также автор провел исследования уровня эмпатии у студентов различных специальностей, в результате чего пришел к следующим выводам: 1) у студентов юношеского возраста преобладает средний уровень эмпатии; 2) у студентов педагогических и лингвистических специальностей эмпатия развита лучше, чем у студентов инженерных специальностей. Результаты исследования еще раз заставляют задуматься о необходимости развития эмпатии у студентов инженерных направлений.

В эпоху процветания цифровых технологий как никогда важно уметь проявлять эмпатию и в общении в сети, поскольку сегодня люди очень большое количество времени проводят в виртуальной среде: имеются в виду онлайн-обучение, конференции, переписка в мессенджерах. Актуальность проявления сетевой эмпатии отмечает С.М. Гайдаренко [27]. По мнению автора, неоспоримым является тот факт, что, общаясь в сети, участники должны уметь выстраивать отношения в цифровой среде, а значит, эмпатия будет иметь весомое значение в данном процессе. В результате проведенного исследования С.М. Гайдаренко выяснила, что студенты филологического факультета обладают средним уровнем эмпатии, и это выше, чем у студентов физико-математического факультета, у которых по большей части уровень эмпатии низкий. Также автор приходит к выводу, что хотя 90 % учеников способны распознавать эмоции, эмпатию проявляет только 10 % студентов.

Проанализировав научную литературу по теме «уровень развития эмпатии у студентов», мы убедились в важности дальнейшего изучения данного вопроса в отношении специалистов, работающих в технической сфере. Учитывая тот факт, что научных работ, посвященных исследованию уровня эмпатии у студентов технических направлений, на сегодняшний день крайне мало, мы решили, что необходимо исследовать уровень эмпатии у будущих работников технической области.

Материалы и методы

В данной работе был применен эмпирический метод исследования – опрос студентов.

Студентам было предложено ответить на вопросы, представленные в опросниках, для диагностики уровня эмпатии. Были использованы два опросника: 1) опросник В.В. Бойко для диагностики уровня эмпатических способностей [28] (для студентов магистратуры); 2) шкала эмоционального отклика А. Меграбян и Н. Эпштейна [29] (для студентов бакалавриата).

После проведения опроса полученные данные были обработаны статистически, проанализированы; были сделаны выводы относительно необходимости проведения работы в процессе образования студентов для развития у них эмпатии.

Результаты исследования

В ходе исследования было протестировано 399 студентов МАИ в возрасте 18–20 лет, обучающихся по программе бакалавриата в институтах № 3 «Системы управления, информатика и электроэнергетика», № 5 «Экономика и менеджмент высокотехнологичной индустрии», № 6 «Аэрокосмический», № 7 «Робототехнические и интеллектуальные системы», № 8 «Компьютерные

науки и прикладная математика», № 11 «Материаловедение и технологии материалов», с помощью методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбян и Н. Эпштейна; и 83 студента в возрасте 22–27 лет, обучающихся в магистратуре в институтах № 3 «Системы управления, информатика и электроэнергетика», № 4 «Радиоэлектроника, инфокоммуникации и информационная безопасность», № 5 «Экономика и менеджмент высокотехнологичной индустрии», № 8 «Компьютерные науки и прикладная математика», № 11 «Материаловедение и технологии материалов», № 12 «Аэрокосмические наукоемкие технологии и производства», по методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

На рис. 1 представлены результаты тестирования студентов, обучающихся на бакалавриате.

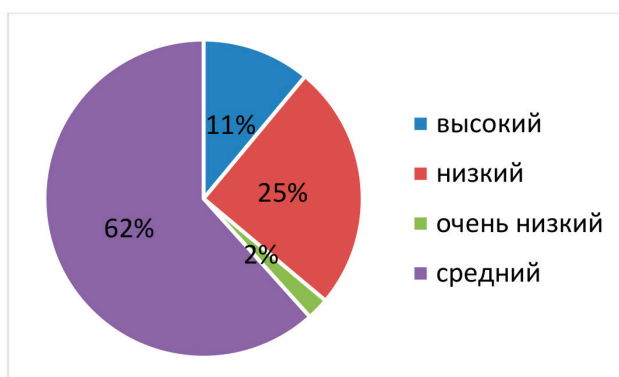


Рис. 1. Уровень эмпатии студентов, обучающихся на бакалавриате

Среди студентов, обучающихся по программе бакалавриата, 62 % имеют средний уровень эмпатии, у 25 % студентов уровень эмпатии низкий, у 11 % высокий, у 2 % – очень низкий. Таким образом, 73 % студентов бакалавриата обладают средним и высоким уровнем эмпатии, что является вполне хорошим результатом. Уровень эмпатии ниже среднего у 27 % студентов (то есть примерно $\frac{1}{4}$ всех студентов), что свидетельствует о необходимости развития эмпатии у данной категории учащихся.

Сравнительный анализ результатов опроса был проведен среди студентов мужского и женского пола. Данное сравнение представляет интерес, поскольку вопрос взаимосвязи уровня эмпатии с полом испытуемых активно исследуется учеными. Исследования показывают, что восприятие и выражение эмпатии могут различаться между мужчинами и женщинами из-за социальных и культурных факторов. Поскольку эмпатия играет ключевую роль в формировании здоровых межличностных отношений, понимание того, как сила эмпатии варьируется между гендерами, может помочь студентам развивать более эффективные навыки общения и сотрудничества. Тем более интересен в этой связи тот факт, что хотя женщины чаще оцениваются как более эмпатийные, существуют исследования, которые говорят о том, что уровень эмпатии не зависит от гендера [30, 31].

Результаты тестирования студентов мужского пола, обучающихся на бакалавриате, следующие (рис. 2): 65 % студентов обладают средним уровнем эмпатии, 14 % – высоким, 21 % – низким. Получается, что средним и высоким

уровнем эмпатии обладают в общей сумме 79 % студентов мужского пола, то есть большая часть. Очень низкого уровня эмпатии нет ни у кого.



Рис. 2. Уровень эмпатии у студентов мужского пола, обучающихся на бакалавриате

Тестирование студентов женского пола, обучающихся на бакалавриате, показало (рис. 3), что у 53 % студентов – средний уровень эмпатии, 5 % обладают высоким уровнем эмпатии, 35 % имеют низкий уровень и 7 % очень низкий уровень.

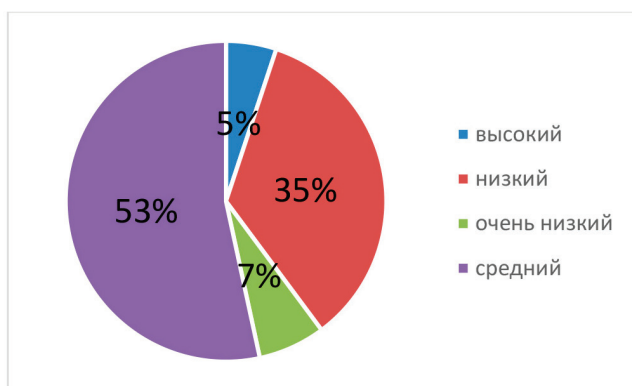


Рис. 3. Уровень эмпатии у студентов женского пола, обучающихся на бакалавриате

Более чем у половины студентов женского пола уровень эмпатии средний или высокий – у 58 %, то есть это большая часть. Однако низким и очень низким уровнем эмпатии обладает 42 % студентов, что хотя и меньше половины, но все же составляет значительную часть и говорит о низком уровне развития эмпатии у практически половины испытуемых данной группы.

Сравним уровни эмпатии у студентов мужского и женского пола, обучающихся на бакалавриате (рис. 4).

Из диаграммы видно, что в большей степени уровень эмпатии развит у студентов мужского пола: студентов мужского пола с высоким уровнем эмпатии

почти в 3 раза больше, чем студентов женского пола с высоким уровнем эмпатии; студентов мужского пола со средним уровнем эмпатии на 8 % больше, чем студентов женского пола со средним уровнем эмпатии; студентов женского пола с низким уровнем эмпатии на 14 % больше, чем студентов мужского пола с низким уровнем эмпатии; среди студентов с очень низким уровнем эмпатии 7 % – это студенты женского пола, в то время как студентов мужского пола с низким уровнем эмпатии – нет. Полученные результаты опровергают точку зрения о том, что женщины более эмпатичны, чем мужчины.

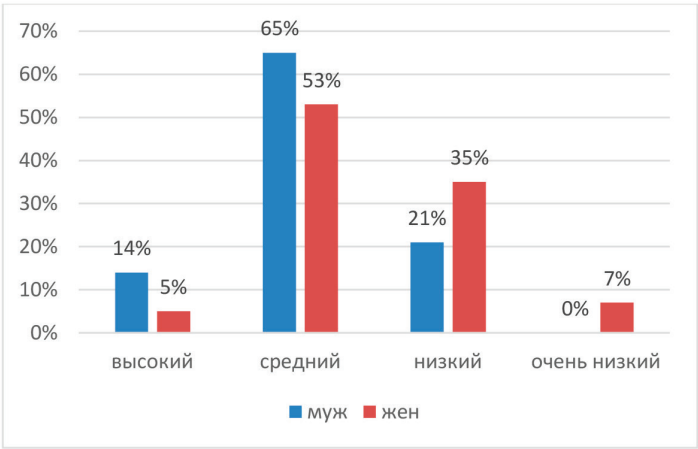


Рис. 4. Сравнение уровня эмпатии у студентов мужского и женского пола, обучающихся на бакалавриате

Сравним результаты тестирования по определению уровня эмпатии по институтам.

Диаграмма на рис. 5 показывает, что во всех институтах у большинства студентов преобладает средний уровень эмпатии (50–65 %), в институтах № 11 «Материаловедение и технологии материалов» и № 6 «Аэрокосмический» этот показатель самый низкий и составляет 50 %, во всех других институтах данный показатель превышает 60 %; на втором месте по численности – студенты с низким уровнем эмпатии, их число варьируется от 20 до 30 % в зависимости от института; высоким уровнем эмпатии обладает от 9 до 16 % – и это третья по численности группа студентов; очень низкий показатель – у наименьшей группы студентов, и он варьируется в пределах от 0 до 8 %. Проанализировав полученные результаты, можно сказать, что уровень эмпатии не зависит от направления обучения студентов.

Далее проанализируем результаты тестирования на определение уровня эмпатии у студентов, обучающихся в магистратуре (рис. 6).

У 59 % обучающихся в магистратуре – заниженный уровень эмпатии, у 24 % – очень низкий, у 17 % – средний. Высокого уровня эмпатии нет ни у кого. Суммарно заниженным и низким уровнем эмпатии обладает 83 % студентов, что почти в 5 раз больше, чем доля студентов со средним уровнем эмпатии. У очень большого числа студентов уровень эмпатии ниже среднего, что говорит о большой проблеме в данной области и необходимости изучить причины такого низкого уровня эмпатии и предпринять шаги по повышению уровня эмпатии у данной категории студентов.

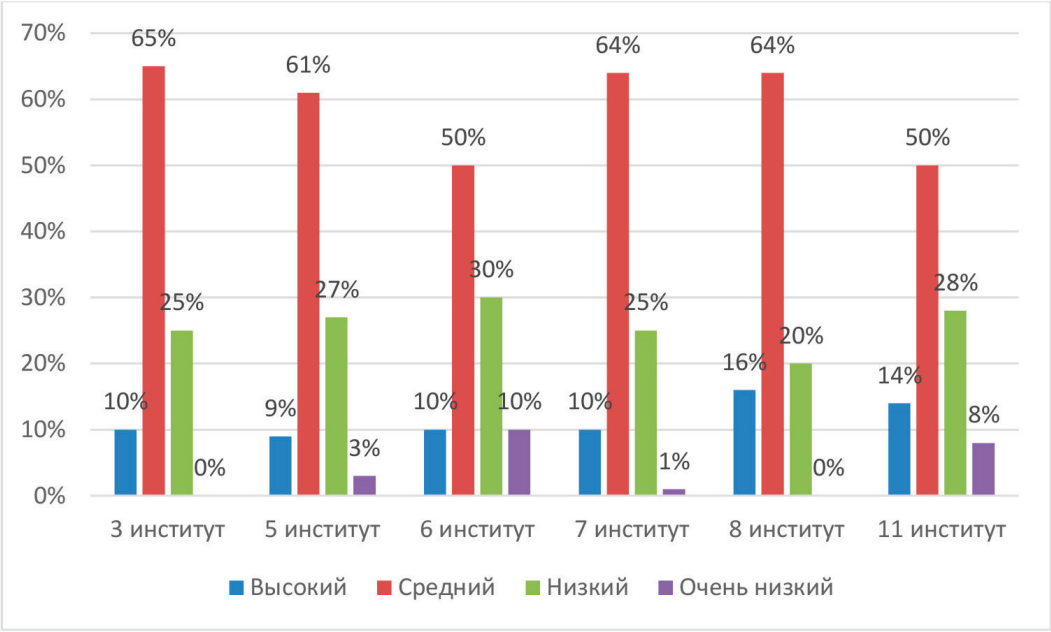


Рис. 5. Сравнение уровня эмпатии по институтам



Рис. 6. Уровень эмпатии студентов, обучающихся в магистратуре

Проанализируем результаты опроса студентов магистратуры мужского и женского пола.

В результате тестирования студентов магистратуры мужского пола (рис. 7) были получены следующие данные: у 58 % студентов – заниженный уровень эмпатии; у 30 % студентов уровень эмпатии очень низкий, а у 12 % – средний. Следовательно, у 88 % студентов уровень эмпатии низкий и очень низкий, что более чем в 7 раз больше, чем доля студентов со средним уровнем эмпатии. Это означает, что у большинства студентов магистратуры мужского пола недостаточно развита эмпатия.

Среди студентов магистратуры женского пола получены следующие результаты (рис. 8): у 62 % уровень эмпатии низкий, у 11 % очень низкий и у 27 % – средний. Как и в случае со студентами мужского пола, обучающимися в магистратуре, ни у кого нет высокого уровня эмпатии. Суммарно заниженный

и очень низкий уровень эмпатии имеют 73 % студентов женского пола. Это почти в три раза больше, чем доля студентов со средним уровнем эмпатии женского пола, и это достаточно большое число, которое также говорит о необходимости работы по развитию эмпатии.

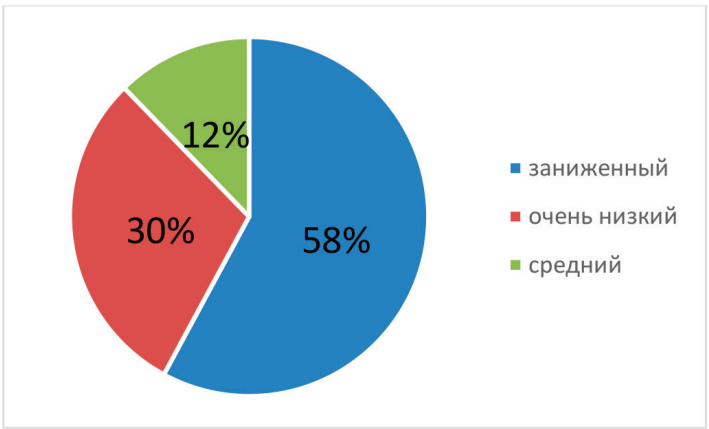


Рис. 7. Уровень эмпатии у студентов мужского пола, обучающихся в магистратуре

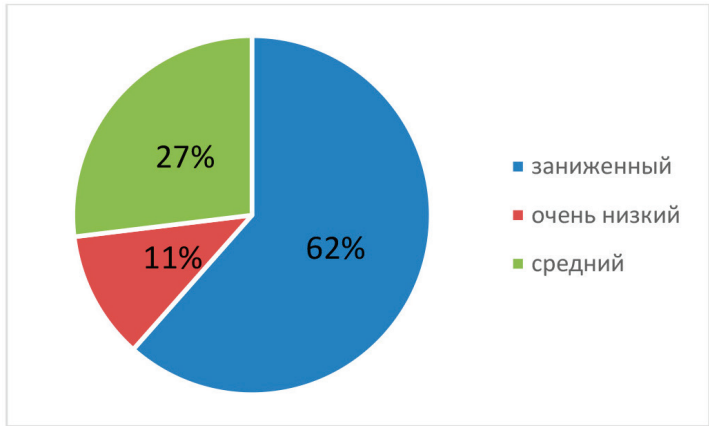


Рис. 8. Уровень эмпатии у студентов женского пола, обучающихся в магистратуре

Проведем сравнение результатов тестирования среди студентов магистратуры мужского и женского пола (рис. 9).

Так же, как и у студентов магистратуры мужского пола, среди студентов магистратуры женского пола у большинства уровень эмпатии низкий либо очень низкий.

Студентов женского пола со средним уровнем эмпатии более чем в два раза больше, чем студентов мужского пола с таким же уровнем эмпатии.

Студентов мужского пола с заниженным и очень низким уровнем эмпатии на 15 % больше, чем студентов женского пола с заниженным и очень низким уровнем эмпатии. Из полученных данных можно сделать вывод, что эмпатия развита лучше у студентов магистратуры женского пола, чем мужского.

Проанализируем уровень развития эмпатии у студентов магистратуры в разрезе шести каналов эмпатии (рис. 10).

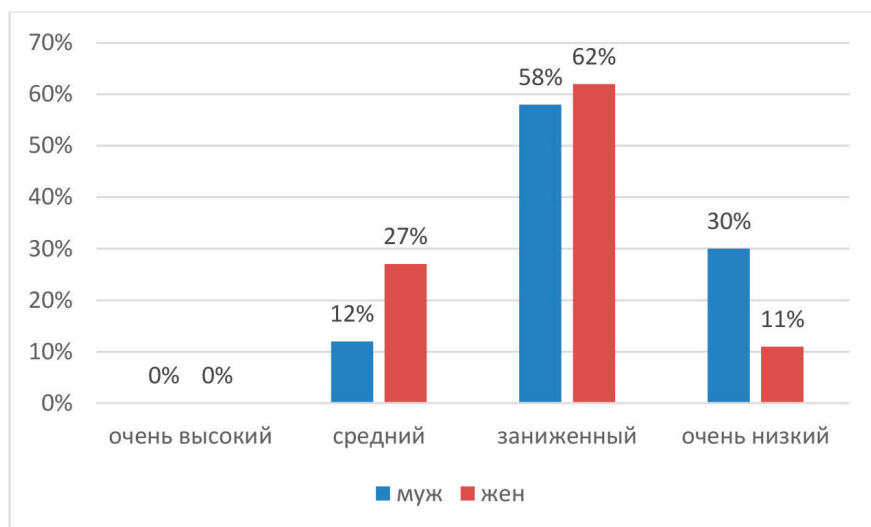


Рис. 9. Сравнение уровня эмпатии у студентов магистратуры мужского и женского пола

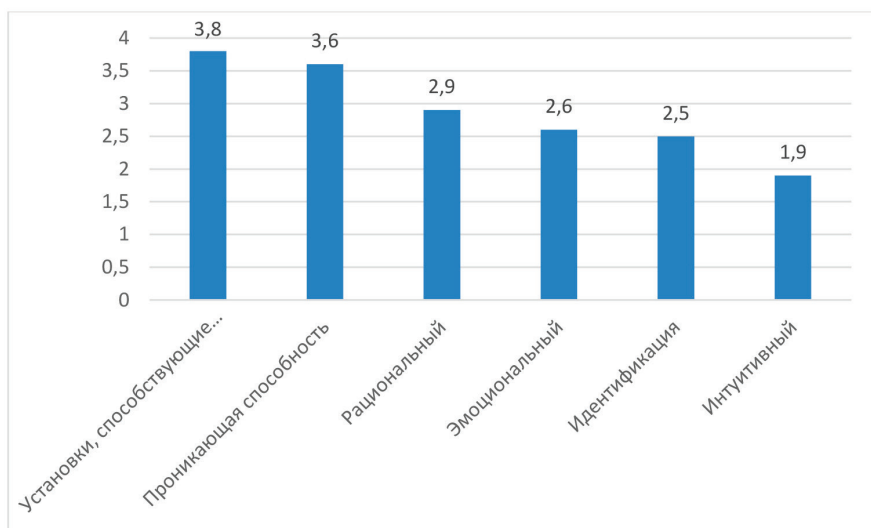


Рис. 10. Средний бал, набранный студентами магистратуры по каналам эмпатии (максимальный балл по каждому каналу – 6)

Каналы «Установки, способствующие эмпатии», а также «Проникающая способность» набрали больше всего баллов и имеют результат выше среднего – 3,8 и 3,6 соответственно, что говорит о наличии у студентов установок, которые способствуют развитию эмпатии, а также свидетельствует о том, что студенты в процессе общения могут создавать комфортную обстановку и поддерживать доверительные отношения.

Все остальные каналы развиты ниже среднего уровня. Наименьший балл набран по интуитивному каналу, а значит, студенты плохо могут оценивать поведение других людей и им трудно действовать в новой, неизвестной обстановке в условиях нехватки информации.

Из диаграммы на рис. 11 видно, что все каналы, кроме канала «Проникающая способность», в большей степени развиты у студентов женского пола, хотя

разница не слишком велика. Это подтверждает ранее сделанный вывод о том, что в данной группе эмпатия в большей степени развита у девушек, чем у юношей.

Далее проведем сравнительный анализ уровня эмпатии у студентов бакалавриата и магистратуры.

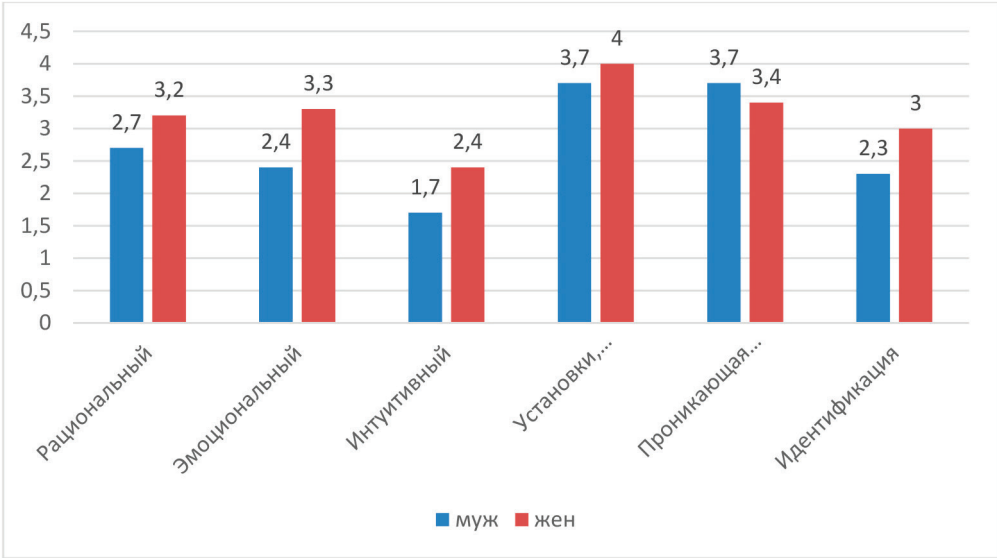


Рис. 11. Средний бал, набранный студентами магистратуры мужского и женского пола по каналам эмпатии. Сравнение

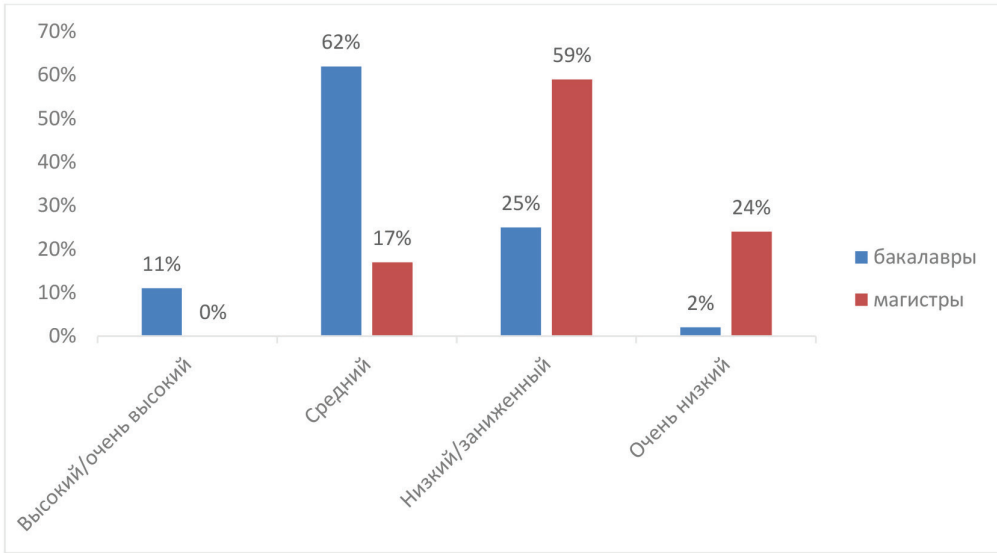


Рис. 12. Сравнение уровня эмпатии у студентов магистратуры и бакалавриата

Рис. 12 показывает, что в основном у студентов бакалавриата уровень эмпатии выше и эмпатия развита лучше, чем у студентов магистратуры.

Среди обучающихся в магистратуре нет студентов с высоким уровнем эмпатии. Студентов со средним уровнем эмпатии более чем в 3,5 раза больше среди обучающихся на бакалавриате, чем в магистратуре; студентов с низким и заниженным

уровнем эмпатии больше среди обучающихся в магистратуре, чем на бакалавриате, более чем в 2 раза. Студентов с очень низким уровнем эмпатии в 12 раз больше среди студентов магистратуры, чем среди студентов бакалавриата.

Далее сравним уровень эмпатии у студентов бакалавриата и магистратуры в разрезе параметра «пол» (рис. 13, рис. 14).

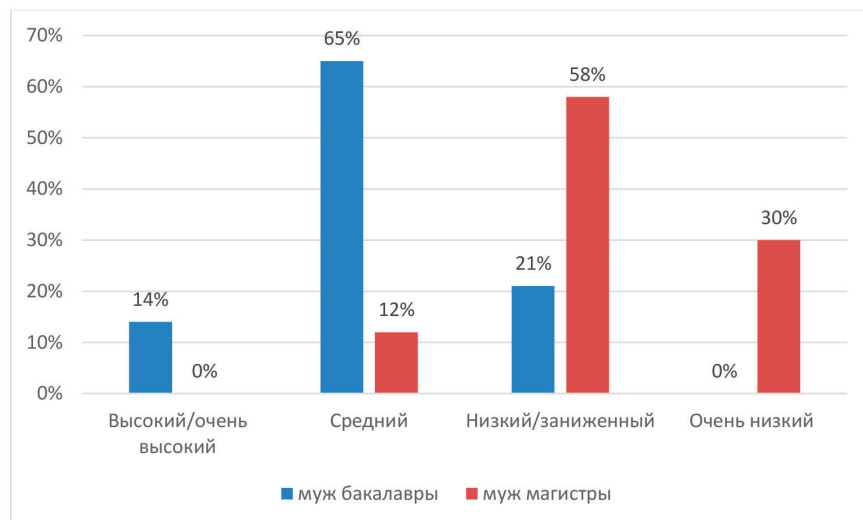


Рис. 13. Сравнение уровня эмпатии у студентов бакалавриата и магистратуры мужского пола

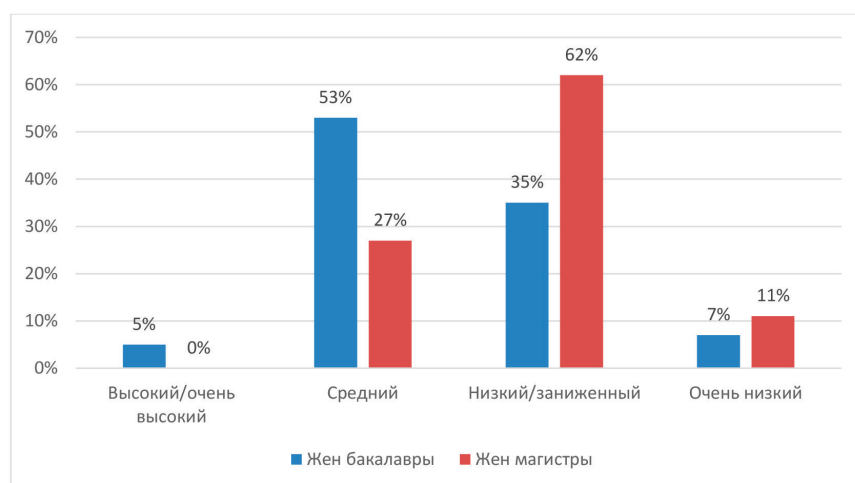


Рис. 14. Сравнение уровня эмпатии у студентов бакалавриата и магистратуры женского пола

Если сравнить полученные данные в разрезе «пол» у студентов магистратуры и бакалавриата, то получим следующее:

1. В отличие от студентов бакалавриата, среди обучающихся в магистратуре нет учащихся с высоким или очень высоким уровнем эмпатии.
2. Средний уровень эмпатии у студентов бакалавриата мужского пола почти в 5,5 раз больше, чем у студентов магистратуры мужского пола; студентов со средним уровнем эмпатии среди учащихся бакалавриата женского пола почти в два раза больше, чем среди студентов магистратуры женского пола.

3. Студентов магистратуры мужского пола с низким/заниженным уровнем эмпатии больше, чем студентов бакалавриата, почти в три раза; студентов магистратуры женского пола с низким/заниженным уровнем эмпатии больше, чем студентов бакалавриата, почти в два раза.
4. Студентов магистратуры мужского пола с очень низким уровнем эмпатии – 30 %, в то время как студенты мужского пола бакалавриата с очень низким уровнем эмпатии отсутствуют; студентов магистратуры женского пола с очень низким уровнем эмпатии почти в 1,5 раза больше, чем студентов бакалавриата женского пола с низким уровнем эмпатии.

Если сравнивать две возрастные группы студентов – учащихся бакалавриата (18–20 лет) и магистратуры (22–27 лет), то можно увидеть, что с возрастом у студентов и мужского, и женского пола уровень эмпатии снижается; среди испытуемых более старшего возраста (студенты магистратуры) преобладают студенты с низким и очень низким уровнем эмпатии. Однако это не говорит о линейной зависимости уровня эмпатии от возраста. Возможно, снижение эмпатии связано с увеличением нагрузки у студентов магистратуры (большинство студентов магистратуры совмещают учебу и работу) и, как следствие этого, с большим количеством стрессовых ситуаций. Для более точного понимания причин необходимы дальнейшие исследования.

Обсуждение и заключение

В результате проведенного исследования важно отметить следующее:

1. Эмпатия выступает значимым фактором успешной адаптации человека к изменяющимся условиям среды, преодоления сложных ситуаций и выбора конструктивных стратегий межличностного взаимодействия.
2. Большинство ученых сходятся во мнении, что эмпатия – важнейшее качество для современного специалиста в технической области.
3. Эмпатия – это качество, которое может меняться в течение жизни человека и которое можно развить с помощью применения специальных методик.
4. Диагностика уровня эмпатии играет одну из ключевых ролей для выстраивания эффективного образовательного процесса.
5. Анализ и развитие эмпатических способностей студентов способствуют более высокому качеству образования и успешной профессиональной реализации.
6. Важен широкий междисциплинарный подход к обучению будущих работников технической сферы с учетом развития личностных качеств и навыков для социального взаимодействия.
7. Необходим пересмотр образовательных программ для технических специалистов и включение в образовательный процесс методик по развитию эмпатии у студентов технических специальностей как конкурентоспособных и перспективных специалистов, отвечающих требованиям современного мира.
8. Анализ полученных результатов показал, что уровень эмпатии не зависит от пола участников исследования.
9. В результате проведенного исследования было выяснено, что уровень эмпатии у студентов магистратуры ниже, чем у студентов бакалавриата.

10. Снижение уровня эмпатии у студентов магистратуры возможно из-за стресса, вызванного получением нового профессионального опыта и увеличением нагрузки. Выявление причин снижения эмпатии – актуальная задача для будущего исследования. Необходимо проведение дальнейших исследований в данной области с участием различных возрастных групп и с большей выборкой. Имеющаяся научная база недостаточна для выявления корреляции между возрастом и уровнем эмпатии.

Мы считаем, что данное исследование полезно для преподавателей и других работников вузов и может быть использовано при выстраивании учебного процесса. Понимание преподавателями проблемы недостаточно развитого уровня эмпатии у студентов даст возможность выработать соответствующий подход к студентам и выстроить наиболее продуктивные и доверительные взаимоотношения в учебном коллективе.

Мы также планируем рассмотреть возможность введения часов в учебных программах разных дисциплин социально-гуманитарного цикла для развития у студентов гибких навыков, том числе и эмпатии. С этой целью результаты данной работы планируется обсудить с сотрудниками кафедр «Философия» и «Социология, психология и социальный менеджмент» Московского авиационного института и с отделом планирования учебного процесса для дальнейшей совместной работы по построению новой образовательной траектории.

Список литературы

1. Пинк Д. Будущее за правым полушарием. Что делать, чем думать и как быть в век нового творческого мышления. – М.: РИПОЛ классик: Открытый мир, 2009. – 320 с.
2. Кроль Л. Как работает эмпатия. Чувствуй и побеждай. – Litres, 2022.
3. Савицкая Т.В., Шабанова Н.Э. Эмпатия как компонент коммуникативной компетентности студентов – будущих специалистов социальной сферы // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного университета, Минск, 19 ноября 2021 г. – Минск: БГУ, 2022. – С. 323–328.
4. Кашапов М.М., Смирнов А.А., Соловьева Е.В. Эмпатия как интересующий ресурс вузовской адаптации студентов в условиях цифровизации образовательной среды // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 153–167.
5. Солоднева Д.А. Специфика развития эмоционального интеллекта у студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 2 (125). – С. 150–157.
6. Кошкина К.С., Федянина А.А., Слукина Е.А. Развитие эмпатии у студентов: сборник трудов конференции // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 28 ноября 2024 г. / Редкол.: В.М. Гребенникова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 152–154. – ISBN 978-5-907830-92-9.
7. Штро Н.А. Развитие эмоционального интеллекта у студентов вуза: сборник трудов конференции // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 12 февраля 2025 г. / Редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 158–160. – ISBN 978-5-907965-20-1.
8. Боровик Е.С. Особенности проявления эмпатии у студентов помогающих профессий // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Карачаевск, 29–30 октября 2021 г. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 21–25. – EDN GFNKKX.
9. Северина В.Ф., Косачева Т.А., Тимофеева Е.В. Развитие эмпатии у студентов ветеринарных специальностей средствами иностранного языка // Мир науки. Педагогика

- и психология. – 2021. – № 2 (9) [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN221.pdf> (дата обращения: 05.06.2025).
10. Barker M.E., Crowfoot G., King J. Empathy development and volunteering for undergraduate healthcare students: a scoping review. *Nurse Education Today*. 2022. Vol. 116. P. 105441.
 11. Samarasekera D.D. et al. Development of student empathy during medical education: changes and the influence of context and training. *Korean Journal of Medical Education*. 2022. Vol. 34. No. 1. P. 17.
 12. Boshra M. et al. When patients teach students empathy: a systematic review of interventions for promoting medical student empathy. *Canadian Medical Education Journal*. 2022. Vol. 13. No. 6. Pp. 46–56.
 13. Zhang Z. Toward the role of teacher empathy in students' engagement in English language classes. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 880935.
 14. Михайлова А.Г. Технологии формирования коммуникативной готовности будущих инженеров в контексте профессиональной подготовки // Вестник Нижневартского государственного университета. – 2023. – № 2. – С. 100–109.
 15. Болсуновская Л.М. Эмоциональный интеллект инженера: синергия эмоций, познания и языка в успешной профессиональной деятельности // Первый Национальный конгресс по когнитивным исследованиям, искусственному интеллекту и нейроинформатике. Девятая международная конференция по когнитивной науке: Сборник научных трудов. В 2 ч. Москва, 10–16 октября 2020 г. Ч. 1. – М.: НИЯУ МИФИ, 2021. – С. 475–477. – EDN RWAVCF.
 16. Божанов Я.С., Лаврушко В.В. Личные профессиональные качества, детерминирующие профессиональный имидж инженера // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием), Оренбург, 25–27 января 2021 г. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 3260–3269. – EDN ZOQQNR.
 17. Сабирова Ф.М., Антонов Д.И. Дизайн-мышление как способ креативного решения задач // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 2. – С. 20–23.
 18. Безденежных Е.М., Дунин В.Е. Дизайн-мышление как нестандартный подход к решению задач // Столыпинский вестник. – 2022. – Т. 4. – № 10. – С. 5793–5800.
 19. Полякова Л.С., Демтирова Т.М., Тимофеева Я.А. Развитие высшего строительного образования в России // Молодежный вестник Новороссийского филиала Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. – 2023. – Т. 3. – № 1. – С. 116–118.
 20. Johri A. International Handbook of Engineering Education Research. *Taylor & Francis*. 2023. P. 760.
 21. Lingappa A.K., Kamath A., Mathew A.O. Engineers and social responsibility: Influence of social work experience, hope and empathic concern on social entrepreneurship intentions among graduate students. *Social Sciences*. 2022. Vol. 11. No. 10. P. 430.
 22. Lunn S.J., Bell-Huff C.L., Le Doux J.M. Learning to Care: Faculty Perspectives on Developing Empathy and Inclusive Mindsets in Biomedical Engineering. *Biomedical Engineering Education*. 2022. Vol. 2. No. 2. Pp. 123–140. – DOI 10.1007/s43683-022-00077-0. – EDN AWMCGI
 23. Aliu J., Aghimien D., Aigbavboa C. et al. Developing emotionally competent engineers for the ever-changing built environment. *Engineering, Construction and Architectural Management*. 2024. Vol. 31. No. 6. Pp. 2248–2263. <https://doi.org/10.1108/ECAM-08-2022-0806> (Accessed March 21, 2025).
 24. Rivas D.F., Husein S. Empathy, persuasiveness and knowledge promote innovative engineering and entrepreneurial skills. *Education for Chemical Engineers*. 2022. Vol. 40. Pp. 45–55.
 25. Козин Д.Н. Психологические инструменты профилактики эмоционального выгорания в профессиональной деятельности сотрудника ИТ-индустрии // Актуальные проблемы психологического знания. – 2022. – № 4 (61). – Pp. 91–105. – DOI 10.51944/20738544_2022_4_91. – EDN VJHRDV.
 26. Дудек Д.А. Структурно-содержательные характеристики эмпатии студентов педагогических, лингвистических и инженерных специальностей // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: межвузовский

сборник научных статей с международным участием. – Барановичи: БарГУ, 2024. – Вып. 14. – С. 48–54.

27. Гайдаренко С.М. Особенности выражения эмпатии студентами с помощью стикеров в интернет-коммуникации // Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (к 135-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани), Казань, 02–04 октября 2020 г. – Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2020. – С. 196–198. – EDN HJVTJX.
28. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1996. – С. 470.
29. Солдатова Г.У. и др. Психодиагностика толерантности личности. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
30. Бельшиева А.Н., Митронина Л.В. Особенности эмпатии у женщин // Нижегородский психологический альманах. – 2024. – № 1. – С. 244–253.
31. Тугинова Е.А. Влияние эмоциональной компетентности на выбор стратегий совладающего поведения у специалистов экстремального профиля // Наука. Культура. Общество. – 2022. – № 3. – С. 165–180.

References

1. Pink D. Budushchee za pravym polushariem. Chto delat', chem dumat' i kak byt' v vek novogo tvorcheskogo myshleniya [The future is in the right hemisphere. What to do, what to think, and how to be in the age of new creative thinking]. Moscow: RIPOL klassik: Otkrytyj mir Publ., 2009. 320 p.
2. Krol' L. Kak rabotaet empatiya. Chuvstvuy i pobezhday [How empathy works. Feel and win]. Litres Publ., 2022. 236 p.
3. Savitskaya T.V., Shabanova N.E. Empatiya kak komponent kommunikativnoy kompetentnosti studentov – budushchikh spetsialistov sotsial'noy sfery [Empathy as a component of communicative competence of students – future specialists of the social sphere]. *Diversifikatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh razvitiya informatsionnogo obshchestva: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta*, Minsk, 19 Noyabrya 2021 g. [Diversification of Pedagogical Education in the Context of the Information Society: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the Belarusian State University, Minsk, November 19, 2021]. Minsk, BGU Publ., 2022. Pp. 323–328.
4. Kashapov M.M., Smirnov A.A., Solov'eva E.V. Empatiya kak intersub'ektnyy resurs vuzovskoy adaptatsii studentov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'noy sredy [Empathy as an intersubjective resource of the university students' adaptation in the conditions of digitalization of the educational environment]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022. No. 2 (56). Pp. 153–167.
5. Solodneva D.A. Spetsifika razvitiya emotsional'nogo intellekta u studentov vuza [The specifics of the development of emotional intelligence in university students]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2022. No. 2 (125). Pp. 150–157.
6. Koshkina K.S., Fedyanina A.A., Slukina E.A. Rasvitie empatii u studentov: sbornik trudov konferentsii [Developing empathy among students: Proceedings of the conference]. *Sovremennyy obrazovatel'nyy process: psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie, vospitatel'nye strategii: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Krasnodar, 28 noyabrya 2024 g. Redkol.: V.M. Grebennikova [i dr.]. [Modern Educational Process: Psychological and Pedagogical Support, Educational Strategies: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Krasnodar, November 28, 2024. Edited by V.M. Grebennikova [et al.]]. Cheboksary: Sreda Publ., 2024. Pp. 152–154.
7. Shtro N.A. Razvitie emotsional'nogo intellekta u studentov vuza: sbornik trudov konferentsii [Development of emotional intelligence among university students: Proceedings of the conference]. *Pedagogika, psihologiya, obshchestvo: ot teorii k praktike: materialy Vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Cheboksary, 12 fevralya 2025 g. Redkol.: Zh.V. Murzina [i dr.]] [Pedagogika, psihologiya, obshchestvo: ot teorii k praktike: materialy Vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Cheboksary, 12 fevralya 2025 g. Redkol.: Zh.V. Murzina [i dr.]]. Cheboksary: Sreda Publ., 2025. Pp. 158–160. ISBN 978-5-907965-20-1.

8. Borovik E.S. Osobennosti proyavleniya empatii u studentov pomogayushchikh professii [Features of the manifestation of empathy for students of helping professions]. *Traditsii i innovatsii v psikhologii i sotsial'noy rabote: Materialy IV Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Karachaevsk, 29–30 oktyabrya 2021 g.* [Traditions and Innovations in Psychology and Social Work: Proceedings of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference, Karachaevsk, October 29–30, 2021]. Karachaevsk: Karachaevo-Cherkesskiy gosudarstvenniy universitet imeni U.D. Alieva Publ., 2021. Pp. 21–25. EDN GFNKKX.
9. Severina V.F., Kosacheva T.A., Timofeeva E.V. Razvitiye empatii u studentov veterinarnykh special'nostey sredstvami inostrannogo yazyka [Development of empathy in veterinary students by means of a foreign language]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2021. No. 2 (9). <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN221.pdf> (Accessed June 05, 2025).
10. Barker M.E., Crowfoot G., King J. Empathy development and volunteering for undergraduate healthcare students: a scoping review. *Nurse Education Today*. 2022. Vol. 116. P. 105441.
11. Samarasekera D.D. et al. Development of student empathy during medical education: changes and the influence of context and training. *Korean Journal of Medical Education*. 2022. Vol. 34. No. 1. P. 17.
12. Boshra M. et al. When patients teach students empathy: a systematic review of interventions for promoting medical student empathy. *Canadian Medical Education Journal*. 2022. Vol. 13. No. 6. Pp. 46–56.
13. Zhang Z. Toward the role of teacher empathy in students' engagement in English language classes. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 880935.
14. Mikhaylova A.G. Tekhnologii formirovaniya kommunikativnoy gotovnosti budushchkh inzhenerov v kontekste professional'noy podgotovki [Technologies for Forming Future Engineers' Communicative Readiness in the Context of Professional Becoming]. *Vestnik Nizhnevarovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023. No. 2. Pp. 100–109.
15. Bolsunovskaya L.M. Emoetsional'ny intellekt inzhenera: sinergiya emociy, poznaniya i yazyka v uspeшной professional'noy deyatel'nosti [Emotional intelligence of an engineer: the synergy of emotions, cognition and language in successful professional activity]. *Pervyy Natsional'nyy kongress po kognitivnym issledovaniyam, iskusstvennomu intellektu i neyroinformatike. Devyataya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoy nauke: Sbornik nauchnykh trudov. V 2 ch. Moskva, 10–16 oktyabrya 2020 g. Ch. 1* [The First National Congress on Cognitive Research, Artificial Intelligence, and Neuroinformatics. The Ninth International Conference on Cognitive Science: Collection of Scientific Papers. In 2 parts. Moscow, October 10–16, 2020. Part 1]. Moscow: NIYaU MIFI Publ., 2021. Pp. 475–477.
16. Bozhanov Ya.S., Lavrushko V.V. Lichnye professional'nye kachestva, determiniruyushchie professional'nyy imidzh inzhenera [Personal professional qualities that determine an engineer's professional image]. *Universitetskij kompleks kak regional'nyy centr obrazovaniya, nauki i kul'tury: materialy Vserossiyskoj nauchno-metodicheskoy konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem), Orenburg, 25–27 yanvarya 2021 g.* [University Complex as a Regional Center for Education, Science, and Culture: Proceedings of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (with International Participation), Orenburg, January 25–27, 2021]. Orenburg: Orenburgskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2021. Pp. 3260–3269. EDN ZOQQHP.
17. Sabirova F.M., Antonov D.I. Dizayn-myshleniye kak sposob kreativnogo resheniya zadach [Design thinking as a way of creative solution of problems]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2022. No. 2. Pp. 20–23.
18. Bezdenzhnykh E.M., Dunin V.E. Dizayn-myshleniye kak nestandartnyy podkhod k resheniyu zadach [Design thinking as an unusual approach to problem solving]. *Stolypinskiy vestnik*. 2022. Vol. 4. No. 10. Pp. 5793–5800.
19. Polyakova L.S., Demtirova T.M., Timofeeva Ya.A. Razvitiye vysshego stroitel'nogo obrazovaniya v Rossii [Development of higher construction education in Russia]. *Molodyozhnyy vestnik Novorossiyskogo filiala Belgorodskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta im. V.G. Shukhova*. 2023. Vol. 3. No. 1. Pp. 116–118.
20. Johri A. International Handbook of Engineering Education Research. *Taylor & Francis*. 2023. P. 760.
21. Lingappa A.K., Kamath A., Mathew A.O. Engineers and social responsibility: Influence of social work experience, hope and empathic concern on social entrepreneurship intentions among graduate students. *Social Sciences*. 2022. Vol. 11. No. 10. P. 430.

22. Lunn S.J., Bell-Huff C.L., Le Doux J.M. Learning to Care: Faculty Perspectives on Developing Empathy and Inclusive Mindsets in Biomedical Engineering. *Biomedical Engineering Education*. 2022. Vol. 2. No. 2. Pp. 123–140. DOI 10.1007/s43683-022-00077-0. – EDN AWMCGI
23. Aliu J., Aghimien D., Aigbavboa C. et al. Developing emotionally competent engineers for the ever-changing built environment. *Engineering, Construction and Architectural Management*. 2024. Vol. 31. No. 6. Pp. 2248–2263. <https://doi.org/10.1108/ECAM-08-2022-0806> (accessed March 21, 2025).
24. Rivas D.F., Husein S. Empathy, persuasiveness and knowledge promote innovative engineering and entrepreneurial skills. *Education for Chemical Engineers*. 2022. Vol. 40. Pp. 45–55.
25. Kozin D.N. Psikhologicheskiye instrumenty profilaktiki emotsional'nogo vygoraniya v professional'noy deyatel'nosti sotrudnika IT-industrii [Psychological Tools in the Prevention of Occupational Burnout of the Information Technology Worker]. *Aktual'nyye problemy psikhologicheskogo znaniya*. 2022. No. 4 (61). Pp. 91–105. DOI 10.51944/20738544_2022_4_91. – EDN VJHRDV
26. Dudek D.A. Strukturno-soderzhatel'nyye kharakteristiki empatii studentov pedagogicheskikh, lingvisticheskikh i inzhenernykh spetsial'nostey [Structural and content characteristics of Empathy of students of pedagogical, Linguistic and engineering specialties]. *Aktual'nye problemy formirovaniya psikhologo-pedagogicheskoy kul'tury budushchih specialistov: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh statej s mezhdunarodnym uchastiem*. Baranovichi: BarGU Publ., 2024. Pp. 48–54.
27. Gaydarenko S.M. Osobennosti vyrazheniya empatii studentami s pomoshch'yu stikerov v internet-kommunikatsii [Features of expressing empathy by students using stickers in internet Communication]. *Bechtere v i sovremennaya psikhologiya lichnosti: sbornik statej VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (k 135-letiyu organizatsii pervoy v Rossii psikhofiziologicheskoy laboratorii v g. Kazan')*, Kazan, 02-04 Oktyabrya 2020 g. [Bekhterev and modern personality psychology: collection of articles of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference (dedicated to the 135th anniversary of the organization of Russia's first psychophysiological laboratory in Kazan) of October 2-4, 2020]. Kazan: Tsentral'skiy gosudarstvennyy nauchnyy tsentr sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya Publ., 2020. Pp. 196–198. EDN HJVTJX.
28. Boyko V.V. Energiya emociy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh [The energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow: Filin» Publ., 1996. 470 p.
29. Soldatova G.U. Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnosics of personality tolerance]. Moscow: Smysl Publ., 2008. 172 p.
30. Belysheva A.N., Mitronina L.V. Osobennosti empatii u zhenshchin [Features of empathy in women]. *Nizhegorodskiy psikhologicheskii al'manakh*. 2024. No. 1. Pp. 244–253.
31. Tutynina E.A. Vliyanie emotsional'noy kompetentnosti na vybor strategiy sovладаushchego povedeniya u spetsialistov ekstremal'nogo profilya [The impact of emotional competence on the coping strategies among specialists of extreme jobs]. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo*. 2022. No. 3. Pp. 165–180.

Информация об авторах

Ольга Анатольевна Шейпак, кандидат биологических наук, доцент кафедры «Иностранный язык для инженерных специальностей», Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), Москва, Российская Федерация. E-mail: oasheypak@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1038-950X

Елена Владимировна Судилина, старший преподаватель кафедры «Иностранный язык для инженерных специальностей», Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), Москва, Российская Федерация. E-mail: hitechsun@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-9894-1751

Information about the authors

Ol'ga A. Sheypak, Cand. Biol. Sci., Associate Professor at the Department of Foreign Language for Engineering, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russian Federation. E-mail: oasheypak@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1038-950X

Elena V. Sudilina, Senior Lecturer at the Department of Foreign Language for Engineering, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russian Federation. E-mail: hitechsun@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-9894-1751

ОБРАЗ РОБОТА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

© В.А. Акмаев

Пермский государственный медицинский университет им. ак. Е.А. Вагнера
Российская Федерация, 614000, г. Пермь, ул. Петропавловская, 26

Поступила в редакцию 26.05.2025

Окончательный вариант 29.06.2025

■ Для цитирования: Акмаев В.А. Образ робота в представлениях будущих врачей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 145–160. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.10>

Аннотация. Исследование посвящено изучению представлений о роботах среди студентов-медиков с позиции технопсихосоциальной модели робота. В рамках данной модели робот представляет собой сложное устройство, включающее технические, социальные и психологические характеристики. Данные характеристики объективно отражаются в перцептивной деятельности людей и могут быть изучены при помощи анализа определений и ассоциаций. Медицинская сфера является специфичной: она высокотехнологична, быстро развивается и интегрирует в себя практически все типы роботов. Динамичность медицинской сферы, расширение социальных и психологических компонентов роботов обуславливают актуальность проведенного исследования. Цель исследования заключается в выделении содержательных характеристик робота в определениях и ассоциациях студентов-медиков (114 человек, возраст: $M=20$, $SD=2.4$) на стимульное слово «робот». В качестве основного метода использовался контент-анализ с выделением эмпирических индикаторов технических, социальных и психологических характеристик роботов. Обработка данных также реализована с применением кластерного анализа на основе модели FastText. В результате исследования выявляется, что в представлениях респондентов выражено присутствует технический компонент роботов (54 % ассоциаций). Также выявляются социальный (23 %) и психологический (11 %) компоненты, но в меньшей степени выраженности. Остальные 12 % ассоциаций составляют категории, которые невозможно классифицировать в русле предлагаемой модели. При помощи кластерного анализа были выделены пять групп представлений – от полностью технических и социальных до гибридных, включающих элементы биоморфизма и «очеловечивания». Результаты работы могут быть использованы для оптимизации процессов разработки и внедрения роботов в повседневность людей. Важной частью работы является использование междисциплинарного подхода. Перспективы работы определяются расширением выборки и диагностического инструментария.

Ключевые слова: образ робота, человеко-машинное взаимодействие, представления будущих врачей, контент-анализ.

Благодарности: автор выражает благодарности студентам Пермского государственного медицинского университета им. ак. Е.А. Вагнера за активное участие в исследовании, а также рецензентам, способствующим улучшению данной статьи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

FUTURE DOCTORS' VIEWS ON THE IMAGE OF A ROBOT

© V.A. Akmaev

Perm State Medical University named after ac. E.A. Wagner
Russian Federation, 614000, Perm, Petropavlovskaya str., 26

Original article submitted 26.05.2025

Revision submitted 29.07.2025

■ For citation: Akmaev V.A. Future doctors' views on the image of a robot. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(3):145–160. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.10>

Abstract. The study is devoted to the study of ideas about robots among medical students from the position of the technopsychosocial model of the robot. Within the framework of this model, the robot is a complex device that includes technical, social and psychological characteristics. These characteristics are objectively reflected in the perceptual activity of people, and can be studied by analyzing definitions and associations. The medical field is specific: high-tech, rapidly developing and integrating almost all types of robots. The dynamism of the medical field, the expansion of social and psychological components of robots determine the relevance of the study. The objective of the study is to identify the substantive characteristics of a robot in the definitions and associations of medical students (114 people, age: $M=20$, $SD=2.4$) to the stimulus word "robot". The main method used was content analysis with the identification of empirical indicators of technical, social and psychological characteristics of robots. Data processing was also implemented using cluster analysis based on the FastText model. The study revealed that the respondents' perceptions clearly include the technical component of robots (54 % of associations). Social (23 %) and psychological (11 %) components are also revealed, but to a lesser degree. The remaining 12 % of associations are categories that cannot be classified within the framework of the proposed model. Using cluster analysis, five groups of representations were identified, from completely technical and social to hybrid, including elements of biomorphism and "humanization". The results of the work can be used to optimize the processes of development and implementation of robots in everyday life. An important part of the work is the use of an interdisciplinary approach. The prospects of the work are determined by the expansion of the sample and diagnostic tools.

Keywords: robot image, human-machine interaction, mental representations of future doctors, content analysis.

Acknowledgments: the author expresses gratitude to the students of Perm State Medical University named after ac. E.A. Wagner for their active participation in the study, as well as to the reviewers who contributed to the improvement of this article.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Роботизированные системы становятся частью современности. В зарубежной науке выделяется направление, занимающееся изучением взаимодействия человека и робота (HRI – human-robot interaction) [1–4]. В русле данного направления рассматриваются три стороны: особенности человека, которые влияют на представление о роботах и на процесс взаимодействия человека и робота; особенности робота; непосредственно сама ситуация взаимодействия и ее контекст.

Роботов принято классифицировать по их внешнему виду и назначению. Всемирная организация робототехники выделяет промышленных роботов, которые представляют собой манипуляторы и направлены на решение производственных задач [5], и сервисных роботов, которые направлены на личное или профессиональное использование с учетом возможности взаимодействия с человеком [6]. Также отдельно выделяются медицинские роботы, которые могут представлять различные гибридные формы промышленных и социальных роботов. В медицинской сфере широко представлено разнообразие роботов, представляющих собой промежуточные классы: промышленные роботы (автоматизированное производство лекарств, хирургические манипуляции и т. д.) и сервисные роботы (доставка, уход за пациентами, обучение и тренинг персонала), что указывает на специфичность данной отрасли [7–9]. Роботизации подвергаются не только процессы медицинских манипуляций, но и коммуникативные процессы, связанные со сбором жалоб и анамнеза пациента, с отработкой профессиональных навыков взаимодействия. В связи с этим начинают развиваться роботы, которые демонстрируют стандарт поведения пациента для отработки и оценки коммуникативных навыков студентов-медиков и практикующих врачей в заданных условиях [10]. По форме роботов можно классифицировать как механоидных (промышленных), функционально спроектированных для выполнения отдельных задач, и имитационных (имитируют животных – зооморфные, имитируют человека – антропоморфные; не полностью похожи на человека – гуманоидные, близки к человеческому облику – андроидные) [11].

Важно заметить, что существующие классификации роботов многообразны и достаточно диффузны, так как не позволяют выделить четкие границы между разными роботами и не учитывают промежуточные, смешанные формы роботов, которые могут соответствовать сразу нескольким критериям классификации. Также разделение роботов на типы и формы не позволяет учитывать их качественное своеобразие. Подход к выделению типов роботов не раскрывает их составные характеристики.

В этой связи можно предположить, что изучение современных роботов не должно исчерпываться типологической классификацией. Также должно быть проанализировано разнообразное сочетание составных компонентов роботов и их вклад в восприятие и отношение человека к роботу. На этой основе могут быть разработаны рекомендации по более эффективной разработке и внедрению роботов в повседневность человека.

К сожалению, разработчики роботизированных систем не всегда уделяют должное внимание социальному и психологическому компонентам робота, что делает его менее функциональным и удобным в использовании, в том числе в образовательной среде с будущими специалистами-медиками [12].

В отечественной психодиагностике появляются инструменты исследования отношения человека к роботу через изучение многомерного отношения к роботам [13] и негативного отношения к роботам [14]. Но в данных опросниках не всегда отражается специфичность робота, нет его типизации. Робот часто понимается как некоторая абстракция.

На основе указанных тезисов можно выделить цель работы, которая заключается в исследовании и дополнении имеющихся данных о представлениях о роботах, а также в выделении составных характеристик робота, отражающихся в представлениях будущих врачей о роботах.

Обзор литературы

При изучении *особенностей пользователя* уделяется внимание социально-демографическим характеристиками, опыту использования роботов, уровню образования, роли человека, а также личностным характеристикам и непосредственным установкам, особенностям отношения к роботам. Так, мужчины склонны более положительно относиться к роботам [15, 16]. Часто фиксируется отсутствие различий по возрастным характеристикам в установках по отношению к роботам [15, 17]. Опыт взаимодействия может усиливать тревогу и негативное отношение к роботам [18, 19], а может снижать данные негативные тенденции [20]. В личностных особенностях экстраверсия [21, 22] и открытость опыту связаны с положительным отношением к роботам [23, 24], добросовестность и доброжелательность отражают доверие роботизированным технологиям и намерение их использовать [23, 25, 26], а нейротизм связан с негативным отношением к роботам [26, 27]. Однако зачастую не учитываются характеристики и составные элементы робота, что ограничивает сферу применимости результатов научных исследований.

При изучении особенностей взаимодействия учитываются задачи взаимодействия, временная синхронность взаимодействия, пространственная организация, каналы коммуникации, количество и соотношение участников среди людей и роботов, степень коллаборации и характер деятельности человека [1]. При данном подходе учитываются отдельные составляющие робота без его целостной системной оценки. Во взаимодействии человека и робота прослеживается эффект «зловещей долины», который связывает внешний вид робота и отношение человека к роботу: при постепенном очеловечивании робота нарастает положительное отношение человека, но затем при достижении роботом внешнего вида, очень похожего на вид человека и едва отличимого от робота, резко появляется негативное отношение к роботу, которое вновь сменяется на положительное отношение при достижении роботом внешнего вида, который не отличается от человеческого [28]. Современные роботы не имеют внешнего вида, который неотличим от человеческого, поэтому данный феномен носит теоретический и симуляционный характер, однако вскрывает важную особенность восприятия и отношения человека, заключающуюся в том, что робот отражается как целостный объект, который содержит в себе не только техническую составляющую, но и социально-психологические характеристики, поскольку реализуется попытка имитации человека, наделенного биопсихосоциальным единством. Поэтому важно учесть, что современный робот представляет собой сложную систему, включающую не только технический

компонент. Технические, социальные и психологические составные робота были сформированы не одновременно, а представляли собой закономерное развитие робототехники.

История робототехники берет начало с Античности, когда были предприняты первые попытки создания механизированных устройств для облегчения жизнедеятельности человека [29, 30]. В эпоху Нового времени усиливается механицизм и активно укрепляется техническая составляющая первых прототипов роботов [29, 31]. Так, выделяется технический компонент, который является базовым и исторически первым для всех роботов, поскольку составляет материальную сущность робота. В техническом компоненте можно выделить тип робота, внешний вид и форму робота, аппаратные и программные средства роботов [32]. Помимо технических характеристик робот выступает частью экономических и производственных процессов, оптимизируя или заменяя человека, что отражает функциональную составляющую робота и его социальное значение. Для организации массового производства и внедрения роботов появляются новые предметные области, специальности, а от сотрудников требуется наличие профессиональных знаний и навыков, что влияет на социальную структуру общества и его отдельных классов. По степени сложности робота он может взаимодействовать с человеком на разных уровнях: например, роботы, которые не обладают системами искусственного интеллекта и выполняют простые задачи, могут занимать «социальный статус» ниже человека. Роботы, которые выполняют функции коллаборации, коммуникации, развлечения, поддержки, могут занимать статус наравне с человеком. Роботы, наделенные экспертными системами, могут стать выше человека в процессах обработки информации и поддержки сложных решений [30, 33, 34].

Интеграция робота в общество способствует «очеловечиванию» робота. Робот реализует взаимодействие с человеком, требует от человека определенных компетенций для управления, является объектом оценивания, отношения. Помимо этого разработчики закладывают определенные особенности «нервных процессов», «личностные особенности», аспекты психических процессов в «поведение» робота [35–37]. Так моделируются скорость реакции, эмоциональный отклик и «личность робота». В этом заключается психологический компонент робота [38].

Вероятно, робот представляет собой сложное сочетание технических, социальных и психологических характеристик, что позволяет говорить о необходимости мультидисциплинарного подхода к разработке роботов и их внедрению в образовательный процесс [32]. Таким образом, недостаточно просто рассматривать тип робота, который зачастую сводится к техническому компоненту робота; необходимо также учитывать социально-психологические характеристики робота, которые также моделируются разработчиками. Более того, социально-психологические характеристики робота широко представлены в массовой культуре через популярные фантастические фильмы [39].

Помимо того, что у робота существуют технические, социальные и психологические характеристики, они должны отражаться в результате перцептивной деятельности человека в его психическом отражении. Так, существуют единичные исследования образа робота в ассоциациях респондентов. Инженеры космической отрасли в ассоциациях составляют образ робота через функциональные,

рабочие характеристики. Роботы не наделяются эмоциональными компонентами, свободны от политических, экономических категорий, являются воплощением науки [40]. В данном исследовании ассоциации инженеров отражают в основном технический компонент робота, что обусловлено предметной областью респондентов. Вопрос о том, что люди вкладывают в понятие «робот», является раскрытым не до конца, поскольку требует расширения выборки респондентов, а также категориального подхода к анализу эмпирических индикаторов, учитывающих содержательные характеристики робота.

Материалы и методы

Для решения поставленных исследовательских целей и задач были привлечены в качестве респондентов студенты медицинского университета. Исследование было проведено в Пермском государственном медицинском университете им. ак. Е.А. Вагнера в апреле-мае 2024 года. Выборку составили 114 студентов с 1-го по 6-й курс. Возраст: $M=20$, $SD=2.4$, $min=18$, $max=36$. Респонденты мужского пола составили 20 человек выборки. Исследование было добровольным, все участники исследования дали согласие. Сбор данных был организован через среду GoogleForms.

Участникам исследования было предложено дать определение понятия «робот», а также предложить три ассоциации на данное понятие. При анализе определений изучалось только родовое понятие, которое выделялось в определении. В родовом понятии можно выделить класс объектов, группу или широкий контекст, к которому респонденты относят понятие «робот» [41]. Несколько респондентов использовали более одного родового понятия в определении, поэтому родовых понятий незначительно больше (118), чем количество респондентов (114). Ассоциации нескольких респондентов также состояли из словосочетаний, которые представляли собой единое смысловое значение и анализировались совместно; всего было представлено 336 ассоциаций.

Анализ родовых понятий и ассоциаций производился методом контент-анализа с применением трех основных категорий: технические, социальные и психологические характеристики роботов.

Предложены следующие возможные эмпирические маркеры для каждой категории:

- технический компонент отражает материальное воплощение робота и визуальные характеристики. Предполагаемые подкатегории и эмпирические индикаторы: *форма* (зооморфный, человекоподобный, гуманоидный и т. д.), *материал* (металл, пластик), *размер*, *возраст*, *пол*, *воплощение* (реальный или виртуальный), *скорость*, *плавность*, *естественность*;
- социальный компонент отражает статус и роль робота относительно человека, а также функции, который робот «забирает» у человека. Предполагаемые подкатегории и эмпирические индикаторы: *социальный статус* (ниже, наравне и выше человека), *социальная роль* (промышленный робот или социальный робот), *влияние на деятельность человека*;
- психологический компонент отражает когнитивные («умный, интеллектуальный, знающий»), эмоциональные («добрый, зловещий, эмоциональный»), поведенческие («активный, живой») и личностные характеристики («общительный, открытый, любознательный») робота.

В анализе родовых определений был подсчет частоты встречаемости конкретных определений в виде существительных и их анализ через три предложенные категории. Также был применен кластерный анализ для родовых определений. Каждое слово или сочетание слов (n-граммы) переводилось в векторное числовое значение на основе модели машинного обучения для русского языка системы FastText, полученной Грэйвом [42]. В модели для каждой n-граммы выделен вектор. Между векторами обнаруживается косинусное сходство, которое представляет собой косинус угла между векторами. Однонаправленные векторы позволяют установить степень схожести слов. Данное косинусное сходство позволяет определить схожесть используемых смысловых единиц [43]. В кластерном анализе использовался метод выделения связей Варда (Ward) для текстовых значений. Было задано ограниченное число кластеров (N=5).

Анализ текстовых данных и их статистическая обработка производились в программном пакете Orange Data Mining 3.38.1.

При анализе ассоциаций также производился анализ частот через технические, социальные и психологические категории роботов и анализ совместной встречаемости ассоциаций у респондентов.

Результаты исследования

Родовые понятия и частота их встречаемости представлены в таблице. Родовые определения были отнесены к психологическим (П), социальным (С) и техническим (Т) характеристикам робота.

Родовые определения понятия «робот» и их частота

Родовое определение	Частота встречаемости
Аппарат (Т), вещь (Т), замена (С), интеллект (П), организм (Т, С, П), предмет (Т), приспособление (Т), продукт (Т), помощь (С), строение (Т), существо (Т, С)	1
Инструмент (Т), конструкция (Т), модель (Т), техника (Т), технология (Т)	2
Изделие (Т), помощник (С)	3
Объект (Т), система (Т)	4
Искусственный (Т) интеллект (П)	10
Машина (Т)	21
Механизм (Т)	25
Устройство (Т)	27

При выявлении категорий были обнаружены некоторые сложности. Слово «замена» может отражать замену деталей (Т) и замену человека (С), в ответе респондента был фиксирован социальный контекст: «замена человеческой работы». Слово «организм» было отнесено ко всем трем категориям в контексте «человекоподобный механизированный организм». Слово «существо» также имеет неоднозначное значение – «это неживое существо подобное живому»: техническая часть отражается в неживой природе, а социальная связь – в том, что оно подобно живому, имитирует функции. Представляет сложность устойчивое словосочетание «искусственный интеллект», так как оно отражает и техническую природу (искусственный), и психологическую (интеллект). Так были

выделены эмпирические индикаторы, которые относятся к различным категориям: организм, существо, искусственный интеллект.

В представленных родовых понятиях категория технических характеристик встречается (с учетом частоты встречаемости определений) 112 раз, социальных характеристик – 7 раз, психологических – 12 раз из 118 родовых понятий.

Результаты применения кластерного анализа отражены на рис. 1.

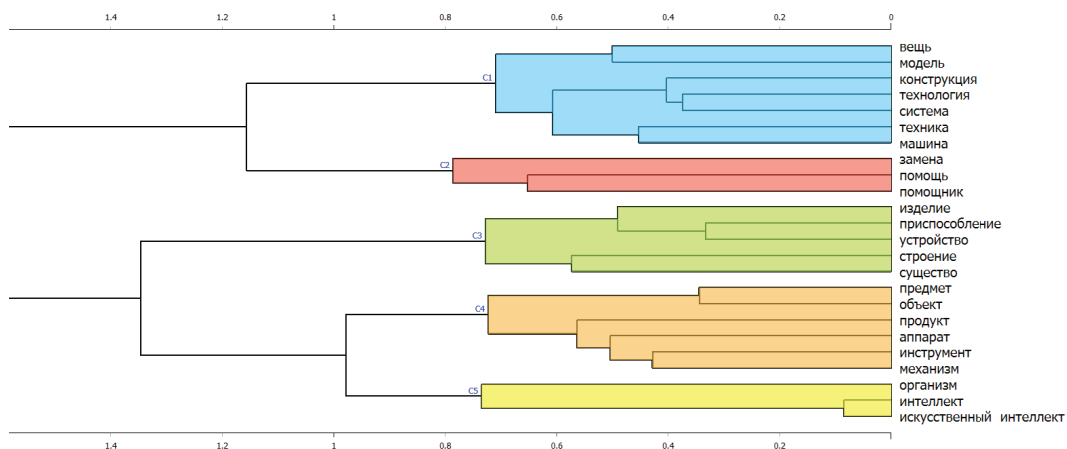


Рис. 1. Кластерный анализ на основе косинусного сходства модели FastText

На основе заданного количества кластеров и визуального анализа выделено пять кластеров. Мера различий между кластерами составляет диапазон от 0 до 0.7–0.8. *Кластер 1 (C1 сверху-вниз на рис. 1)* составляет технико-механический кластер, представляет собой ядро технических определений, кластер наиболее плотного скопления схожих понятий. Отражает восприятие робота как технического устройства, инженерного артефакта, созданного для выполнения задач. *Кластер 2 (C2)* отражает социально-функциональный кластер, указывает на социальную роль робота: робот как субститут, дополнение человека. *Кластер 3 (C3)* указывает на искусственную природу робота, на имитацию реальных объектов. В этой связи появляется гибридное понимание робота, который представляет собой не просто инструмент (технические качества в виде «изделия», «устройства»), а сложную систему с элементами биоморфизма (антропоморфизм – существо). *Кластер 4 (C4)* представляет собой абстрактно-предметные определения, что указывает на собирательность образа робота в виде характеристик объектов реального мира («предмет», «продукт») и функционального устройства («аппарат», «инструмент») – робот как обобщенная категория. *Кластер 5 (C5)* представляет собой когнитивно-биологические аспекты робота: «организм» – уподобление живому, «интеллект» – атрибуция сознания. Крайняя степень очеловечивания робота, акцент на его «разумности», когнитивных возможностях.

С точки зрения технопсихосоциальной модели кластеры распределяются следующим образом: кластеры 1, 3 и 4 отражают в большей степени техническую составляющую робота, кластер 2 отражает социальную составляющую робота, а кластер 5 отражает психологическую составляющую робота.

В анализе ассоциаций были выделены частоты встречаемости ассоциаций, а также совместная встречаемость ассоциаций. На рис. 2 отражены наиболее

частотные ассоциации с частотой встречаемости от 10 до 35 ассоциаций, а также линиями продемонстрированы совместно встречающиеся ассоциации разных респондентов.

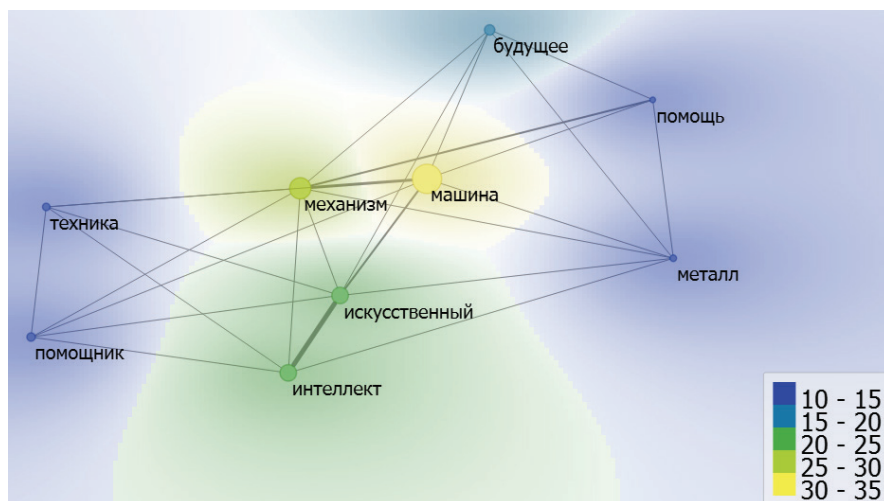


Рис. 2. Частотные ассоциации и связи между ними в ответах респондентов (цветом указана частота встречаемости)

Наиболее часто встречаются ассоциации «машина» и «механизм», что отражает *техническую природу робота*. Также к данной категории могут быть отнесены ассоциации, связанные с материалом робота («металл»), классом объектов («техника»), аспектом сделанности («искусственный»). *Социальную составляющую робота* раскрывают ассоциации социальной роли («помощь», «помощник»), а также вектор темпорального развития наукоемкого технологического общества, который ассоциируется с технологическим будущим («будущее»). *Психологическую составляющую* раскрывает ассоциация «интеллект», указывающая на когнитивные возможности робота, обладающего искусственным интеллектом. В ассоциациях обнаружены все три составляющие технопсихосоциальной модели робота. Для более детального рассмотрения категорий необходимо выделить подкатегории и их индикаторы. На рис. 3 представлены подкатегории технического компонента робота.

В категории технического компонента робота раскрываются следующие подкатегории и их эмпирические индикаторы: механизм («механический», «сложный механизм» и др.), информация («код», «программа», «процессор», «алгоритм» и др.), материал («металл», «железо» и др.), технология («технология», «техника» и др.), автоматика («автомат», «автоматическое устройство» и др.), тип («андроид», «пылесос», «протез»), электроника («электронный», «электроника»), компоненты («железный голос», «рука», «лазер», «экран», «компьютерный голос»), биоморфизм («живой организм», «неживое», «искусственный»), точность («погрешность», «точность»), скорость («скорость», «быстро»), движение («механические движения», «движение»), физическое качество («холод»). Всего категория технического компонента робота отражает 180 ассоциаций, что составляет 54 % от общего количества ассоциаций.

На рис. 4 представлены подкатегории социального компонента робота.

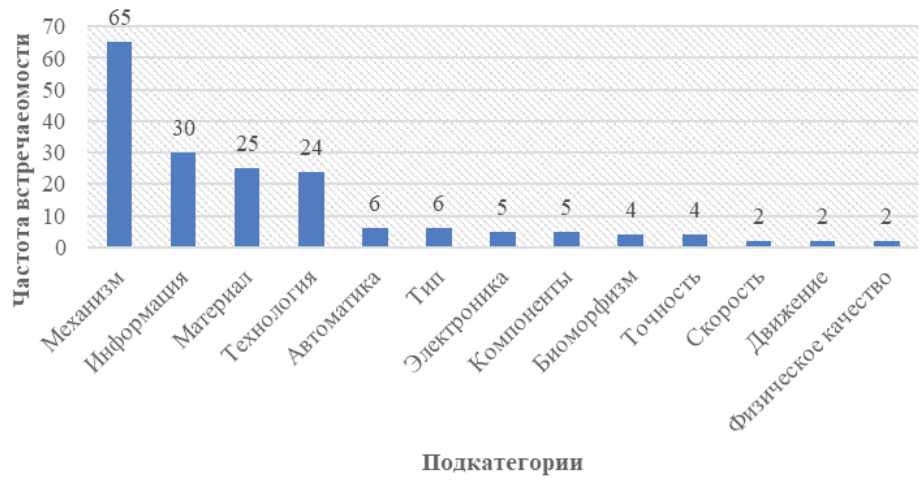


Рис. 3. Подкатегории технического компонента робота и их частота встречаемости

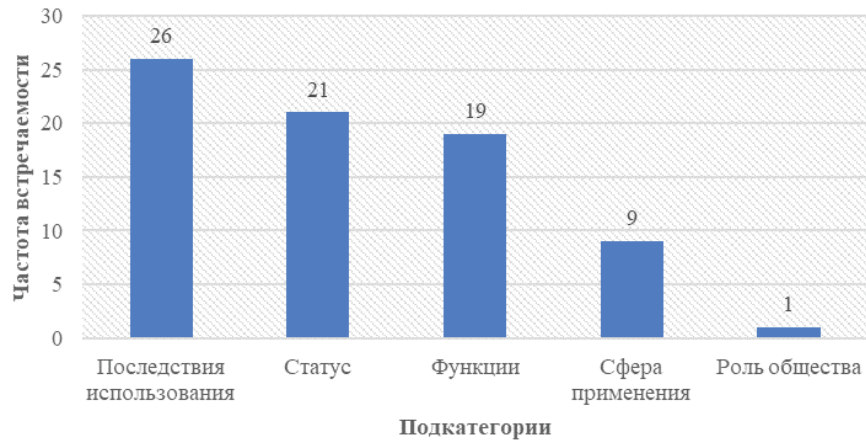


Рис. 4. Подкатегории социального компонента робота и их частота встречаемости

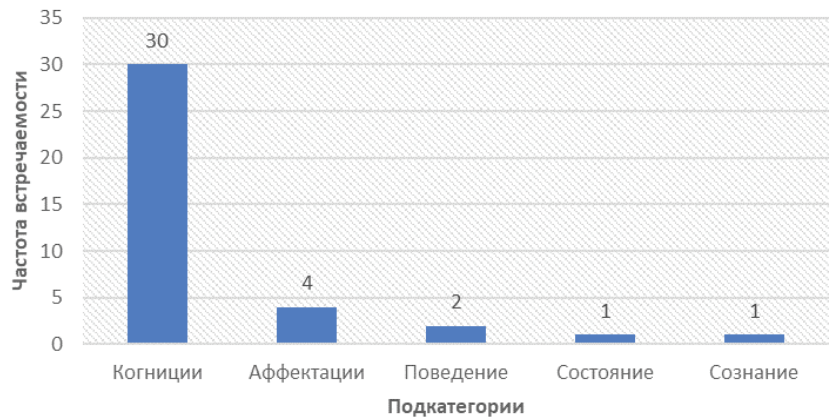


Рис. 5. Подкатегории психологического компонента робота и их частота встречаемости

В категории социального компонента робота представлены следующие подкатегории и их индикаторы: последствия использования («оптимизация производства», «упрощение жизни», «замена человека», «практичность» и др.), статус («раб», «друг», «игрушка», «ассистент», «помощник» и др.), функции («уборка», «функция», «помощь человеку» и др.), сфера применения («услуга», «наука», «производство», «медицина» и др.), роль общества («ответственность»). Частота встречаемости социального компонента робота равна 76, что составляет 23 % от всех ассоциаций.

Подкатегории психологического компонента робота и их частота отражены на рис. 5.

В категории психологического компонента робота встречаются следующие подкатегории и их эмпирические индикаторы: когниции («ум», «глупый», «непонимание запроса», «интеллект» и др.), аффектации («бездушность», «бесчувственный», «сочувствие» и др.), поведение («самостоятельность»), состояние («отсутствие утомления»), сознание («сознание»). Психологическая категория обнаруживает 38 ассоциаций, что составляет 11 %. На категории технопсихосоциальной модели приходится 88 % всех ассоциаций.

Оставшиеся 12 % составляют ассоциации, которые не были определены в выделенные категории. 21 ассоциация приходится на временную перспективу с подкатегориями настоящего и будущего, 10 ассоциаций приходится на категорию развития с подкатегориями роста и новшества, 5 ассоциаций приходится на конкретные примеры роботов, 6 ассоциаций отражают среду пересечения с роботом, абстрактные категории и побочные ассоциации.

Обсуждение и заключение

В результате проведенного исследования можно констатировать, что роботы обладают техническими, социальными и психологическими компонентами, воспринимаются как сложные системы, отражающие в представлениях студентов медицинского университета наличие всех трех компонентов технопсихосоциальной модели робота.

В представлениях респондентов доминирует технический компонент робота, он представляет собой ядро – техническую природу робота. В определениях и ассоциациях слова «робот» основными индикаторами являются слова «механизм», «устройство», «информация».

Социальный компонент робота представлен в ассоциациях, связанных с социальными функциями робота, например «помощник», «замена человека». Этот компонент отражает интеграцию роботов в общество и их функциональное значение, закрепленное в статусно-ролевых позициях.

Психологический компонент выражен менее остальных. Он связан с когнитивными, эмоциональными и поведенческими аспектами робота («интеллект», «бездушность»). Психологический компонент может отражать тенденцию антропоморфизма роботов (очеловечивания).

Практическая значимость может быть обнаружена при разработке и внедрении роботов в социальные контексты с учетом не только технических характеристик, но и социально-психологических оснований взаимодействия человека и робота, что позволит сделать робота более удобным в использовании.

Ограничения исследования связаны с отсутствием привлечения экспертов для оценки эмпирических категорий, полученных в результате контент-анализа, а также со спецификой медицинской выборки.

Исследование вносит вклад в понимание многомерности образа робота и подчеркивает необходимость использования междисциплинарного подхода при разработке и внедрении роботов. Дальнейшие исследования могут быть реализованы с привлечением других профессиональных групп, с разработкой стандартизированных методик для исследования многокомпонентной структуры робота в представлениях людей.

Список литературы

1. Onnasch L., Roesler E. A taxonomy to structure and analyze human-robot interaction. *International Journal of Social Robotics*. 2021. Vol. 4 (13). Pp. 833–849.
2. Baxter P. et al. From characterizing three years of HRI to methodology and reporting recommendations. 2016 11th acm/ieee international conference on human-robot interaction (HRI). IEEE. 2016. Pp. 391–398.
3. Hoffman G., Zhao X. A primer for conducting experiments in human-robot interaction. *ACM Transactions on Human-Robot Interaction (THRI)*. 2020. Vol. 1 (10). Pp. 1–31.
4. Stock-Homburg R. Survey of emotions in human-robot interactions: Perspectives from robotic psychology on 20 years of research. *International Journal of Social Robotics*. 2022. Vol. 2 (14). Pp. 389–411.
5. Industrial Robots. *International Federation of Robotics*. <https://ifr.org/industrial-robots> (Accessed May 15, 2025).
6. World Robotics – Service Robots. *International federation of Robotics*. <https://ifr.org/wr-service-robots/> (Accessed May 15, 2025).
7. Мельнов С.Б., Мишаткина Т.В., Айзберг О.Р. «Улучшение человека» и нейроэтика: редактирование генома: опасность стигматизации и расслоения общества // Философия. Журнал высшей школы экономики. – 2020. – № 1 (4). – С. 111–134.
8. Рамазанов К.К. и др. Сравнительный анализ 10-летних онкологических результатов робот-ассистированной радикальной простатэктомии и радикальной позадилоной простатэктомии. Опыт клиники урологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова // Онкоурология. – 2023. – Т. 19. – № 1. – С. 61–70.
9. Устьянцева И.М., Агаджанян В.В. Лабораторная медицина. Трансформация взглядов и новые горизонты в следующем десятилетии XXI века // Политравма. – 2023. – № 2. – С. 6–15.
10. Дьяченко Е.В., Черников И.Г., Самойленко Н.В. Виртуальный пациент в симуляционном обучении и оценивании коммуникативных навыков общения – коммуникативный робот: фантастика или реальность? // Вузовская педагогика 2021. – 2021. – С. 178–183.
11. Зильберман Н.Н., Слободская А.В. Восприятие различных типов культурного интерфейса социального робота // *Universum: общественные науки*. – 2014. – № 10–11 (11). – С. 2.
12. Bartneck C. et al. Measurement instruments for the anthropomorphism, animacy, likeability, perceived intelligence, and perceived safety of robots. *International journal of social robotics*. 2009. Vol. 1. Pp. 71–81.
13. Акмаев В.А. Психометрические показатели и модификация многомерной шкалы отношения к роботам // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2022. – № 1. – С. 154–170.
14. Акмаев В.А. Психометрические показатели и модификация методики негативного отношения к роботам (NARS) // Психологический журнал. – 2022. – Т. 43. – № 6. – С. 76–84.
15. Kuo I.H. et al. Age and gender factors in user acceptance of healthcare robots. *RO-MAN 2009-The 18th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication*. IEEE. 2009. Pp. 214–219.
16. Nomura T. et al. Prediction of human behavior in human-robot interaction using psychological scales for anxiety and negative attitudes towards robots. *IEEE transactions on robotics*. 2008. Vol. 24. No. 2. Pp. 442–451.
17. Backonja U. et al. Comfort and attitudes towards robots among young, middle-aged, and older adults: a cross-sectional study. *Journal of Nursing Scholarship*. 2018. Vol. 50. No. 6. Pp. 623–633.

18. Nomura T. et al. Experimental investigation of relationships between anxiety, negative attitudes, and allowable distance of robots. *Proceedings of the 2nd IASTED international conference on human computer interaction, Chamonix, France*. ACTA Press. 2007. Pp. 13–18.
19. Акмаев В.А., Корниенко Д.С. Динамика негативного отношения к человекоподобному роботу и тревоги при взаимодействии с ним: экспериментальное исследование // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2025. – № 18 (1). – С. 9–16. DOI: <https://doi.org/10.11621/TEP-25-01>
20. Kim S.W., Lee Y. The effect of robot programming education on attitudes towards robots. *Indian journal of science and technology*. 2016. Vol. 9. No. 24. Pp. 1–11.
21. Esterwood C. et al. A meta-analysis of human personality and robot acceptance in human-robot interaction. *Proceedings of the 2021 CHI conference on human factors in computing systems*. 2021. Pp. 1–18.
22. Ivaldi S. et al. Towards engagement models that consider individual factors in HRI: on the relation of extroversion and negative attitude towards robots to gaze and speech during a human–robot assembly task: experiments with the iCub humanoid. *International Journal of Social Robotics*. 2017. Vol. 9. Pp. 63–86.
23. Conti D., Commodari E., Buono S. Personality factors and acceptability of socially assistive robotics in teachers with and without specialized training for children with disability. *Life Span and Disability*. 2017. Vol. 20. No. 2. Pp. 251–272.
24. Morsunbul U. Human-robot interaction: How do personality traits affect attitudes towards robot? *Journal of Human sciences*. 2019. Vol. 16. No. 2. Pp. 499–504.
25. Chien S.Y. et al. Relation between trust attitudes toward automation, Hofstede's cultural dimensions, and big five personality traits. *Proceedings of the human factors and ergonomics society annual meeting*. Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2016. Vol. 60. No. 1. Pp. 841–845.
26. Devaraj S., Easley R.F., Crant J.M. Research note – how does personality matter? Relating the five-factor model to technology acceptance and use. *Information systems research*. 2008. Vol. 19. No. 1. Pp. 93–105.
27. Müller S.L., Richert A. The big-five personality dimensions and attitudes to-wards robots: A cross-sectional study. *Proceedings of the 11th PErvasive technologies related to assistive environments conference*. 2018. Pp. 405–408.
28. Mori M. The uncanny valley: the original essay by Masahiro Mori. *Ieee Spectrum*. 1970. Vol. 6. No. 1. Pp. 6.
29. Колонтарев К.Б. и др. История развития роботических технологий в медицине // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Медицинские науки. – 2014. – № 4 (32). – С. 125–140.
30. Южанин М.А. Социальное восприятие и применение робототехники в мировой культуре: от прошлого к современности // Путеводитель предпринимателя. – 2019. – № 44. – С. 249–272.
31. Красиков В.И. Методологические регулятивы механистического мировоззрения в общественных науках XVII–XIX вв. // Современные философские исследования. – 2020. – № 4. – С. 78–86.
32. Акмаев В.А. Технопсихосоциальная модель робота как объекта социального взаимодействия в восприятии человека // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы. Т. 1. – Екатеринбург, 2022. – С. 12–16.
33. Зильберман Н.Н. и др. Методология проведения исследования восприятия культурного интерфейса социального робота // Гуманитарная информатика. – 2014. – № 8. – С. 93–98.
34. Иваницкий Г.Р. Робот и Человек. Где находится предел их сходства? // Успехи физических наук. – 2018. – Т. 188. – № 9. – С. 965–991.
35. Дубаренко В.В., Кучмин А.Ю., Корнюшин А.М. Чувственный мир роботов // Journal of Advanced Research in Technical Science. – 2021. – № 23–1. – С. 47–67.
36. Карнов В.Э. Эмоции и темперамент роботов. Поведенческие аспекты // Известия Российской академии наук. Теория и системы управления. – 2014. – № 5. – С. 126.
37. Шевченко А.И., Сальников И.С., Сальников Р.И. Задачи и вопросы экспериментального поиска алгоритмов интеллектуального творческого процесса человека как прототипа машинного интеллекта // Искусственный интеллект. – 2008. – № 3. – С. 6–17.

38. Mou Y. et al. A systematic review of the personality of robot: Mapping its conceptualization, operationalization, contextualization and effects. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2020. Vol. 36. No. 6. Pp. 591–605.
39. Жигалова Л.Г. Живое и неживое в пространстве современных сериалов: витальность андроидов // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2023. – № 7. – С. 119–134.
40. Денисенко Ф.Н., Финогенова О.Н. Образ робота в ассоциациях инженеров космической отрасли // Научные исследования и разработки: приоритетные направления и проблемы развития. – 2020. – С. 35–43.
41. Гомоюнов К.К. О четкости в определении понятий // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 97–103.
42. Grave E., Bojanowski P., Gupta P. et al. Learning Word Vectors for 157 Languages. *Language Resources and Evaluation*. 2018. <https://dblp.uni-trier.de/db/journals/corr/corr1802.html#abs-1802-06893> (Accessed May 15, 2025).
43. Singhal A. et al. Modern information retrieval: A brief overview. *IEEE Data Eng. Bull.* 2001. Vol. 24. No. 4. Pp. 35–43.

References

1. Onnasch L., Roesler E. A taxonomy to structure and analyze human–robot interaction. *International Journal of Social Robotics*. 2021. Vol. 4 (13). Pp. 833–849.
2. Baxter P. et al. From characterizing three years of HRI to methodology and reporting recommendations. 2016 11th acm/ieee international conference on human-robot interaction (HRI). IEEE. 2016. Pp. 391–398.
3. Hoffman G., Zhao X. A primer for conducting experiments in human–robot interaction. *ACM Transactions on Human-Robot Interaction (THRI)*. 2020. Vol. 1 (10). Pp. 1–31.
4. Stock-Homburg R. Survey of emotions in human–robot interactions: Perspectives from robotic psychology on 20 years of research. *International Journal of Social Robotics*. 2022. Vol. 2 (14). Pp. 389–411.
5. Industrial Robots. *International Federation of Robotics*. <https://ifr.org/industrial-robots> (Accessed May 15, 2025).
6. World Robotics – Service Robots. *International federation of Robotics*. <https://ifr.org/wr-service-robots/> (Accessed May 15, 2025).
7. Melnov S.B., Mishatkina T.V., Aizberg O.R. “Uluchshenie cheloveka” i nejroetika: redaktirovanie genoma: opasnost’ stigmatizacii i rassloeniya obshchestva [“Human improvement” and neuroethics: genome editing: the danger of stigmatization and stratification of society]. *Filosofiya. Zhurnal vysshej shkoly ekonomiki*. 2020. No. 1 (4). Pp. 111–134.
8. Ramazanov K.K. et al. Srovnitel’nyj analiz 10-letnih onkologicheskikh rezul’tatov robot-assistirovannoj radikal’noj prostatektomii i radikal’noj pozadil’noj prostatektomii. Opyt kliniki urologii Moskovskogo gosudarstvennogo mediko-stomatologicheskogo universiteta im. A.I. Evdokimova [Comparative analysis of 10-year oncological results of robot-assisted radical prostatectomy and radical retropubic prostatectomy. Experience of the Urology Clinic of the Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A.I. Evdokimov]. *Onkourologiya*. 2023. Vol. 19. No. 1. Pp. 61–70.
9. Ustyantseva I.M., Agadzhanian V.V. Laboratornaya medicina. Transformaciya vzglyadov i novye gorizonty v sleduyushchem desyatiletii XXI veka [Laboratory medicine. Transformation of views and new horizons in the next decade of the 21st century]. *Politravma*. 2023. No. 2. Pp. 6–15.
10. Dyachenko E.V., Chernikov I.G., Samoylenko N.V. Virtual’nyj pacient v simuljacionnom obuchenii i ocenivanii kommunikativnyh navykov obshcheniya – kommunikativnyj robot: fantastika ili real’nost’? [Virtual patient in simulation training and assessment of communication skills – a communication robot: fiction or reality?]. *Vuzovskaya pedagogika* 2021. 2021. Pp. 178–183.
11. Zilberman N.N., Slobodskaya A.V. Vospriyatie razlichnyh tipov kul’turnogo interfejsa social’nogo robota [Perception of various types of cultural interface of a social robot]. *Universum: obshchestvennye nauki*. 2014. No. 10–11 (11). P. 2.

12. Bartneck C. et al. Measurement instruments for the anthropomorphism, animacy, likeability, perceived intelligence, and perceived safety of robots. *International journal of social robotics*. 2009. Vol. 1. Pp. 71–81.
13. Akmaev V.A. Psihometricheskie pokazateli i modifikaciya mnogomernoj shkaly otnosheniya k robotam [Psychometric indicators and modification of the multidimensional scale of attitude towards robots]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya No. 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki*. 2022. No. 1. Pp. 154–170.
14. Akmaev V.A. Psihometricheskie pokazateli i modifikaciya metodiki negativnogo otnosheniya k robotam (NARS) [Psychometric indicators and modification of the negative attitude towards robots (NARS) methodology]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2022. Vol. 43. No. 6. Pp. 76–84.
15. Kuo I.H. et al. Age and gender factors in user acceptance of healthcare robots. *RO-MAN 2009- The 18th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication*. IEEE. 2009. Pp. 214–219.
16. Nomura T. et al. Prediction of human behavior in human-robot interaction using psychological scales for anxiety and negative attitudes towards robots. *IEEE transactions on robotics*. 2008. Vol. 24. No. 2. Pp. 442–451.
17. Backonja U. et al. Comfort and attitudes towards robots among young, middle-aged, and older adults: a cross-sectional study. *Journal of Nursing Scholarship*. 2018. Vol. 50. No. 6. Pp. 623–633.
18. Nomura T. et al. Experimental investigation of relationships between anxiety, negative attitudes, and allowable distance of robots. *Proceedings of the 2nd IASTED international conference on human computer interaction, Chamonix, France*. ACTA Press. 2007. Pp. 13–18.
19. Akmaev V.A., Kornienko D.S. Dinamika negativnogo otnosheniya k chelovekopodobnomu robotu i trevogi pri vzaimodejstvii s nim: eksperimental'noe issledovanie [Dynamics of negative attitude towards a humanoid robot and anxiety when interacting with it: an experimental study]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya*. 2025. No. 18 (1). Pp. 9–16. DOI: <https://doi.org/10.11621/TEP-25-01>
20. Kim S.W., Lee Y. The effect of robot programming education on attitudes towards robots. *Indian journal of science and technology*. 2016. Vol. 9. No. 24. Pp. 1–11.
21. Esterwood C. et al. A meta-analysis of human personality and robot acceptance in human-robot interaction. *Proceedings of the 2021 CHI conference on human factors in computing systems*. 2021. Pp. 1–18.
22. Ivaldi S. et al. Towards engagement models that consider individual factors in HRI: on the relation of extroversion and negative attitude towards robots to gaze and speech during a human–robot assembly task: experiments with the iCub humanoid. *International Journal of Social Robotics*. 2017. Vol. 9. Pp. 63–86.
23. Conti D., Commodari E., Buono S. Personality factors and acceptability of socially assistive robotics in teachers with and without specialized training for children with disability. *Life Span and Disability*. 2017. Vol. 20. No. 2. Pp. 251–272.
24. Morsunbul U. Human-robot interaction: How do personality traits affect attitudes towards robot? *Journal of Human sciences*. 2019. Vol. 16. No. 2. Pp. 499–504.
25. Chien S.Y. et al. Relation between trust attitudes toward automation, Hofstede's cultural dimensions, and big five personality traits. *Proceedings of the human factors and ergonomics society annual meeting*. Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2016. Vol. 60. No. 1. Pp. 841–845.
26. Devaraj S., Easley R.F., Crant J.M. Research note – how does personality matter? Relating the five-factor model to technology acceptance and use. *Information systems research*. 2008. Vol. 19. No. 1. Pp. 93–105.
27. Müller S.L., Richert A. The big-five personality dimensions and attitudes to-wards robots: A cross-sectional study. *Proceedings of the 11th PErvasive technologies related to assistive environments conference*. 2018. Pp. 405–408.
28. Mori M. The uncanny valley: the original essay by Masahiro Mori. *Ieee Spectrum*. 1970. Vol. 6. No. 1. Pp. 6.
29. Kolontarev K.B. et al. Istoriya razvitiya roboticheskikh tekhnologij v medicine [History of the development of robotic technologies in medicine]. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Medicinskie nauki*. 2014. No. 4 (32). Pp. 125–140.

30. Yuzhanin M.A. Social'noe vospriyatie i primeneniye robototekhniki v mirovoj kul'ture: ot proshlogo k sovremennosti [Social perception and application of robotics in world culture: from the past to the present]. *Putevoditel' predprinimatel'ya*. 2019. No. 44. Pp. 249–272.
31. Krasikov V.I. Metodologicheskie regulativy mekhanisticheskogo mirovozzreniya v obshchestvennykh naukakh XVII–XIX vv. [Methodological regulators of the mechanistic worldview in the social sciences of the 17th–19th centuries]. *Sovremennye filosofskie issledovaniya*. 2020. No. 4. Pp. 78–86.
32. Akmaev V.A. Tekhnopsihosotsial'naya model' robota kak ob»ekta sotsial'nogo vzaimodeystviya v vospriyatii cheloveka [Technopsychosocial model of a robot as an object of social interaction in human perception]. *Psihologiya segodnya: aktual'nye issledovaniya i perspektivy*. Vol. 1. Ekaterinburg, 2022. Pp. 12–16.
33. Zilberman N.N. et al. Metodologiya provedeniya issledovaniya vospriyatiya kul'turnogo interfejsa sotsial'nogo robota [Methodology for conducting a study of the perception of the cultural interface of a social robot]. *Humanitarian informatics*. 2014. No. 8. Pp. 93–98.
34. Ivanitsky G.R. Robot i Chelovek. Gde nahoditsya predel ih skhodstva? [Robot and Human. Where is the Limit of Their Similarity?]. *Uspekhi fizicheskikh nauk*. 2018. Vol. 188. No. 9. Pp. 965–991.
35. Dubarenko V.V., Kuchmin A.Yu., Korniyushin A.M. Chuvstvennyy mir robotov [The Sensual World of Robots]. *Journal of Advanced Research in Technical Science*. 2021. No. 23–1. Pp. 47–67.
36. Karpov V.E. Emocii i temperament robotov. Povedencheskie aspekty [Emotions and Temperament of Robots. Behavioral Aspects]. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk. Teoriya i sistemy upravleniya*. 2014. No. 5. P. 126.
37. Shevchenko A.I., Salnikov I.S., Salnikov R.I. Zadachi i voprosy eksperimental'nogo poiska algoritmov intellektual'nogo tvorcheskogo processa cheloveka kak prototipa mashinnogo intellekta [Tasks and issues of experimental search for algorithms of the intellectual creative process of a person as a prototype of machine intelligence]. *Iskusstvennyy intellekt*. 2008. No. 3. Pp. 6–17.
38. Mou Y. et al. A systematic review of the personality of robot: Mapping its conceptualization, operationalization, contextualization and effects. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2020. Vol. 36. No. 6. Pp. 591–605.
39. Zhigalova L.G. Zhivoe i nezivoe v prostranstve sovremennykh serialov: vital'nost' androidov [Living and nonliving in the space of modern TV series: the vitality of androids]. *Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya*. 2023. No. 7. Pp. 119–134.
40. Denisenko F.N., Finogenova O.N. Obraz robota v asociatsiyah inzhenerov kosmicheskoy otrasli [The Image of the Robot in Associations of Space Industry Engineers]. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki: prioritetye napravleniya i problemy razvitiya*. 2020. Pp. 35–43.
41. Gomoyunov K.K. O chetkosti v opredelenii ponyatij [On Clarity in Defining Concepts]. *Voprosy psikhologii*. 1986. No. 3. Pp. 97–103.
42. Grave E., Bojanowski P., Gupta P. et al. Learning Word Vectors for 157 Languages. *Language Resources and Evaluation*. 2018. <https://dblp.uni-trier.de/db/journals/corr/corr1802.html#abs-1802-06893> (Accessed May 15, 2025).
43. Singhal A. et al. Modern information retrieval: A brief overview. *IEEE Data Eng. Bull.* 2001. Vol. 24. No. 4. Pp. 35–43.

Информация об авторе

Владислав Антонович Акмаев, старший преподаватель кафедры «Психиатрия, наркология и медицинская психология», Пермский государственный медицинский университет им. ак. Е.А. Вагнера, Пермь, Российская Федерация. E-mail: akvladislav@gmail.com
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-5566>

Information about the author

Vladislav A. Akmaev, Senior Lecturer at the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology, Perm State Medical University named after ac. E.A. Wagner, Perm, Russian Federation. E-mail: akvladislav@gmail.com
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-5566>