

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

# **Психология образования в поликультурном пространстве**

№ 2 (66) / Елец, 2024

---

**Учредитель и издатель:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, 1).

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство о регистрации ПИИ № ФС77-35613 от 12 марта 2009).

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

## **Редакционная коллегия**

---

**Николаева Елена Ивановна**, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия – главный редактор

**Крикунов Александр Евгеньевич**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия – ответственный секретарь

**Баасанхуу Энхмаа**, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии Монгольского государственного университета образования, Улан-Батор, Монголия

**Буланкина Надежда Ефимовна**, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск, Россия

**Герасимова Евгения Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия

**Ди Ягер Мелоди**, доктор психологии, директор института механизмов управления движениями, Йоханнесбург, Южная Африка

**Ельникова Оксана Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия

**Калмыкова Лариса Александровна**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии «Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Григория Сковороды, академик МАНПО, Переяслав-Хмельницк, Украина

**Каменская Валентина Георгиевна**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия

**Карташова Валентина Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, член-корреспондент МАНПО, Елец, Россия

**Кудинов Сергей Иванович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

**Кудрявцева Екатерина Львовна**, кандидат педагогических наук, научный руководитель ЕС-проекта VILUM Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайсвальда, Грейфсвальд, Германия

**Кючуков Христо Славов**, доктор педагогических наук, профессор Силезского университета, Катовице, Польша

**Лысюк Лидия Глебовна**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития учреждения образования Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь

**Максимук Лариса Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков учреждения образования Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь

**Мартинсоне Кристина Эрнестовна**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и педагогики Рижского университета имени Паула Страдиня, Рига, Латвия

**Семёнов Алексей Львович**, академик РАН и РАО, доктор физико-математических наук, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

**Смоляр Антонина Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования Самарского государственного социально-педагогического университета, Самара, Россия

**Сороковых Галина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета, Москва, Россия

**Цветанова-Чурукова Лидия Здравковна**, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики Юго-Западного университета «Неофит Рилски», Благоевград, Болгария

---

---

**The founder and the publisher:** *Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Bunin Yelets State University” (399770, Lipetsk region, Yelets, st. Kommunarov, 28, 1).*

*The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. (Certificate of registration: PI № FS77-35613 of 12, March 2009).*

*The journal is included in The List of Russian peer-reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published.*

## **The editorial board**

---

**Elena I. Nikolaeva**, Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia – Editor-in-chief

**Aleksandr E. Krikunov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia – Editor

**Enkhmaa Baasanhuu**, PhD, Mongolian National University of Education, Ulaanbaatar, Mongolia

**Nadezhda E. Bulankina**, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Language Education, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers, Novosibirsk, Russia

**Melodie de Jager**, Doctor of Sciences (Psychology), Mind Movies Institute, Johannesburg, South Africa

**Oksana E. Elnikova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

**Evgeniya N. Gerasimova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-Rector for Additional Education, Internal Control and International Affairs, Yelets State University, Yelets, Russia

**Larisa A. Kalmykova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Skorovoda Pereyaslav-Khmel'nitskiy State Pedagogical University, Corresponding Member of MANPO, Pereyaslav-Khmel'nitsk, Ukraine

**Valentina G. Kamenskaya**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

**Valentina N. Kartashova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Bunin Yelets State University, Corresponding Member of MANPO, Yelets, Russia

**Sergey I. Kudinov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

**Ekaterina L. Kudryavtseva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Academic Adviser of EC-project BILIUM of the Institute of Foreign Languages and Media Technologies of Greifswald University, Greifswald, Germany

**Hristo Slavov Kyuchukov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland

**Lidiya G. Lysyuk**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology of Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus

**Larisa M. Maksimuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus

**Kristina E. Martinson**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Health Psychology and Pedagogy of Riga Stradins University, Riga, Latvia

**Aleksey L. Semenov**, Academician of the Russian Academy of Sciences and Russian Academy of Education, Doctor of Physico-mathematical Sciences, Professor of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

**Antonina I. Smolyar**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Musical Education, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

**Galina V. Sorokovykh**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of French Language and Linguodidactics of Institute of Foreign Languages of Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia

**Lidiya Z. Tsvetanova-Churukova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogy, South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria

---

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### **Rodionova I.V.**

The development of the communicative-behavioral component of multicultural competence of teachers..... 6

#### **Александрова Т.В.**

Представление о семье и ребенке при девиантном материнстве ..... 16

#### **Ефимова В.Л.**

Роль вестибулярного слуха в восприятии речи (обзор зарубежных исследований) ..... 25

#### **Железняк Н.Е.**

Кинофильм как средство обучения и терапии психоэмоциональных состояний молодежи и студентов..... 35

#### **Шарапов В.В., Сидорякин Р.В.**

К вопросу о соотношении этнической, региональной и макрорегиональной идентичности в поликультурном пространстве..... 50

### КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

#### **Разумникова О.М.**

Роль когнитивного стиля в формировании персонализированных программ обучения ..... 60

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### **Асаева Л.Х., Шуралёв А.М., Аитов В.Ф.**

Анализ внутритекстовых хореографических интермедиальных включений на уроках в школе ..... 69

#### **Буланкина Н.Е.**

Актуальные аспекты совершенствования методологии исследования информационно-образовательной среды иноязычного образования ..... 77

#### **Крикунов А.Е.**

«Парадокс индоктринации» и опыт педагогической интерпретации текстов Л. Витгенштейна..... 89

#### **Лян Ц.**

Развитие навыков межкультурной коммуникации у обучающейся молодежи как психолого-педагогическая проблема ..... 106

#### **Полякова К.А., Поляков Р.Ю., Волынкина Н.В.**

Формирование риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности: теоретико-методологический аспект..... 115

#### **Самсонова С.И.**

Всероссийское чемпионатное движение профессионального мастерства «Профессионалы» и международное движение Worldskills: сравнительный анализ (на примере компетенции «Администрирование отеля») ..... 125

#### **Сотникова О.А., Черных В.В.**

О привлечении студентов к изучению абстрактной алгебры (на примере одной задачи теории групп и ее приложениях)..... 138

**К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ** .....148

---

---

## CONTENTS

---

### PSYCHOLOGICAL SCIENCES

**Inga V. Rodionova**

The development of the communicative-behavioral component of multicultural competence of teachers..... 6

**Tatyana V. Aleksandrova**

The image of the family and child in deviant motherhood..... 16

**Victoria L. Efimova**

The role of vestibular hearing in speech perception (review of foreign research) ..... 25

**Nadezhda E. Zhelezniak**

Film as a means of teaching and therapy of psychoemotional states of youth and students ..... 35

**Vyacheslav V. Sharapov, Roman V. Sidoryakin**

On the relationship between ethnic, regional and macro-regional identity in a multicultural space.. 50

### COGNITIVE SCIENCES

**Olga M. Razumnikova**

The role of cognitive style in the formation of personalized training programs ..... 60

### PEDAGOGICAL SCIENCES

**Liana Kh. Asayeva, Alexander M. Shuralev, Valerie F. Aitov**

The analysis of intra-text choreographic intermedial inclusions during school lessons ..... 69

**Nadezhda E. Bulankina**

Topical issues of the development of the research methodology of the information and education space of foreign language education ..... 77

**Alexander E. Krikunov**

“The paradox of indoctrination” and the experience of pedagogical interpretation of L. Wittgenstein’s texts..... 89

**Jingjing Liang**

The development of intercultural communication skills in students as a psychological and pedagogical problem..... 106

**Kristina A. Polyakova, Roman Y. Polyakov, Natalia V. Volynkina**

Future technosphere safety specialists’ risk-based thinking formation: theoretical and methodological aspect..... 115

**Svetlana I. Samsonova**

Russian championship movement of professional skills «Professionals» and the international Worldskills movement: a comparative analysis (based on the example of the competency «hotel reception»)..... 125

**Olga A. Sotnikova, Vasiliy V. Chermnykh**

On involving students in the study of abstract algebra (using the example of one problem in group theory and its applications)..... 138

**INFORMATION FOR THE AUTHORS** .....148



Research article

УДК 37.015.3

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-6-15>

## **THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE-BEHAVIORAL COMPONENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS**

---

**Inga V. Rodionova**

Stavropol State Medical University, Stavropol, Russia, rodchienga@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-0937-7635>

**Abstract.** *The article examines the current topic of multicultural competence of teachers through the development of the communicative and behavioral component. Communicative behavior, according to the author, has always been of interest to researchers. Emphasizing the belonging of teachers to the communicative group, one of the main tasks in the system of additional professional education is called – the formation of the need for cultural identification. Subjects of the pedagogical society – teachers must have a high level of behavioral culture based on moral norms, aesthetic culture, ethics and rules. The purpose of the study is the communicative-behavioral component in conjunction with the main characteristics, the development of which is due simultaneously to the lack of knowledge among university teachers on the organization of pedagogical activities in a situation of multicultural education and the implementation of multicultural ideas, the need to increase the level of emotional culture and culture of communicative behavior, the willingness and ability of teachers to perceive and understand their own emotions and the emotions of other people, respect the feelings of others, successfully establish contacts and carry out intercultural communication on the verbal and non-verbal levels. The article emphasizes the importance and implementation of a complex of organizational and managerial, educational and methodological, psychological and pedagogical conditions in the process of educational activities of students - university teachers. Subjects of the pedagogical society – teachers must have a high level of behavioral culture based on moral norms, aesthetic culture, ethics and rules. Based on the example of the introduction into the learning process of advanced training courses of the program “Formation of multicultural competence of higher school teachers” on the basis of the Stavropol State Medical University”, the result is shown that after completing the courses, students demonstrate more effective ways of interacting in various situations, interest in intercultural interaction and understanding of national characteristics of representatives of different cultures. This result is achieved through the inclusion in training of such complementary research methods as organizational, theoretical, general psychological, problem-search and active gaming technologies and trainings, through which attention was focused on the formation of motivation for intercultural interaction of the individual, on the development of productive thinking. The article emphasizes the importance of implementing a complex of organizational, managerial, educational, methodological and psychological-pedagogical conditions in the process of educational activities of students-university teachers.*

---

**Keywords:** *communicative and behavioral component, pedagogical activity, professional education, additional professional education, communicative behavior, multicultural competence, behavioral culture*

#### **For citation**

Rodionova, I. V. (2024). The development of the communicative-behavioral component of multicultural competence of teachers. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 6–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-6-15>

Научная статья

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ**

**И.В. Родионова**

Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, Россия, [rodichienga@mail.ru](mailto:rodichienga@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0937-7635>

**Резюме.** *В статье рассматривается актуальная тема поликультурной компетентности преподавателей через развитие коммуникативно-поведенческого компонента. Коммуникативное поведение, по мнению автора, всегда представляло интерес для исследователей. Подчеркивая принадлежность преподавателей к коммуникативной группе, автор называет одну из основных задач в системе дополнительного профессионального образования – формирование потребности в культурной идентификации. Целью исследования является коммуникативно-поведенческий компонент в совокупности с основными характеристиками, развитие которых обусловлено одновременно дефицитом знаний преподавателей вузов по вопросам организации педагогической деятельности в ситуации поликультурного образования и реализации идей поликультурности, необходимостью повышения уровня эмоциональной культуры и культуры коммуникативного поведения, готовностью и способностью преподавателей воспринимать и понимать собственные эмоции и эмоции других людей, уважать чувства других людей, успешно устанавливать контакты и осуществлять межкультурную коммуникацию на вербальном и невербальном уровнях. Субъекты педагогического общества – преподаватели должны обладать высоким уровнем поведенческой культуры, основанной на нормах нравственности, эстетической культуры, этики и правилах. На примере внедрения в процесс обучения курсов повышения квалификации программы «Формирование поликультурной компетентности преподавателей высшей школы» на базе Ставропольского государственного медицинского университета показан следующий результат: после прохождения курсов слушатели демонстрируют более эффективные способы взаимодействия в различных ситуациях, интерес к межкультурному взаимодействию и понимание национальных особенностей представителей различных культур. В статье подчеркивается значимость реализации комплекса организационно-управленческих, учебно-методических и психолого-педагогических условий в процессе учебной деятельности слушателей-преподавателей вуза.*

**Ключевые слова:** *коммуникативно-поведенческий компонент, педагогическая деятельность, профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, коммуникативное поведение, поликультурная компетентность, поведенческая культура*

---

## Для цитирования

---

Rodionova I.V. Development of the communicative-behavioral component of multi-cultural competence of teachers // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 6–15. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-6-15>

The natural state of the modern world is its multiculturalism as a consequence of pluralism and diversity established in the world. Practice shows that it is a multicultural tolerant society that can become the basis for the subsequent constructive and safe development of the world.

However, it is obvious that the multiculturalism of society is not limited to national or religious diversity, but presupposes a variety of life styles, which are based on the individual psychological characteristics of the individual, value orientations and attitudes, knowledge about the world and about oneself, and the characteristics of relationships.

Many researchers have been interested in the ideas of multicultural education. In particular, J. Banks considered the evolution of multicultural education: from monoethnic to multicultural (Banks, 2001). The general paradigm of such education was defined by the American psychologist and educator Jerome Bruner, who emphasized that “education is not an isolated island, but part of a cultural continent, where freedom from culture can only mean freedom from intellect” (Bruner, 2006).

The tasks associated with the creation of a multicultural tolerant society must be solved, first of all, by an education system focused on the development of human resources capable of actively functioning in modern society on the basis of a high level of multicultural competence and establishing positive relationships in the system of social and educational interaction, which has acquired a multicultural character.

The phenomenon of “multicultural competence” can be legitimately considered by highlighting its components, criteria and indicators. The study of the cognitive, emotional-evaluative and communicative-behavioral components allows for a more in-depth analysis of this phenomenon.

The cognitive component of communicative competence includes knowledge of communication norms, methods of interaction, communication techniques, communication techniques and ways of expressing one's thoughts and feelings. In addition, it is also associated with knowing another person, including the ability to effectively solve various problems that arise in the process of communication.

The emotional-evaluative component is associated with the development of more adequate ways of perceiving, evaluating and interpreting various objects that have signs of intercultural belonging, as well as with the development of a new attitude towards representatives of other cultures.

The communicative-behavioral component is characterized by the development of socially approved patterns of communicative behavior, the conscious acceptance of traditions, behavioral norms of communication between people in various social and national communities, and the expression of a personal position in relation to them.

The purpose of our research is to highlight and analyze the content characteristics of the communicative-behavioral component, which is important for understanding the characteristics of the formation, development and improvement of the multicultural competence of higher school teachers under the influence of training in the system of additional professional education.

Identification and analysis of the content characteristics of the communicative-behavioral component are important for understanding the characteristics of the formation, development and improvement of multicultural competence of higher school teachers under the influence of training in the system of additional professional education.

---

Communicative behavior, according to M. V. Mordashko, is a set of norms and traditions of communication of a certain group of people. And the basis of this communication is considered verbal behavior in standard communicative situations (speech etiquette), reflecting the national and international characteristics of a particular people (Mordashko, 2005, p. 21).

No less significant is the fact that the communicative behavior of K. M. Kasyanova considers it as an integral component of national culture, in which the core are values and principles implemented in certain norms and rules (Kasyanova, 2003, p. 37).

Based on the fact that teachers belong to the communicative group of professions, it is important to consider as one of the important tasks in the system of additional professional education the formation of a culture of speech etiquette in them, which allows, on the one hand, to be aware of belonging to their people, their culture, and on the other – to form the need for cultural identification, to accept oneself as a citizen of a multicultural society and to accept the values, norms, and rules of other cultures.

The need to study in the field of intercultural communication the concept of «culture of speech etiquette» and the broader concept of «communicative behavior» is also due to the fact that interethnic contacts have recently expanded significantly, interest in intercultural interaction and understanding of the national characteristics of representatives of different cultures has increased, and the number of interethnic conflicts, etc. In addition, the study of the national and cultural specifics of communicative behavior, which can manifest itself both at the verbal and non-verbal levels, according to Y. N. Kulichenko, is important for the successful implementation of intercultural communication (Kulichenko, 2015, p. 91).

Let us highlight the term «behavior» as a system-forming term in the concept of «communicative behavior».

Considering the issue of the influence of the culture of traditions on behavior, A. G. Asmolov argues that culture determines the emergence of social or, as the researcher defines it, sociotypical behavior of an individual (Asmolov, 2004, p. 6).

As other researchers argue, in the process of communicative behavior two aspects of interaction are used: verbal and non-verbal. And, as practice shows, in complex situations of social interaction that are intercultural in nature, its subjects pay more attention to the verbal aspect. Let us note that it is non-verbal – non-speech interaction (gestures, facial expressions, distance, etc.) that can have a greater impact on the interaction process, and also become a risk factor for effective communication.

In the process of understanding one's own behavior and the behavior of others, the assessment and interpretation of the behavior itself and its consequences, not only for intercultural communication, but also for solving problems associated with preparing young people for activities in a multicultural society, are important.

Based on the significance of communicative behavior, considered from the perspective of general cultural, situational, group and individual communication, many researchers declare the need to analyze the essential content of this phenomenon. But the main thing, according to some researchers, is that the communicative-behavioral component reveals the individual's readiness to act, to build relationships according to an internal plan of action (Selyukova, 2016, p. 2337). And this emphasizes the conscious nature of the communicative behavior being carried out. Thus, communicative behavior largely depends on the ability of an individual in a situation of interaction with representatives of different cultures to analyze its content, clearly and accurately convey his thoughts to another, “read” the psychological state of the interlocutor, predict his reverse action in the communication process and organize his behavior on the basis assessments of real situations based on generally accepted norms.

---

In this regard, with the concept of “communicative behavior” it is legitimate to use the phrases “intellectual behavior”, “socially oriented behavior”, “behavioral intelligence” and “social intelligence”.

Behavioral intelligence refers to a person’s ability to understand the meaning of other people’s behavior, adequately assess real situations and behave in accordance with their content (Sinyakova, 2011, p. 70). From this definition it is clear that behavioral intelligence reflects the characteristics of people’s behavior in society, the specifics of their interaction, based on the level of awareness, understanding of human psychology and an adequate assessment of the social situation in which this interaction occurs. And this emphasizes the synonymy of the concepts: “behavioral intelligence” and “social intelligence”.

If we talk about pedagogical activity, a more thorough analysis allows us to identify and consider as the most significant in the content of the communicative behavior of multicultural competence of teachers and consider those substantive characteristics that influence its development under the influence of training in the further education system.

It is important to emphasize that achieving the required level of professional competence of teachers in accordance with the social order of society requires the purposeful and painstaking work of the teacher, his emotional, time (often material) costs, volitional resource, activity and the development of a number of qualities that are not so much innate, how much acquired character. In this regard, it is necessary to emphasize that all of them can be formed under the influence of external influencing factors and systematic work on oneself.

Existing traditional, universal values, attitudes, qualities, humanism, respect for people, empathy, pedagogical optimism, creativity, reflection, sociability, tolerance, emotional stability are formed in the process of preparing future teachers for professional activities. However, not all of these qualities are present to the required extent in working teachers.

And today this represents a real problem, because... not every teacher can independently, through self-educational activities, fill existing gaps in the field of multicultural competence. In particular, we should talk about special knowledge in the field of multicultural education, the development of skills and abilities of constructive intercultural dialogue, effective patterns of behavior in situations of ethnic tension, etc. Thus, it can be argued that teachers have a certain level of everyday and theoretical knowledge, abilities, skills, ways of behavior and activity, which gradually formed in them under the influence of traditional attitudes, classical requirements for representatives of the teaching community, trends in social development, does not allow them to high level of competence to carry out professional activities in these conditions.

Today, the system of additional professional education, which functions as a specific component of multicultural education, is called upon to resolve these contradictions in educational practice.

V. Gubanikhina and S. O. Nikolaeva, the main goal of training in the system of additional professional education in the formation of multicultural competence of teachers is the acquisition of that level of behavioral culture that reflects moral feelings and ideas, the totality of everyday actions of people in society, based on norms of morality, ethics, aesthetic culture, certain norms and rules, which are adhered to by almost the entire society, the subjects of which are the teachers themselves (Gubanikhina, 2015, p. 557).

In addition, advanced training on the issue of multicultural competence will contribute to the formation of skills that can fully implement the culturally appropriate function of modern education in the process of interpersonal communication (Nikolaeva, 2003, p. 21).

At the Stavropol State Medical University at the Institute of Continuing Professional Education, advanced training courses for teachers were established and the program “Formation of multicultural competence of higher school teachers” was tested, the goal of which

---

was to increase the level of culture of communicative behavior of teachers as subjects of a multicultural educational environment.

The goal of the program was the formation of social and personal competencies that ensure an increase in the level of culture of communicative behavior of teachers as subjects of a multicultural educational environment.

The main tasks facing the training course on developing multicultural competence of higher education teachers were:

- formation of motivation for intercultural dialogue and socially approved attitudes regarding norms, rules and principles of communicative behavior in a multicultural environment;
- acquisition of new skills and abilities in the field of constructive communicative behavior;
- developing skills of effective intercultural communication and non-judgmental communicative behavior;
- development of the ability to understand national characteristics of verbal and non-verbal means of communicative behavior.

The training included both traditional and active teaching methods - the theory and practice of problem-search, active-game technologies and trainings, through which attention was focused on the formation of motivation for intercultural interaction of the individual, on the development of productive thinking.

Practical classes involved modeling and solving problem situations, the content of which presupposed the presence of a certain level of multicultural competence and a willingness to establish constructive intercultural relationships, the ability to carry out intercultural dialogue, and also perform tasks in a team.

The course was aimed at developing social and personal competencies that ensure the improvement of the characteristics inherent in the communicative-behavioral component. Its mastery provided teachers and students of advanced training courses with the opportunity to:

- master the skills of effective behavior in situations of intercultural communication;
- choose the most productive strategies for resolving conflict situations caused by interethnic problems;
- master practical methods, forms of planning and modeling of individual and group interaction trajectories;
- to intensify and use existing socio-pedagogical experience in these issues;
- acquire new skills of effective intercultural communication, taking into account national characteristics of verbal and non-verbal communicative behavior;
- activate certain needs that ensure readiness to participate in the creation of a communicative educational environment and effectively cooperate at the “teacher-student”, “student-student” level.

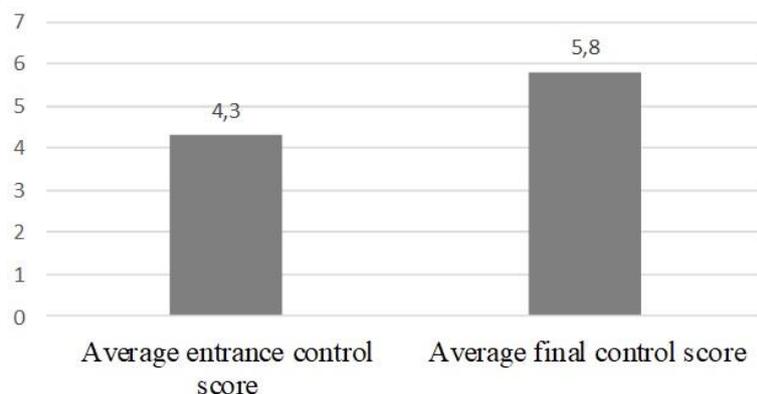
Traditionally, before the start of training and upon its completion, students were asked to take a control test.

The results of the test control are presented in Figure 1.

A graphical presentation of the results of the control test, aimed at developing communicative behavior (understanding of gestures and facial expressions accompanying the process of communication and interaction of partners) before and after completing the Program in Figure 1 illustrates the increase in indicators.

Practice has shown that during the training process, the tested teacher-trainees developed new strategies of communicative behavior that take into account cultural specifics. Most often, in 61 % of cases, the subjects used communication strategies to constructively overcome communication barriers, the strategy of cooperation, and compromise.

---



*Fig. 1.* Comparison of average performance indicators for input and output control tasks in groups of teachers

We come to the conclusion that after completing the training program “Formation of multicultural competence of higher education teachers”, students demonstrated more effective ways of solving situations that reflect various aspects of intercultural communication. This is due to the fact that in the process of educational activities of students – university teachers, a set of organizational, managerial, educational, methodological and psychological-pedagogical conditions was implemented.

The development of the essential characteristics of the communicative-behavioral component of multicultural competence of university teachers under the influence of specially organized training was carried out in stages:

Stage 1. Is traditionally associated with the formation of attitudes, needs and motivation to learn the norms of a culture of behavior, one’s own personal qualities, which determine the choice of modes of behavior in a multicultural environment and contribute to the formation of communicative consciousness and behavior.

Stage 2. Includes research and development of skills and abilities of communicative behavior. And at this stage, the activation of personal mechanisms, the use of technologies and principles of communication and behavior in a multicultural environment when interacting with its other subjects, which require a more detailed analysis, become important.

Stage 3. Collective analysis, personal reflection and assessment of ways of behavior and interaction in a multicultural educational environment.

Stage 4. Is the final stage. This stage includes the analysis of intermediate results and the construction of a strategy for subsequent self-educational activities. It is important at this stage to understand the role of the culture of interethnic interaction, respectful attitude towards representatives of other cultures, for the personality and activities of the teacher, their significance for society’s assessment of the psychological portrait of a modern teacher, who today is identified with socially approved communicative behavior, the manifestation of tolerance while maintaining one’s cultural identity.

In the process of educational activities of students – university teachers, a set of conditions was implemented. Among the organizational and managerial ones, we note the following: the creation of communication and information systems in the form of clusters, rules for multicultural behavior of subjects of the educational process, the development of an effective reward system and dress code.

The educational and methodological conditions include: introducing into the humanitarian cycle the essence, formation and development of multicultural competence, the intro-

---

duction of additional professional educational programs for advanced training, the development and implementation of innovative humanitarian management technologies.

In psychological and pedagogical conditions, we highlight the presence of an active subject position of participants in the pedagogical process of a higher educational institution, the organization of socio-psychological support, the implementation of cascade learning technology through a system of mentoring and coaching, and an attitude toward the inclusion of teachers in university events. (Rodionova, 2023, p. 23).

Analysis of issues related to identifying the psychological characteristics of the development of the communicative-behavioral component of multicultural competence of teachers, included in the educational activities of the system of additional professional education, allows us to draw certain conclusions.

1. The communicative-behavioral component is characterized by the development of socially approved patterns of communicative behavior, the conscious acceptance of traditions, behavioral norms and norms of communication of people in various social and national communities and the expression of a personal position in relation to them.

2. Improving the communicative-behavioral culture is reflected in the formation and manifestation of a personal position regarding the existing norms of a multicultural society, their acceptance and compliance, the development of socially approved patterns of communicative behavior corresponding to a higher level of communicative tolerance, which correlates with the characteristics of the profession of the “person-to-person” system.

The result of the work related to increasing the level of communicative and behavioral culture of students of the additional education system was the knowledge and practical implementation by teachers of ways to establish constructive contacts, socially approved behavior, productive interaction, understanding and acceptance of another person. In other words, the learning outcome is associated with the formation of communicative tolerance, defined as the readiness to understand and accept the behavior of all subjects of intercultural interaction based on the principles of respect for the traditions of representatives of different cultures and the values of one’s own culture.

It must be emphasized that the result of mastering the program “Formation of multicultural competence of higher education teachers” is a more conscious acceptance of traditions, norms of behavior and communication of people included in various social and national communities, reaching a new level of communicative tolerance, and the development of socially approved patterns of communicative behavior. Thus, the results of the study confirm the relevance and effectiveness of the developed program and can be used in the practical activities of teachers.

## References

- Asmolov, A. G. (2004). Tolerance as a culture of the 21st century. *Vek tolerantnosti*, (7), 4–8. (In Russ.)
- Banks, J. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (2006). *Culture of Education*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
- Gubanikhina, E. V. (2015). On the issue of multicultural competence of a teacher. *Molodoy uchenyy*, (4), 556–559. URL: <https://moluch.ru/archive/84/15761/> (In Russ.)
- Kasyanova, K. M. (2003). *On the Russian national character*. Moscow: Akademicheskii Proyekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga. (In Russ.)
- Kulichenko, Yu. N. (2015). National and cultural features of communicative behavior. *Perevod i sopostavitel'naya lingvistika*, (11), 90–92. (In Russ.)

- 
- Mordashko, M. V. (2005). *Formation of a culture of communicative behavior in adolescents in the process of learning a foreign language* [dissertation]. Cheboksary. (In Russ.)
- Nikolaeva, S. O. (2007). *Classes on behavioral culture with preschoolers and junior schoolchildren* / Moscow: Vados. (In Russ.)
- Rodionova, I. V. (2023). Prospects for the development of multicultural education. *Chelovek. Sotsium. Obshchestvo*, (6), 21–24. (In Russ.)
- Selyukova, E. A. (2016). Multicultural education as a problem of modern education. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*, 15, 2336–2340. Retrieved from <http://e-koncept.ru/2016/96388.htm> (In Russ.)
- Sinyakova, M. G. (2014). Psychological and pedagogical support of professional development of a teacher in a multicultural educational space. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*, (2), 68–73. (In Russ.)

## **Литература**

- Асмолов А.Г. Толерантность как культура XXI века // Век толерантности. 2004. № 7. С. 4–8.
- Брунер Д. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 213 с.
- Губанихина Е.В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога // Молодой ученый. 2015. № 4 (84). С. 556–559. URL: <https://moluch.ru/archive/84/15761/> (дата обращения: 12.05.2024).
- Касьянова К. О русском национальном характере. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 558 с.
- Куличенко Ю.Н. Национально-культурные особенности коммуникативного поведения // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2015. № 11. С. 90–92.
- Мордашко М.В. Формирование культуры коммуникативного поведения у подростков в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2005. 214 с.
- Николаева С.О. Занятия по культуре поведения с дошкольниками и младшими школьниками. М.: Владос. 2007. 79 с.
- Родионова И.В. Перспективы развития поликультурного образования // Человек. Социум. Общество. 2023. № 6. С. 21–24.
- Селюкова Е.А. Поликультурное воспитание как проблема современного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 2336–2340. URL: <http://e-koncept.ru/2016/96388.htm> (дата обращения: 12.05.2024).
- Синякова М.Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 68–73.
- Banks J. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

---

## **Информация об авторе**

**Родионова Инга Викторовна**, старший преподаватель кафедры дефектологии, русского языка и социальной работы Ставропольского государственного медицинского университета; почтовый адрес: Россия, 355017, г. Ставрополь, ул. Мира, 310; электронная почта: [rodichienga@mail.ru](mailto:rodichienga@mail.ru)

---

## **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

## **История статьи**

Поступила в редакцию 21.03.24. Принята к печати 2.04.24.

---

---

**Information about the author**

---

**Inga V. Rodionova**, Senior Lecturer at the Department of Defectology, Russian Language and Social Work, Stavropol State Medical University; Postal Address: Russia, 355017, Stavropol, 310, Mira Street; e-mail: rodichienga@mail.ru

**Conflicts of interest**

---

The author declares no conflicts of interests.

**Article history**

---

Received 21 March 2024. Accepted 2 April 2023

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-16-24>

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СЕМЬЕ И РЕБЕНКЕ ПРИ ДЕВИАНТНОМ МАТЕРИНСТВЕ**

---

**Т.В. Александрова**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия, fable566276@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8043-8351>

**Резюме.** *Статья раскрывает особенности представлений о семье и ребенке у женщин при девиантном материнстве. Уникальным в работе является изучение представлений о семье, ребенке и материнстве у женщин, имеющих детей и отбывающих наказание в пенитенциарном учреждении. Основным методом исследования явился контент-анализ ассоциаций к словам «семья», «ребенок», «мама». Автором выделены категории слов-ассоциаций, раскрывающих специфику представлений о семье у респондентов. В статье дается описание категорий, раскрываются особенности восприятия материнства и семьи. Состав семьи представлен ближайшими родственниками: детьми, родителями, супругами. Психические состояния респондентов стенические, личностно-обусловленные, гуманитарные, эмоциональные. Основные эмоции и переживания респондентов носят позитивный характер. Негативные переживания связаны с чувством вины и дистантным материнством, а также опытом деструктивных отношений в собственной семье. Диапазон негативных переживаний больше, чем позитивных. В статье показано восприятие респондентов матери, обладающей позитивными характеристиками, такими как нежность, доброта, уверенность. «Мама» проявляет заботу и ответственность. Взаимодействие матери с ребенком носит эмоциональный характер; диапазон конкретных действий в отношении ребенка небольшой. Выявлена направленность (в идеальном плане) на конструктивные, благоприятные внутрисемейные отношения. При этом практическая ориентация на создание и поддержание таких отношений выражена слабо. Деятельностный компонент материнства обеднен. Ребенок матерями инфантилизируется. Ребенок требует участия матери в области воспитания, обучения, проявления заботы, опеки. Психолого-педагогическое сопровождение матерей, повышение их педагогической компетентности видится необходимым для решения трудностей девиантного материнства.*

**Ключевые слова:** *девиантное материнство, пенитенциарные учреждения, контент-анализ ассоциаций, эмоциональная направленность отношений, деятельностный компонент материнства, инфантилизация ребенка*

### **Для цитирования**

---

Александрова Т.В. Представление о семье и ребенке при девиантном материнстве // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 16–24. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-16-24>

## THE IMAGE OF THE FAMILY AND CHILD IN DEVIANT MOTHERHOOD

**Tatyana V. Aleksandrova**

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia,  
fable566276@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8043-8351>

**Abstract.** *The article reveals the peculiarities of women's ideas about family and children in deviant motherhood. The unique is the study of ideas about family, children and motherhood among women who have children and are serving sentences in a penitentiary institution. The main research method was content analysis of associations to the words “family”, “child”, “mother”. The author identifies categories of association words that reveal specifics of respondents' ideas about family. The article describes the categories and reveals the peculiarities of the perception of motherhood and family. The composition of the family is represented by the closest relatives: children, parents, spouses. The respondents' mental states are sthenic, personality-driven, humanitarian, and emotional. The main emotions and experiences of respondents are positive. Negative experiences are associated mainly with the feelings of guilt and distant motherhood, as well as the experience of destructive relationships in their own family. The range of negative experiences is greater than the positive ones. The article shows the respondents' perception of a mother with positive characteristics such as tenderness, kindness, and confidence. “Mom” shows care and responsibility. The interaction between mother and child is emotional; the range of specific actions in relation to the child is small. The focus (in ideal terms) on constructive, favorable family relationships has been revealed. At the same time, the practical orientation towards creating and maintaining such relationships is weakly expressed. The activity component of motherhood is impoverished. The child is infantilized by their mothers. A mother's responsibility to her child is a necessary characteristic for her. Psychological and pedagogical support for such mothers, as well as increasing their pedagogical competence, are seen crucial to solve the difficulties of deviant motherhood.*

**Keywords:** *deviant motherhood, penitentiary institutions, content analysis of associations, emotional orientation of relationships, activity component of motherhood, infantilization of the child*

### For citation

---

Aleksandrova, T. V. (2024). The image of the family and child in deviant motherhood. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 16–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-16-24>

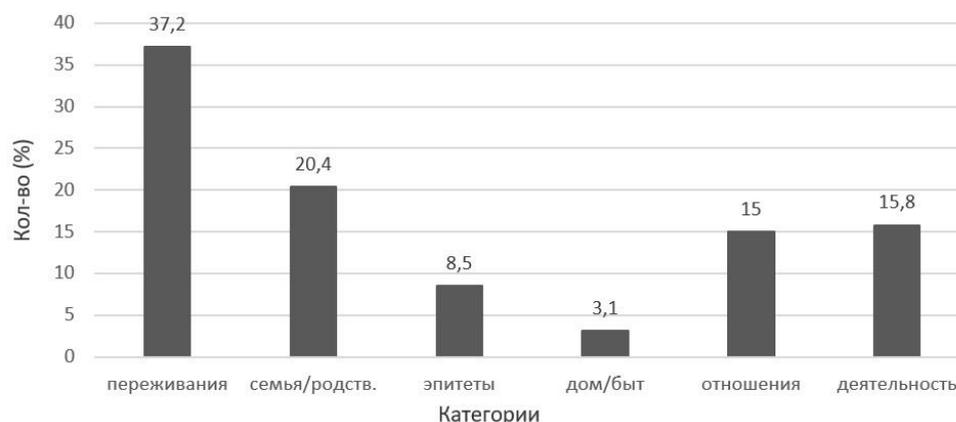
Проблема материнства рассматривается в разных ракурсах и контекстах (Овчарова, 2003; Плотникова, 2017; Попова, 2011; Филиппова, 2020). Важным направлением изучения материнства как психологического феномена является освещение вопроса девиантного материнства, одним из видов которого является материнство в условиях пребывания женщины в пенитенциарных учреждениях. Это не только вариант дистанционного родительства, но зачастую и родительства с невозможностью выполнения основных функций материнства.

Наше исследование было направлено на изучение представлений о семье у женщин, находящихся в пенитенциарных учреждениях. Метод исследования – контент-анализ ассоциаций к словам «мама», «ребенок», «семья». Всего в эксперименте приня-

---

ло участие 53 матери в возрасте от 21 до 56 лет. Все задания женщинами выполнялись самостоятельно и индивидуально.

Проведенный контент-анализ ассоциаций к слову «семья» позволил нам выделить следующие категории: «переживания», «семья, родственники», «эпитеты», «детство, ребенок», «дом, быт», «отношения», «деятельность» (рис. 1).



*Рис. 1.* Распределение категорий контент-анализа ассоциаций к слову «семья»

Категория «переживания» включает в себя слова, отражающие эмоциональные состояния и переживания женщин. Данная категория в общей выборке занимает первое место (37,2 %). В категории можно заметить, как позитивные состояния, возникающие у женщин («любовь», «тепло», «радость», «дружба», «понимание», «счастье», «верность», «доброта» и т.п.), так и отрицательные («грусть», «боль», «боюсь потерять», «потеря», «страх»). Примечательно, что позитивные эмоции преобладают над негативными. Значительная часть эмоциональных переживаний у респондентов связаны с психологической травмой от дисфункциональных отношений в семье. Зачастую отрицательные эмоциональные переживания вызваны негативными воспоминаниями женщин о своей родительской семье или собственной, а также определяются чувством вины за невозможность полноценного участия во внутрисемейных отношениях. Отдельной подкатегорией в данной группе были выделена «ответственность». В подкатеорию «ответственность» вошли слова, отражающие чувство долга испытуемых пред семьей и ее членами.

В категории «семья, родственники» (20,4 %) упоминаются родственники различной степени близости («дети», «мама», «родня», «папа», «муж», «бабушка», «жена», «родители», «сестра» и т.п.), а также слова, обозначающие различные этапы развития семьи: «свидание», «женитьба», «развод».

Несмотря на то, что к категории «деятельность» (15,8 %) относятся собой слова, обозначающие действия по отношению к членам семейной системы или совместную деятельность в семье, наибольший вес занимает слово «забота», которая не подкрепляется конкретными действиями. Респонденты указывают на совместный досуг («отдых», «ужин», «семейный вечер», «празднование», «прогулка», «отпуск»), а также на работу/труд в семье. Действия по отношению к детям встречаются редко.

В категорию «отношения» входят слова, отражающие внутрисемейные отношения (реальные или идеальные), а также характеристики семьи (реальные или идеальные) (15,1 %). Испытуемыми были обозначены отношения желательные для членов семьи: «уступить друг другу», «сплоченность», «взаимопонимание», «не изменяют», «не

пьют», «не ругаются» и т.п. Действия и отношения, которые отметили респонденты отражают ориентацию на создание благоприятных внутрисемейных отношений.

Категория «Эпитеты» (8,5 %) представлена словами-ассоциациями, которыми обозначают испытуемые семью, с чем ее сравнивают. В данной категории присутствуют в основном «глобальные» эпитеты такие как «мир», «свет», «жизнь», «крепость» и пр. Также в данную категорию вошли выражения такие как «куда бы ни шел, туда иду», «и в горе, и в радости».

Самая малочисленная категория – «дом, быт» (3,1 %). В эту категорию вошли слова «дом», «быт».

Испытуемым было предложено назвать вербальные ассоциации к слову «мама». Проведенный контент-анализ позволил нам выделить следующие категории: «переживания», «характеристики матери», «дом, быт», «семья, родственники», «педагогические категории», «взаимоотношения в системе «мать-ребенок», «эпитеты», «детство», «гештальт матери» (рис. 2).

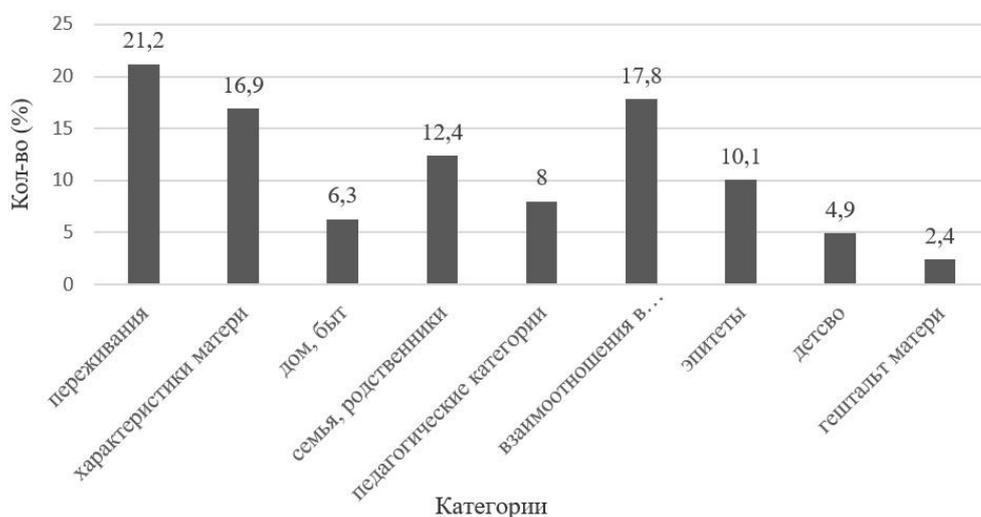


Рис. 2. Распределение категорий контент-анализа ассоциаций к слову «мама»

Категория «переживания» (21,2 %) представлена словами, обозначающими чувства, которые испытывает респондент к матери, чувства матери по отношению к ребенку, а также эмоции, которые возникают у испытуемых на слово «мама». Важно отметить, что в ассоциациях женщин встречаются слова, которые характеризуют испытуемых как мать и слова, которые отражают отношение к своей матери. Примечательно, что в большем числе случаев проявляется отношение именно к своей матери, нежели проявляется собственная материнская позиция. Данный факт мы можем объяснить тем, что у испытуемых имеются нарушения в отношениях с собственной матерью, а также проявляется чувство вины за неоправданные ожидания родителей.

Все обозначенные респондентами переживания можно условно подразделить на положительные и отрицательные. К положительным переживаниям отнесли «любовь», «радость», «тепло», «счастье», «покой», «спокойствие», «уважение», «надежда» и т.п.; к отрицательным – «грусть», «тревога», «ложь», «одиночество». В целом, положительные переживания в ассоциациях женщин встречаются чаще чем, отрицательные.

В категории «характеристики матери» (16,9 %) выделяются слова, которые обозначают некоторые особенности личности, которыми обладает или должна обладать

---

мать. Особую подгруппу составляют слова, обозначающие долг и ответственность либо матери пред ребенком, либо опрошенных женщин к своей матери. В данную группу вошли такие слова как «нежная», «добрая», «уверенность», «гордая», «строгость», «терпение», «верность», «жертвенность» и т.п.

Категорию «дом, быт» (6,3 %) составили слова, обозначающие организацию семейного быта, создание семейного домашнего уюта: «дом», «уют», «обед», «домашний очаг», «семейный ужин», «вкусняшки».

Категория «семья, родственники» (12,4 %) представлена словами, обозначающими семью, и ее членов, а также родственные связи. Разнообразие слов в данной категории небольшое. На первом месте слово «папа». Оно встречается у 12 женщин. Далее идет слово «бабушка». Ребенок упоминается в 1,0 % случаев. Одинаково часто встречаются слова «дедушка», «подруга/друг». По одному респонденту указали слова «дочь», «сестра», «пара» и «чувство родственности».

В «педагогическую» категорию вошли слова, обозначающие реализацию воспитательной функции матерью (8,0 %), т.е. то, что связано с воспитанием, обучением и развитием ребенка. Данная категория не имеет большого удельного веса. В данной категории выделяются слова «воспитание», «воспитала», «уроки / учение», «играть», «научила». Опрошенные женщины редко отмечают в своих ответах ассоциации, отражающие реализацию обозначенной функции родителя. Объяснить данную ситуацию мы можем тем, что выполнение воспитательной функцией осуществлялась родителями опрошенных женщин в недостаточно полной мере. Респонденты, соответственно, не имели перед глазами конструктивной модели осуществления воспитания детей в семье. Все это могло привести к тому, что сами осужденные женщины не видят значимости в воспитании детей и в реальных условиях пребывания в заключении не могут организовать воспитание, обучение и развитие своих детей в полной мере.

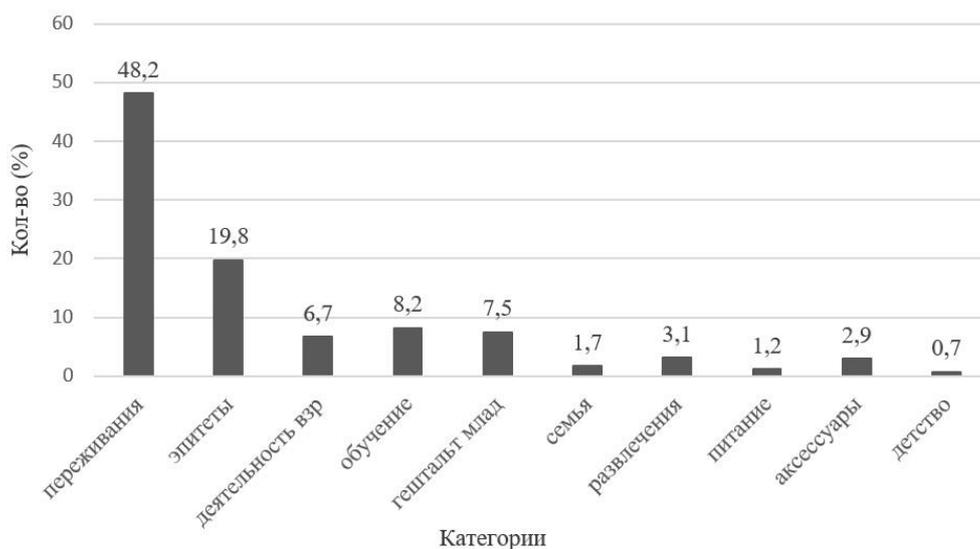
Следующая категория «взаимоотношения в системе «мать-ребенок» (17,8 %) представлена словами, обозначающими выполнение практических действий в системе «мать-ребенок», слова, характеризующие уход за ребенком, а также осуществление физического и душевного благополучия. Следует отметить, что женщины не обозначали конкретных действиях, осуществляемых во взаимодействии между матерью и ребенком. Слова больше отражают душевную заботу и несут оттенок моральной ответственности: «забота», «ласка», «внимание», «понимание», «опека». Слова «вырастила», «играть», «кормить», «наставление», «хочется обнять», «ухаживала» встречаются по одному разу, т.е. весьма малочисленны.

Категория «эпитеты» (10,1 %) представлена словами, которыми ласково называют «маму», а также глобальными эпитетами, которыми обозначают опрошенные женщины маму. К конкретным эпитетам отнесены слова «родная», «дорогая», «Ангел», «мамуля». Слова «счастье» «жизнь», «слово», «свет», «свобода», «духовная сила» составили категорию «Глобальные эпитеты».

В данную «детство» (4,9 %) вошли слова, характеризующие мир детства, воспоминания женщин о своем детстве. Наибольший удельный вес в данной категории принадлежит словам «детство», «ребенок». Далее идут слова «мир и согласие», «дочь», «играть», «интернат», «возраст».

Следующая категория «гештальт матери» (2,4 %) представлена словами, обозначающими основные функции материнства, а также эмоциональную связь между матерью и ребенком. Сюда вошли слова «материнские руки», «моя», «родила она меня», «роды», «нет никого дороже и родней», «одна ты у меня» и т.п. (рис. 3).

---



*Рис. 3. Распределение категорий контент-анализа ассоциаций к слову «ребенок»*

Анализируя полученные данные ассоциаций на слово «ребенок», нами были выделены категории «переживания» (48,2 %), «эпитеты» (19,8 %), «обучение, воспитание» (8,2%), «деятельность взрослых» (6,7 %), «развлечения» (3,1 %), «аксессуары» (2,9 %), «характеристики ребенка» (3,1 %), «питание» (1,2 %), «родственники, семья» (1,7 %), «родительство и детство» (0,7 %).

Характеристика категорий представлены нами в предыдущих публикациях (Александрова, 2007, с. 22). Здесь обозначим основные особенности представлений о ребенке у респондентов.

Результаты исследования показали, что представления о ребенке носят, в целом, характер позитивных психических состояний. В целом можно говорить о преобладании гуманитарных и эмоциональных психических состояний. Психические состояния респондентов стенические, личностно-обусловленные. Диапазон негативных психических состояний шире, чем позитивных психических состояний. При этом число слов-ассоциаций позитивного характера больше, чем негативных.

Анализируя слова-ассоциации в категории «переживания», следует отметить, что сильными астеническими психическими состояниями являются состояния вины, душевной боли, страдания, тоски. Причинами данных состояний являются нарушения характера отношений в диаде мать-ребенок, дистантное родительство, препятствия родственникам общению и взаимодействию ребенка с мамой. Нам видится специфическое отношение к ребенку обусловлено зачастую связано с нарушенными отношениями у респондентов со своей мамой в детстве.

Коммуникативного аспекта родительства не было выявлено в ходе исследования.

Анализируя слова, вошедшие в категорию «Эпитеты», мы видим определенную инфантилизацию ребенка. Матери воспринимают ребенка с позиции малыша, психологической и возрастной незрелости. Этот факт находит свое подтверждение при описании категорий «характеристики ребенка», «питание».

Представление о психологической незрелости, стремление зафиксировать ребенка в более раннем возрасте определенным образом выгодно для матерей. Реализация воспитательной функции в данном случае не требует особой включенности родителей, так как уход и присмотр больше имеет место быть в младенческом возрасте. В

---

целом, можно видеть, что для респондентов деятельностный компонент родительства сформирован слабо.

Описывая категории «обучение», «воспитание» и «деятельность взрослых», мы видим, что в целом испытуемые осознают важность воспитания и обучения ребенка. Вместе с тем, значимость деятельности в этом аспекте не столь велика. Действия взрослых в большей мере касаются ухода, заботы. Следует отметить, что слова, отражающие действия взрослых носят характер обобщенных терминов, не включающих конкретные действия по отношению к ребенку. Женщины как форму взаимодействия с ребенком отмечают игру, спорт, совместный отдых, прогулки. Диапазон форм взаимодействия небольшой. Небольшая представленность слов в данной категории также подтверждает факт неразвитого практического компонента родительства.

Было выявлено, что матери не обозначают финансовое участие в жизни ребенка. Совместная деятельность с ребенком крайне обеднена и не затрагивает организацию семейных традиций. Дистантное родительство здесь является, как мы полагаем, основным фактором низкого практического участия в жизни ребенка.

Эмоциональный компонент родительства выражен достаточно ярко и представлен в основном «положительными» эмоциями, а также эмоциями, возникающими у женщин в связи с невозможностью реализации материнских функций.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам установить следующее:

1. Слово «мама» вызывает у респондентов эмоциональные переживания в большей степени позитивной направленности. Чувство вины перед своей «мамой» часто наблюдается у осужденных женщин. Особенности поведения и личности матери больше желаемые/идеальные. «Мама» обладает позитивными характеристиками, такими как нежность, доброта, уверенность. Проявляет заботу и ответственность. Взаимодействие матери с ребенком носит больше эмоциональный характер; диапазон конкретных действий в отношении ребенка небольшой.

2. Женщины, находящиеся в пенитенциарных учреждениях, испытывают по отношению к своему ребенку позитивные чувства и эмоции (любовь, счастье, нежность, радость). Диапазон негативных переживаний больше, чем позитивных и вызван чувством вины у женщин перед ребенком и связан с физической невозможностью реализации материнской функции. Позитивное восприятие своего ребенка проявляется также в большом количестве эпитетов. Ребенок инфантилизируется; рассматривается матерью как «малыш», «беспомощный». Ребенок требует участия матери в области воспитания, обучения, проявления заботы, опеки. Ответственность матери перед ребенком необходимая характеристика для нее.

3. Состав семьи представлен ближайшими родственниками: детьми, родителями, супругами.

4. Семья вызывает у осужденных женщин эмоциональные переживания, чувства и эмоции, как положительные, так и негативные. Позитивные переживания: любовь, теплота, радость, счастье, доброта, верность и пр. Негативные: грусть, боль, страх, потеря и др. Позитивные переживания преобладают над негативными. Негативные эмоции связаны с психологической травмой респондентов от деструктивных отношений в семье.

5. В описаниях отношений в семье заметна тенденция ухода от деструктивных отношений в реальном плане к конструктивным в идеальном/желаемом плане. При описании внутрисемейных отношений испытуемые часто используют формулировки с частицей «не»: «не пьют», «не ругаются», «не ссорятся». Идеальные отношения в семье – это отношения, построенные на взаимопонимании, доверии, взаимоподдержке, согла-

---

сии, преданности. Деятельностный аспект функционирования семьи представлен не-широким спектром конкретных действия. Слово «забота» (наиболее часто упоминаемое) респондентами не конкретизируется. Совместное времяпрепровождение выступает как одна из форм взаимодействия в семье.

6. Поддержка женщин, имеющих значительные трудности в реализации материнства, возможна в формате психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение должно охватывать все семейные подсистемы, уровни внутрисемейных отношений. Важным является не только поддержка детско-родительских отношений, но и уровня супружеских отношений, и отношения с самой собой. По содержанию психолого-педагогическое сопровождение предполагает повышение психолого-педагогической компетентности матерей в вопросах родительства, возрастных психологических особенностях детей, коррекцию эмоционального и поведенческого аспектов детско-родительских отношений, а также выработку навыка конкретных поведенческих, практических действий во взаимодействии с ребенком.

7. Повышение педагогической компетентности матерей приведет к расширению набора действий в сфере воспитания, развитию и поддержке образовательной деятельности ребенка.

## Литература

- Александрова Т.В. Диагностика девиантного материнства // Образование и семья: проблемы диагностики. Материалы Международной научно-практической конференции. Под общ. ред. И.А. Хоменко. СПб.: Борей АРТ, 2007. С. 22–25.
- Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Институт Психотерапии, 2003. 319 с.
- Плотникова А.Л. Психологические особенности осужденных женщин // Юридическая наука и практика: альманах научных трудов Самарского юридического института ФСИН России. Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2017. Вып. 5. Ч. 2. С. 154–155.
- Попова А.А. Контент-анализ ассоциативного ряда к слову «ребёнок» // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. 2011. № 1–2 (2). С. 118–131. URL: <http://perinataljourn.ru> (дата обращения: 12.05.2024)
- Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Юрайт, 2020. 212 с.

## References

- Aleksandrova, T. V. (2007). Diagnosis of deviant motherhood. In I. A. Khomenko (Ed.), *Education and family: diagnostic problems. Materials of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 22–25). Saint Pterburg: Borey ART. (In Russ.)
- Ovcharova, R. V. (2003). *Psychological Support of Parenthood*. Moscow: Institut Psikhoterapii. (In Russ.)
- Plotnikova, A. L. (2017). Psychological characteristics of convicted women. In *Legal science and practice: almanac of scientific works of the Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia* (vol. 5, part 2, pp. 154–155). Samara: Samarskiy yuridicheskiy institut FSIN Rossii. (In Russ.)
- Popova, A. A. (2011). Content Analysis of Associations to the Word “Child”. *Perinatal'naya psikhologiya i psikhologiya reproduktivnoy sfery*, (1–2), 118–131. Retrieved from <http://perinataljourn.ru> (In Russ.)
- Filippova, G. G. (2020). *Motherhood Psychology*. Moscow: Yurayt. (In Russ.)

---

### **Информация об авторе**

---

**Александрова Татьяна Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: fable566276@yandex.ru

### **Заявление о конфликте интересов**

---

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **История статьи**

---

Поступила в редакцию 23.04.24. Принята к печати 22.05.24.

### **Information about the author**

---

**Tatyana V. Aleksandrova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, Saint Petersburg, 48, Moika Embankment; e-mail: fable566276@yandex.ru

### **Conflicts of interest**

---

The author declares no conflicts of interests.

### **Article history**

---

Received 23 April 2024. Accepted 22 May 2024.

Научная статья

УДК 159.91

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-25-34>

## **РОЛЬ ВЕСТИБУЛЯРНОГО СЛУХА В ВОСПРИЯТИИ РЕЧИ (ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)**

---

**В.Л. Ефимова**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия, [prefish@ya.ru](mailto:prefish@ya.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7029-9317>

**Резюме.** В статье представлен обзор зарубежных исследований, посвященных участию вестибулярной системы в восприятии речи. Хотя долгое время считалось, что вестибулярная система вовлечена только в управление балансом и моторикой, появляются все больше данных о том, что она участвует в когнитивных процессах, таких как память, внимание, речь. Не вызывает сомнения тот факт, что слуховое восприятие необходимо для восприятия речи. Периферические отделы вестибулярного и слухового анализаторов анатомически тесно связаны. Но исследований о том, как вестибулярные органы влияют на слуховое восприятие, недостаточно. Эволюционно вестибулярный аппарат появился у животных значительно раньше, чем периферические органы слуха. Вестибулярный аппарат человека состоит из пяти парных отделов: трех полукружных каналов и двух отолитовых органов: утрикулуса (маточки) и саккулуса (мешочка). В процессе эволюции максимальным изменениям подверглись полукружные каналы человека и других млекопитающих. Способность регистрировать аудиторную информацию сохранилась только у одного из отделов вестибулярного аппарата – саккулуса. Вестибулярный (саккулярный) слух позволяет регистрировать низкочастотные звуки в диапазоне от 100 до 1000 Гц. Это помогает распознаванию речи, так как указанный частотный диапазон связан с восприятием интонации, границ слов, ударения. Саккулярный слух также помогает воспринимать речь в шуме. Данные о роли вестибулярного аппарата в восприятии речи полезны для всех специалистов, занимающихся речью. Способность саккулуса реагировать на звук используется для проведения инструментальной диагностики вестибулярной системы – цервикальных вестибулярных миогенных вызванных потенциалов (цВМВП).

**Ключевые слова:** вестибулярная система, саккулос, речь, восприятие речи, вестибулярная функция, речь в шуме, развитие детей, отолитовые органы, слуховое восприятие, цервикальные вестибулярные миогенные вызванные потенциалы

### **Для цитирования**

---

Ефимова В.Л. Роль вестибулярного слуха в восприятии речи (обзор зарубежных исследований) // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 25–34. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-25-34>

## THE ROLE OF VESTIBULAR HEARING IN SPEECH PERCEPTION (REVIEW OF FOREIGN RESEARCH)

Victoria L. Efimova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, [prefish@ya.ru](mailto:prefish@ya.ru),  
<https://orcid.org/0000-0001-7029-9317>

**Abstract.** *The article presents a review of foreign studies on the participation of the vestibular system in speech perception. Although for a long time it was believed that the vestibular system is involved only in the management of balance and motor skills, there is increasing evidence that it is involved in cognitive processes such as memory, attention, and speech. There is no doubt that auditory perception is necessary for speech perception. The peripheral parts of the vestibular and auditory analyzers are anatomically closely related. But there is not enough research on how vestibular organs affect auditory perception. Evolutionarily, the vestibular apparatus appeared in animals much earlier than the peripheral hearing organs. The human vestibular apparatus consists of five paired sections: three semicircular canals and two otolith organs – the utricle and saccule. In the process of evolution, the semicircular canals of humans and other mammals underwent maximum changes. The ability to register auditory information was preserved only in one of the parts of the vestibular apparatus – saccule. Vestibular (saccular) hearing allows us to register low-frequency sounds in the range from 100 to 1000 Hz. This helps speech perception, as this frequency range is associated with the perception of intonation and other prosodic components of the utterance. Saccular hearing also helps speech perception in noise. Data on the role of the vestibular apparatus in speech perception are useful for all speech and language specialists. The ability of the saccule to respond to sound is used for instrumental diagnostics of the vestibular system – cervical vestibular myogenic evoked potentials (cVEMP).*

**Keywords:** *vestibular system, saccule, speech, speech perception, vestibular function, speech in noise, child development, otolith organs, auditory perception, cervical vestibular myogenic evoked potentials, cVEMP*

### For citation

---

Efimova, V. L. (2024). The role of vestibular hearing in speech perception (review of foreign research). *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 25–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-25-34>

Анатомия вестибулярной системы хорошо изучена, но остается много вопросов, касающихся межсенсорного взаимодействия, а также роли вестибулярной системы в восприятии таких сложных стимулов, как речь. В условиях реальной жизни чем сложнее стимул, тем больше сенсорных систем участвуют в его интерпретации и дифференциации. Хотя вестибулярный аппарат находится во внутреннем ухе и анатомически тесно связан с органами слуха, его роль в восприятии речи изучена недостаточно.

Целью данного обзора был поиск экспериментальных исследований, в которых изучалась связь между функциональным состоянием вестибулярной системы и восприятием речи.

Удивительным является тот факт, что взаимодействие слуховой и вестибулярной систем на настоящий момент мало изучено. Слуховая и вестибулярная системы имеют общие периферические аппараты (внутреннее ухо и восьмой черепно-мозговой

---

нерв). Кроме того, они схожи эмбриологически и структурно. Показано, что сочетание вестибулярных и слуховых дисфункций встречается при различных патологических состояниях, таких как диабет (Elangovan, Spankovich, 2019), фетальный алкогольный синдром у детей (Church, Kaltenbach, 1997).

Долгое время вестибулярная система рассматривалась исследователями исключительно в контексте управления движениями. В последние годы удалось доказать, что вестибулярная система функционально связана с гиппокампом, миндалиной, стриатумом и неокортексом, а следовательно, ее состояние может влиять на память, исполнительные функции, способность к обучению, внимание, осознание своего тела и т.д. (Harris, 2020; Hanes, McCollum, 2006).

Эволюционно вестибулярная система значительно старше, чем слуховая. В тот период, когда животные обитали только в водной среде, у них не было возможности использовать воздушную проводимость звука для ориентировки в пространстве и коммуникации. Некоторые функции слуха выполнялись структурами нервной системы, которые реагировали на гравитацию, движение и вибрацию вестибулярным аппаратом. Звуковая активация вестибулярных органов происходила с помощью костной проводимости звука. В процессе эволюции, когда животные вышли на сушу и оказались в воздушной среде, сформировался кохлеарный слух, позволяющий регистрировать звуковые волны с помощью воздушной проводимости. Но оказалось, что способность вестибулярного аппарата активироваться в ответ на некоторые звуки с помощью костной проводимости сохранилась.

Периферическая часть вестибулярного анализатора человека состоит из 5 парных отделов: трех полукружных каналов и двух отолитовых органов: саккулюса (мешочка) и утрикулюса (маточки).

Улитка внутреннего уха (кохлеа) и вестибулярные органы снабжены механорецепторами – волосковыми клетками, сходными по своему строению. Однако в процессе эволюции часть вестибулярного аппарата претерпела значительные изменения. В результате этих изменений во внутреннем ухе млекопитающих и человека слуховые и вестибулярные волосковые клетки могут активироваться избирательно. В большей степени в процессе эволюции изменились утрикулюс и полукружные каналы. Нижняя часть вестибулярного аппарата – саккулюс – оставалась достаточно постоянной. Именно саккулюс сохранил способность активироваться в ответ как на движения головы и гравитацию, так и на громкие звуки. Для обозначения этой способности используется термин «вестибулярный слух». Оказалось, что возможность использовать вестибулярный слух сохраняется не только у здоровых людей, но и у тотально глухих в том случае, когда функции саккулюса не пострадали (Emami et al., 2012).

Способность саккулюса реагировать на звук используется для проведения инструментальной диагностики, которая называется «цервикальные вестибулярные миогенные вызванные потенциалы» (цВМВП). Пациенту через наушники моноурально подаются громкие, короткие, низкочастотные звуки. В результате передачи импульсов через саккулюс по нижней части вестибулоспинального тракта регистрируется сокращение грудинно-ключично-сосцевидной мышцы. Эта реакция и отражает наличие вестибулярного слуха. Дисфункции выявляются на стороне аудиторной стимуляции. Затем исследование повторяется со звуковым сигналом, который подается во второе ухо.

Впервые реакция вестибулярных органов на громкие звуки была описана в 1929 г. и получила название феномена Туллио. Пьетро Туллио описал возникновение у человека вестибулярных симптомов при воздействии громких звуков на саккулюс (Sheykholeslami, Kaga, 2002).

---

---

В результате многочисленных последующих исследований было установлено, что саккулос человека является конечным органом, который активируется с помощью звука (Colebatch, 2006; Rosengren, Welgampola, Colebatch, 2010). Саккулос активируется в ответ на громкие низкочастотные звуки в диапазоне от 100 до 1000 Гц (Emami et al., 2012).

Большинство акустически чувствительных волокон в нижнем вестибулярном нерве имеют нерегулярную спонтанную активность и берут начало в саккулосе. Эти волокна прослеживаются в вестибулярных ядрах ствола мозга и в кохлеарном ядре. Саккулос млекопитающих реагирует на звук и посылает акустическую информацию в центральную нервную систему, включая ствол мозга, мозжечок, высшие центры вплоть до гипоталамуса, а также медиальную и верхнюю височные извилины (Guinan, 2006; McNerney et al., 2011; Burkard, Secor, 2002).

Центральная часть слуховой системы отвечает за распознавание и определение локализации звуков, в том числе и речи. В процесс слухового восприятия вовлечены многочисленные корковые и подкорковые области: височные доли, лобные и теменные доли, ствол мозга и лимбическая система. Таким образом, основная часть слуховой коры мозга, а именно височная извилина, может активироваться благодаря вестибулярному слуху (McNerney et al., 2011).

В настоящее время цВМВП широко используется в диагностике вестибулярных расстройств, например, вестибулярной мигрени (Yao et al., 2021).

Особенно важно изучать вестибулярную функцию у детей, так как когнитивные функции у них активно развиваются. Основным симптомом, который может быть поводом для инструментального обследования вестибулярной системы, обычно является головокружение. Однако дети с врожденными вестибулярными дисфункциями, как правило, на головокружения не жалуются, но дисфункциональная вестибулярная система может оказывать долгосрочное негативное влияние на их развитие (Wiener-Vacher et al., 2013; Rine, 2018).

цВМВП могут быть зарегистрированы у новорожденных на 5-й день жизни. При длине шеи ребенка менее 15 см, то есть до подросткового возраста, необходимо делать поправки относительно взрослых норм для этого исследования (Young, 2015).

Исследование цВМВП не является распространенным в педиатрической практике, чаще его проводят детям с нарушениями слуха или после кохлеарной имплантации, так как предполагается, что у этих групп детей имеются вестибулярные дисфункции из-за анатомических связей между улиткой внутреннего уха и периферическими вестибулярными органами (Verbecque et al., 2017; Wang et al., 2022).

Сенсорный дефицит, связанный с нарушениями слуха, имеет далеко идущие последствия, которые выходят за рамки речевого развития. В последнее время основное внимание уделяется не только развитию речи, но и общей успеваемости детей с нарушениями слуха в реальных условиях. Есть данные о том, что трудности с обучением у этой группы детей могут быть связаны с сопутствующим вестибулярным дефицитом (Cushing, Papsin, 2018).

В последние десятилетия появились данные о том, что и у детей с нормальным слухом также встречаются отклонения в результатах цВМВП. Это дети с синдромом дефицита внимания, с гиперактивностью (СДВГ) и трудностями в обучении (Isaac et al., 2017; Lotfi et al., 2017).

Роль вестибулярного слуха в восприятии речи у людей с нормальным слухом все еще изучена недостаточно. Было установлено, что вестибулярный слух является подкреплением кохлеарного слуха и помогает различать частоту и интенсивность акустических сигналов (Scott, Sinex, 2010).

---

---

Особенно важна роль вестибулярного слуха в ситуациях, когда речь приходится воспринимать в акустически неблагоприятных условиях. Исследования показали, что саккулюс помогает воспринимать речь в шуме. В этом случае слуховая и вестибулярная системы взаимодействуют для распознавания низкочастотных фонем (Emami et al., 2013). Низкочастотные звуковые сигналы играют важную роль в распознавании слов в шуме. В условиях тишины нейроны слуховой коры реагируют на звуки как высокой частоты, так и низкой. В условиях шума есть реакция нейронов только на низкочастотные звуки. Таким образом, низкочастотные звуки обеспечивают подсказки, которые помогают разделять фонемы, а также слышать границы слов и фраз (Abrams, Kraus, 2009; Fishman, Steinschneider, 2010; Young, 2010).

Диапазон чувствительности саккулюса к низкочастотным сигналам важен для восприятия речи. Поскольку нейроны ствола мозга и первичной слуховой коры реагируют на низкие частоты, активация саккулюса низкими частотами помогает обеспечить необходимую разборчивость воспринимаемой речи (Emami et al., 2012; Scott, Sinex, 2010).

Частотный диапазон, на который может реагировать саккулюс, частично пересекается с основным частотным диапазоном речи. Низкие частоты в речи связаны с делением слов на слоги, а в музыке – с ритмом и последовательностью нот. Низкочастотные компоненты речи, которые находятся в вестибулярном диапазоне, также передают информацию об интонации и ударении (Malone, Schreiner, 2010; Murofushi, Kaga, 2009; Sheykholeslami, Kaga, 2002; Jacobson, Mccaslin, 2007; Todd et al., 2000).

Активация саккулюса происходит также, когда большие группы людей вокализируют вместе, например, в хоре или толпе на концерте или спортивном мероприятии (Todd, 2001; Todd, Cody, 2000; Trivelli et al., 2013). Это объясняет тот факт, что при долговременном воздействии громких низкочастотных звуков могут возникать вестибулярные симптомы. С другой стороны, определенные виды музыкальных упражнений могут использоваться для развития функций саккулюса. Например, для этих целей можно использовать занятия на ударных музыкальных инструментах.

Развитие вестибулярного слуха связано с ритмическим развитием ребенка, так как ритм музыки и языка относится к низкочастотным компонентам. Было проведено исследование о связи вестибулярного, тактильного и слухового восприятия с овладением речью с участием 45 младенцев. Способность различать ритмические и лингвистические стимулы была определена по изменению диаметра зрачка в зависимости от случайных визуальных стимулов с течением времени с помощью айтрекера. Было показано влияние ритма на овладение языком (Russo et al., 2023).

Необходимо учитывать, что низкочастотный диапазон важен для восприятия гласных звуков. Характеристики низкочастотных звуков, которые нужны для восприятия гласных, кодируются на уровне ствола. Низкочастотные звуки стимулируют афференты саккулюса, затем волокна слухового нерва синхронизируются с низкочастотными звуками, что и помогает различению гласных (May, 2010; Young, 2010). Саккулюс активируется в диапазоне от 100 до 1000 гц, поэтому в русском языке в диапазон активации саккулюса попадают все гласные звуки, а также согласные В, Д, З, М, Б, Л.

Известно, что младенцы используют диапазон вестибулярного слуха для определения границ слов (Hartley, King, 2010). Но и взрослые в тональных языках (китайский, вьетнамский, тайский) используют вестибулярный слух для понимания речи. В европейских языках для понимания смысла высказывания важную роль играет ударение, в распознавании которого также помогает вестибулярный слух (Abrams, Kraus, 2009).

---

Функции саккулюса также важны для выявления различий между слышимой речью других людей и собственной звучащей речью. Восприятие речи и артикулируемая речь связаны с сопоставлением услышанных звуков с артикуляцией, а также с сопоставлением артикуляционных движений с услышанными звуками и подавлением нейронного ответа на собственные вокализации в областях мозга, связанных с обработкой речи. Именно саккулюс является центром механизма фонетической саморегуляции с обратной связью (Todd et al., 2014).

Выводы:

1. Вестибулярный (саккулярный) слух играет важную роль в понимании речи, обеспечивая различение границ фонем, интонации, ударения, различение гласных звуков и некоторых согласных.

2. В условиях шума саккулярный слух взаимодействует с кохлеарным слухом, помогая восприятию речи.

3. Так как диапазон вестибулярного слуха только частично пересекается с диапазоном речи, вероятно, его можно развивать средствами музыки, в частности, с помощью музыкально-ритмических упражнений, игре на ударных музыкальных инструментах.

4. Данные о том, как вестибулярный слух влияет на восприятие речи, могут быть полезны всем специалистам, занимающимся речью и языком.

5. Функции саккулюса формируются внутриутробно, уже на 5-й день жизни можно выявить детей с возможным нарушением вестибулярного слуха с помощью цВМВП.

## Литература

- Abrams D.A, Kraus N. Auditory Pathway Representations of Speech Sounds in Humans // Handbook of Clinical Audiology. Ed. by J. Katz, M. Chasin, K. English, L.J. Hood, K.L. Tillery. Philadelphia: Wolters Kluwer Health, 2015. Pp. 527–544.
- Burkard R.F., Secor C. Overview of auditory evoked potentials // Handbook of Clinical Audiology. Ed. by J. Katz, L. Medwetsky, R. Burkard. New York: Lippincott Williams & Wilkins, 2002. Pp. 233–248.
- Church M.W, Kaltenbach J.A. Hearing, speech, language, and vestibular disorders in the fetal alcohol syndrome: a literature review // Alcohol Clinical & Experimental Research. 1997. Vol. 21 (3). Pp. 495–512. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.1997.tb03796.x>
- Colebatch J.G. Assessing saccular, (otolith) function in man // Journal of the Acoustical Society of America. 2006. Vol. 119 (5). 3432. <https://doi.org/10.1121/1.4786895>
- Cushing S.L., Papsin B.C. Cochlear Implants and Children with Vestibular Impairments // Seminars in Hearing. 2018. Vol. 39 (3). Pp. 305–320. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1666820>
- Elangovan S., Spankovich C. Diabetes and Auditory-Vestibular Pathology // Seminars in Hearing. 2019. Vol. 40 (4). Pp. 292–299. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1697033>
- Emami S.F, Pourbakht A., Daneshi A., Sheykholeslami K., Emamjome H., Kamali M. Sound sensitivity of the saccule for low frequencies in healthy adults // International Scholarly Research Notices. 2013. 429680. <https://doi.org/10.1155/2013/429680>
- Emami S.F., Pourbakht A., Sheykholeslami K., Kammali M., Behnoud F., Daneshi A. Vestibular hearing and speech processing // International Scholarly Research Notices. 2012. 850629. <https://doi.org/10.5402/2012/850629>
- Fishman Y.I., Steinschneider M. Formation of auditory streams // The Oxford Handbook of Auditory Science: The Auditory Brain. Ed. by A. Rees, A.R. Palmer. New York: Oxford UP, 2010. Pp. 215–246. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0010>
- Guinan J.J. Acoustically responsive fibers in the mammalian vestibular nerve // Journal of the Acoustical Society of America. 2006. Vol. 119 (5). 3432. <https://doi.org/10.1121/1.4786894>
-

- 
- Hanes D.A., McCollum G. Cognitive-vestibular interactions: a review of patient difficulties and possible mechanisms // *Journal of Vestibular Research*. 2006. Vol. 16 (3). Pp. 75–91. <https://doi.org/10.3233/VES-2006-16301>
- Harris L.R. Does the vestibular system exert specific or general influences on cognitive processes? // *Cognitive Neuropsychology*. 2020. Vol. 37 (7–8). Pp. 430–432. <https://doi.org/10.1080/02643294.2020.1785412>
- Hartley D., King A.J. Development of the auditory pathway // *The Oxford Handbook of Auditory Science: The Auditory Brain*. Ed. by A. Rees, A.R. Palmer. New York: Oxford UP, 2010. Pp. 361–386. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0015>
- Isaac V., Olmedo D., Aboitiz F., Delano P.H. Altered Cervical Vestibular-Evoked Myogenic Potential in Children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder // *Frontiers in Neurology*. 2017. Vol. 8. <https://doi.org/10.3389/fneur.2017.00090>
- Jacobson G.P., Mccaslin D.L. The vestibular evoked myogenic potential and other sonomotor evoked potentials // *Auditory Evoked Potentials Basic Principles and Clinical Application*. Ed. by R.F. Burkard, J.J. Eggermont, M. Don. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2007. Pp. 572–598.
- Lotfi Y., Rezazadeh N., Moossavi A., Haghgoo H.A., Rostami R., Bakhshi E., Badfar F., Farokhi Moghadam S., Sadeghi-Firoozabadi V., Khodabandelou Y. Rotational and Collic Vestibular-Evoked Myogenic Potential Testing in Normal Developing Children and Children With Combined Attention Deficit/Hyperactivity Disorder // *Ear and Hearing*. 2017. Vol. 38 (6). Pp. e352–e358. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000451>
- Malone B., Schreiner C.E. Time-varying sounds: amplitude envelope modulations // *The Oxford Handbook of Auditory Science the Auditory Brain*. Ed. by A. Rees, A.R. Palmer. New York: Oxford University Press, 2010. Pp. 125–148. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0006>
- May B.F. Sound location: monaural cues and spectral cues for elevation // *The Oxford Handbook of Auditory Science the Auditory Brain*. Ed. by A. Rees, A.R. Palmer. New York: Oxford University Press, 2010. Pp. 303–333. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0013>
- McNerney K.M., Lockwood A.H., Coad M.L., Wack D.S., Burkard R.F. Use of 64-channel electroencephalography to study neural otolith-evoked responses // *Journal of the American Academy of Audiology*. 2011. Vol. 22 (3). Pp. 143–155. <https://doi.org/10.3766/jaaa.22.3.3>
- Murofushi T., Kaga K. Sound sensitivity of the vestibular end-organs and sound evoked vestibulocollic reflexes in mammals // *Vestibular Evoked Myogenic Potentials*. Ed. by T. Murofushi, K. Kaga. Tokyo: Springer, 2009. Pp. 20–22. [https://doi.org/10.1007/978-4-431-85908-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-4-431-85908-6_3)
- Rine R.M. Vestibular Rehabilitation for Children // *Seminars in Hearing*. 2018. Vol. 39 (3). Pp. 334–344. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1666822>
- Rosengren S.M., Welgampola M.S., Colebatch J.G. Vestibular evoked myogenic potentials: past, present and future // *Clinical Neurophysiology*. 2010. Vol. 121 (5). Pp. 636–651. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2009.10.016>
- Russo S., Carnovalini F., Calignano G., Arfé B., Rodà A., Valenza E. Linking vestibular, tactile, and somatosensory rhythm perception to language development in infancy // *Cognition*. 2024. Vol. 243. 105688. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2023.105688>
- Scott S.K., Sinex D.G. Speech // *The Oxford Handbook of Auditory Science the Auditory Brain*. Ed. by A. Rees, A.R. Palmer. New York: Oxford University Press, 2010. Pp. 193–214. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0009>
- Sheykholeslami K., Kaga K. The otolithic organ as a receptor of vestibular hearing revealed by vestibular-evoked myogenic potentials in patients with inner ear anomalies // *Hearing Research*. Vol. 165 (1–2). Pp. 62–67. [https://doi.org/10.1016/s0378-5955\(02\)00278-2](https://doi.org/10.1016/s0378-5955(02)00278-2)
- Todd N. Evidence for a behavioral significance of saccular acoustic sensitivity in humans // *Journal of the Acoustical Society of America*. 2001. Vol. 110 (1). Pp. 380–390. <https://doi.org/10.1121/1.1373662>
- Todd N.P., Cody F.W. Vestibular responses to loud dance music: a physiological basis of the rock and roll threshold? // *Journal of the Acoustical Society of America*. 2000. Vol. 107 (1). Pp. 496–500. <https://doi.org/10.1121/1.428317>
-

- 
- Todd N.P.M., Cody F.W.J., Banks J.R. A saccular origin of frequency tuning in myogenic vestibular evoked potentials?: implications for human responses to loud sounds // *Hearing Research*. 2000. Vol. 141 (1–2). Pp. 180–188.
- Todd N.P.M., Paillard A.C., Kluk K., Whittle E., Colebatch J. Vestibular receptors contribute to cortical auditory evoked potentials // *Hearing Research*. 2014. Vol. 309 (3). Pp. 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.11.008>
- Trivelli M., Potena M., Frari V., Petitti T., Deidda V., Salvinelli F. Compensatory role of saccule in deaf children and adults: novel hypotheses // *Medical Hypotheses*. 2013. Vol. 80 (1). Pp. 43–46. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2012.10.006>
- Verbecque E., Marijnissen T., De Belder N., Van Rompaey V., Boudewyns A., Van de Heyning P., Vereeck L., Halleman A. Vestibular (dys)function in children with sensorineural hearing loss: a systematic review // *International Journal of Audiology*. 2017. Vol. 56 (6). Pp. 361–381. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1281444>
- Wang R., Chao X., Luo J., Zhang D., Xu J., Liu X., Fan Z., Wang H., Xu L. Objective vestibular function changes in children following cochlear implantation // *Journal of Vestibular Research*. 2022. Vol. 32 (1). Pp. 29–37. <https://doi.org/10.3233/VES-190763>
- Wiener-Vacher S.R., Hamilton D.A., Wiener S.I. Vestibular activity and cognitive development in children: perspectives // *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2013. Vol. 7. 92. <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00092>
- Yao Y., Zhao Z., Qi X., Jia H., Zhang L. cVEMP and VAT for the diagnosis of vestibular migraine // *European Journal of Clinical Investigation*. 2002. Vol. 52 (1). e13657. <https://doi.org/10.1111/eci.13657>
- Young E.D. Level and spectrum // *The Oxford Handbook of Auditory Science the Auditory Brain*. Ed. by A. Rees, A.R. Palmer. New York: Oxford University Press, 2010. Pp. 93–124. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0005>
- Young Y.H. Assessment of functional development of the otolithic system in growing children: a review // *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 2015. Vol. 79 (4). Pp. 435–442. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2015.01.015>

## References

- Abrams, D. A., & Kraus, N. (2015). Auditory Pathway Representations of Speech Sounds in Humans. In J. Katz, M. Chasin, K. English, L.J. Hood & K. L. Tillery (Eds.), *Handbook of Clinical Audiology* (pp. 527–544). Philadelphia: Wolters Kluwer Health.
- Burkard, R. F., & Secor, C. (2002). Overview of auditory evoked potentials. In J. Katz, L. Medwetsky & R. Burkard (Eds.), *Handbook of Clinical Audiology* (pp. 233–248). New York: Lippincott Williams & Wilkins.
- Church, M. W., & Kaltenbach, J. A. (1997). Hearing, speech, language, and vestibular disorders in the fetal alcohol syndrome: a literature review. *Alcohol Clinical & Experimental Research*, 21(3), 495–512. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.1997.tb03796.x>
- Colebatch, J. G. (2006). Assessing saccular, (otolith) function in man. *Journal of the Acoustical Society of America*, 119(5), 3432. <https://doi.org/10.1121/1.4786895>
- Cushing, S. L., & Papsin, B. C. (2018). Cochlear Implants and Children with Vestibular Impairments. *Seminars in Hearing*, 39(3), 305–320. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1666820>
- Elangovan, S., & Spankovich, C. (2019). Diabetes and Auditory-Vestibular Pathology. *Seminars in Hearing*, 40(4), 292–299. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1697033>
- Emami, S. F., Pourbakht, A., Daneshi, A., Sheykholeslami, K., Emamjome, H., & Kamali, M. (2013). Sound sensitivity of the saccule for low frequencies in healthy adults. *International Scholarly Research Notices*, 429680. <https://doi.org/10.1155/2013/429680>
- Emami, S. F., Pourbakht, A., Sheykholeslami, K., Kammali, M., Behnoud, F., & Daneshi, A. (2012). Vestibular hearing and speech processing. *International Scholarly Research Notices*, 850629. <https://doi.org/10.5402/2012/850629>
- Fishman, Y. I., & Steinschneider, M. (2010). Formation of auditory streams. In A. Rees & A.R. Palmer (Eds.), *The Oxford Handbook of Auditory Science: The Auditory Brain* (pp. 215–246). New York: Oxford UP. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0010>
-

- 
- Guinan, J. J. (2006). Acoustically responsive fibers in the mammalian vestibular nerve. *Journal of the Acoustical Society of America*, *119*(5), 3432. <https://doi.org/10.1121/1.4786894>
- Hanes, D. A., & McCollum, G. (2006). Cognitive-vestibular interactions: a review of patient difficulties and possible mechanisms. *Journal of Vestibular Research*, *16*(3), 75–91. <https://doi.org/10.3233/VES-2006-16301>
- Harris, L. R. (2020). Does the vestibular system exert specific or general influences on cognitive processes? *Cognitive Neuropsychology*, *37*(7–8), 430–432. <https://doi.org/10.1080/02643294.2020.1785412>
- Hartley, D., & King, A. J. (2010). Development of the auditory pathway. In A. Rees & A.R. Palmer (Eds.), *The Oxford Handbook of Auditory Science: The Auditory Brain* (pp. 361–386). New York: Oxford UP. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0015>
- Isaac, V., Olmedo, D., Aboitiz, F., & Delano, P. H. (2017). Altered Cervical Vestibular-Evoked Myogenic Potential in Children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Neurology*, *8*. <https://doi.org/10.3389/fneur.2017.00090>
- Jacobson, G. P., & Mccaslin, D. L. (2007). The vestibular evoked myogenic potential and other sonomotor evoked potentials. In R. F. Burkard, J. J. Eggermont & M. Don. (Eds.), *Auditory Evoked Potentials Basic Principles and Clinical Application* (pp. 572–598). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Lotfi, Y., Rezazadeh, N., Moossavi, A., Haghgoo, H. A., Rostami, R., Bakhshi, E., Badfar, F., Farokhi Moghadam, S., Sadeghi-Firoozabadi, V., & Khodabandelou, Y. (2017). Rotational and Collic Vestibular-Evoked Myogenic Potential Testing in Normal Developing Children and Children With Combined Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Ear and Hearing*, *38*(6), e352–e358. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000451>
- Malone, B., & Schreiner, C. E. (2010). Time-varying sounds: amplitude envelope modulations. In A. Rees & A. R. Palmer (Eds.), *The Oxford Handbook of Auditory Science the Auditory Brain* (pp. 125–148). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0006>
- May, B. F. (2010). Sound location: monaural cues and spectral cues for elevation. In A. Rees & A. R. Palmer (Eds.), *The Oxford Handbook of Auditory Science the Auditory Brain* (pp. 303–333). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0013>
- McNerney, K. M., Lockwood, A. H., Coad, M. L., Wack, D. S., & Burkard, R. F. (2011). Use of 64-channel electroencephalography to study neural otolith-evoked responses. *Journal of the American Academy of Audiology*, *22*(3), 143–155. <https://doi.org/10.3766/jaaa.22.3.3>
- Murofushi, T., & Kaga, K. (2009). Sound sensitivity of the vestibular end-organs and sound evoked vestibulocollic reflexes in mammals. In T. Murofushi & K. Kaga (Eds.), *Vestibular Evoked Myogenic Potentia* (pp. 20–22). Tokyo: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-4-431-85908-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-4-431-85908-6_3)
- Rine, R. M. (2018). Vestibular Rehabilitation for Children. *Seminars in Hearing*, *39*(3), 334–344. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1666822>
- Rosengren, S. M., Welgampola, M. S., & Colebatch, J. G. (2010). Vestibular evoked myogenic potentials: past, present and future. *Clinical Neurophysiology*, *121*(5), 636–651. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2009.10.016>
- Russo, S., Carnovalini, F., Calignano, G., Arfé, B., Rodà, A., & Valenza E. (2024). Linking vestibular, tactile, and somatosensory rhythm perception to language development in infancy. *Cognition*, *243*, 105688. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2023.105688>
- Scott, S. K., & Sinex, D. G. (2010). Speech. In A. Rees, A.R. Palmer (Eds.), *The Oxford Handbook of Auditory Science the Auditory Brain* (pp. 193–214). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0009>
- Sheykhholeslami, K., & Kaga, K. (2002). The otolithic organ as a receptor of vestibular hearing revealed by vestibular-evoked myogenic potentials in patients with inner ear anomalies. *Hearing Research*, *165*(1–2), 62–67. [https://doi.org/10.1016/s0378-5955\(02\)00278-2](https://doi.org/10.1016/s0378-5955(02)00278-2)
- Todd, N. (2001). Evidence for a behavioral significance of saccular acoustic sensitivity in humans. *Journal of the Acoustical Society of America*, *110*(1), 380–390. <https://doi.org/10.1121/1.1373662>
- Todd, N. P. M., Cody, F. W. J., & Banks, J. R. (2000). A saccular origin of frequency tuning in myogenic vestibular evoked potentials?: implications for human responses to loud sounds. *Hearing Research*, *141*(1–2), 180–188.
-

- 
- Todd, N. P. M., Paillard, A. C., Kluk, K., Whittle, E., & Colebatch, J. (2014). Vestibular receptors contribute to cortical auditory evoked potentials. *Hearing Research*, 309(3), 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.11.008>
- Todd, N. P., & Cody, F. W. (2000). Vestibular responses to loud dance music: a physiological basis of the rock and roll threshold? *Journal of the Acoustical Society of America*, 107(1), 496–500. <https://doi.org/10.1121/1.428317>
- Trivelli, M., Potena, M., Frari, V., Petitti, T., Deidda, V., & Salvinelli, F. (2013). Compensatory role of saccule in deaf children and adults: novel hypotheses. *Medical Hypotheses*, 80(1), 43–46. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2012.10.006>
- Verbecque, E., Marijnissen, T., De Belder, N., Van Rompaey, V., Boudewyns, A., Van de Heyning, P., Vereeck, L., & Halleman, A. (2017). Vestibular (dys)function in children with sensorineural hearing loss: a systematic review. *International Journal of Audiology*, 56(6), 361–381. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1281444>
- Wang, R., Chao, X., Luo, J., Zhang, D., Xu, J., Liu, X., Fan, Z., Wang, H., & Xu, L. (2022). Objective vestibular function changes in children following cochlear implantation. *Journal of Vestibular Research*, 32(1), 29–37. <https://doi.org/10.3233/VES-190763>
- Wiener-Vacher, S. R., Hamilton, D. A., & Wiener, S. I. (2013). Vestibular activity and cognitive development in children: perspectives. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7, 92. <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00092>
- Yao, Y., Zhao, Z., Qi, X., Jia, H., & Zhang, L. (2002). cVEMP and VAT for the diagnosis of vestibular migraine. *European Journal of Clinical Investigation*, 52(1), e13657. <https://doi.org/10.1111/eci.13657>
- Young, E. D. (2010). Level and spectrum. In A. Rees & A. R. Palmer (Eds.), *The Oxford Handbook of Auditory Science the Auditory Brain* (pp. 93–124). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199233281.013.0005>
- Young, Y. H. (2015). Assessment of functional development of the otolithic system in growing children: a review. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(4), 435–442. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2015.01.015>

---

### Информация об авторе

**Ефимова Виктория Леонидовна**, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: [prefish@ya.ru](mailto:prefish@ya.ru)

---

### Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### История статьи

Поступила в редакцию 13.04.24. Принята к печати 22.04.24.

---

### Information about the author

**Victoria L. Efimova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, Saint Petersburg, 48, Moika Embankment; e-mail: [prefish@ya.ru](mailto:prefish@ya.ru)

---

### Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

---

### Article history

Received 13 April 2024. Accepted 22 April 2024.

---

Научная статья

УДК 159.923, 159.9.07, 159.99, 159.922.8, 159.922.6

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-35-49>

## **КИНОФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ТЕРАПИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МОЛОДЕЖИ И СТУДЕНТОВ**

---

**Н.Е. Железняк**

Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия,  
kultterapiya@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-4292-7288>

**Резюме.** *Статья посвящена использованию кинофильма как психотерапевтического инструмента в коррекции психоэмоциональных состояний студентов и молодежи. Ее основная цель – продемонстрировать ценность и пригодность использования кинофильмов в терапевтическом процессе. Были проанализированы средства воздействия, которые кинофильм может оказывать на зрителя. Сделана попытка анализа понятия «фильмотерапия», и уточнен перечень его компонентов, проанализированы исторические основы возникновения метода. В статье дается обобщающий обзор доступных результатов исследований по применению кинофильмов в терапевтической практике, отраженных в публикациях российских и зарубежных авторов. Проведен концептуальный и дефиниционный анализ данного феномена, представлены наиболее популярные взгляды на него. Рассмотрены психологические механизмы воздействия кинофильмов на зрителя, такие как катарсис, идентификация с героем. Выделены основные этапы фильмотерапевтического процесса. Показано, что психологическая работа с использованием произведений киноискусства может помочь молодым людям справиться с жизненными трудностями, развить новые позитивные личностные качества, повысить толерантность, эмпатию и предложить новые способы осмысления конкретных проблем, а также принести пользу в обучении. Инструментарий фильмотерапевтической работы достаточно широк и может применяться в различных ситуациях. Выделены наиболее неразработанные и дискуссионные стороны психологической работы при помощи кино, такие как отсутствие стандартизированных и достаточно апробированных материалов для работы, что требует дальнейших исследований. Путем анализа доступных материалов было установлено, что кинофильмы являются все более популярным и эффективным методом терапии психоэмоциональных состояний в России и мире. Результаты проведенных к настоящему времени исследований указывают на то, что использование кинообразов в психологической практике, а также на обучающих мероприятиях дает положительные психотерапевтические эффекты.*

**Ключевые слова:** *психология кино, фильмотерапия, киноискусство, арт-терапия, управление стрессом, психоэмоциональные состояния, психотерапия, систематический обзор, возрастная психология*

### **Для цитирования**

Железняк Н.Е. Кинофильм как средство обучения и терапии психоэмоциональных состояний молодежи и студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 35–49. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-35-49>

## FILM AS A MEANS OF TEACHING AND THERAPY OF PSYCHOEMOTIONAL STATES OF YOUTH AND STUDENTS

**Nadezhda E. Zhelezniak**

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia, fayst71@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-4292-7288>

**Abstract.** *The article is devoted to the use of cinema as a psychotherapeutic tool in the correction of mental and emotional states of students and youth. Its main purpose is to demonstrate the value and suitability of using motion pictures in the therapeutic process. The means of influence that a film can have on the viewer were analyzed. An attempt is made to analyze the concept of "film therapy" and the list of its components is clarified, the theoretical foundations of the method are analyzed, the main approaches are selected, the most expressive trends of modern psychological practice of using films are described. The article provides a general overview of the available research results on the use of films in therapeutic practice, using publications by Russian and foreign authors. A conceptual and definitional analysis of this phenomenon is carried out, and the most popular views on it are presented. The psychological mechanisms of the impact of films on the viewer, such as catharsis, identification with the hero, are considered. The main stages of the film therapy process are highlighted. It is shown that psychological work using works of cinematography can help young people cope with life difficulties, develop new positive personal qualities, increase tolerance, empathy and offer new ways of understanding specific problems, as well as be useful in learning. The tools of film therapy work are quite wide and can be used in various situations. The most undeveloped and controversial aspects of psychological work with the help of cinema are highlighted, such as the lack of standardized and sufficiently tested materials for work, which requires further research. By analyzing the available materials, it was found that films are an increasingly popular and effective method of therapy for psychoemotional conditions in Russia and the world. The results of the research conducted to date indicate that the use of film images in psychological practice, as well as at training events, gives positive psychotherapeutic effects.*

**Keywords:** *psychology of cinema, film therapy, cinematography, art therapy, stress management, emotional states, psychoemotional states, psychotherapy, systematic review, age psychology*

### For citation

---

Zheleznyak, N. E. (2024). Film as a means of teaching and therapy of psychoemotional states of youth and students. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 35–49. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-35-49>

### Введение

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), стресс в настоящее время является наиболее выраженным риском для здоровья в мире (Korczak, Kister, Huber, 2010). В связи с растущими требованиями к мобильности, гибкости и трудоспособности человека в современном обществе предполагается, что подверженность людей психоэмоциональному напряжению в будущем еще больше возрастет. Особенно это касается молодежи. По данным опроса 2022 г. (ВЦИОМ<sup>1</sup>), ситуации стресса переживали

---

<sup>1</sup> Стресс и как с ним бороться? // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/stress-i-kak-s-nim-borotsja> (дата обращения: 25.04.2024).

---

больше половины россиян – 57 %. Среди молодежи от 18 до 24 лет этот показатель составил 79 %, а в старшей возрастной категории уровень стресса снижается почти в два раза. Таким образом, творческие и инновационные способы психотерапевтического воздействия для снижения стресса и укрепления здоровья необходимы как никогда.

В соответствии с международной классификацией European Consortium for Arts Therapies Education (ЕСАгТЕ) психотерапия искусством включает в себя четыре модальности: драматерапию, двигательную (танцевальную) терапию, арт-терапию, музыкальную терапию (Акимова, Персиянцева, 2021). Фильмотерапию можно рассматривать как часть арт-терапии или культуртерапии (более узкая дефиниция, предложенная Н.Е. Железняк, указывающая на использование исключительно готовых произведений искусства в психологической практике). На сегодняшний день определение понятия «фильмотерапия» не стандартизировано и не имеет конкретной методологии. В самом общем смысле это форма психотерапии, основанная на использовании фильмов для достижения целей психологического и эмоционального благополучия.

В России практически отсутствуют работы, посвященные кинофильмам как средству коррекции психоэмоциональных состояний. Этот процесс осложняется необходимостью подходить к фильмотерапии как к сложному, гетерогенному объекту научного анализа.

Цель данного исследования – доказать эффективность использования кинофильмов в обучении, а также как средства психологической работы при нарушениях психоэмоциональных состояний у студентов и молодежи при помощи изучения и систематизации актуальных научных работ по данной тематике.

Предмет исследования – эффективные возможности психотерапии средствами кинофильмов при нарушении психоэмоциональных состояний у молодежи и студентов.

Объектом настоящего исследования является процесс обучения и психотерапевтической деятельности с использованием кинофильмов.

## **Материалы и методы**

Основная часть статьи посвящена использованию кинофильма как психотерапевтического инструмента в коррекции психоэмоциональных состояний студентов и молодежи. Создан обобщающий обзор доступных результатов исследований по применению кинофильмов в терапевтической практике на основе публикаций российских и зарубежных авторов. Был проведен концептуальный и дефиниционный анализ данного феномена, представлены наиболее популярные взгляды на него.

## **Результаты и заключения**

Именно в период молодости и студенчества у человека происходят наиболее существенные изменения в самосознании и личности в целом. В этот период человек нуждается в особом внимании к своему психологическому состоянию. Однако остается важным коммуницировать с личностью на доступном языке. Таким средством коммуникации может выступать кинофильм.

Путем анализа доступных материалов было установлено, что кинофильмы являются все более популярным методом терапии психоэмоциональных состояний в России и мире. Результаты проведенных к настоящему времени исследований указывают на то, что использование кинообразов в психологической практике, а также на обучающих мероприятиях дает положительные психотерапевтические эффекты, главным образом благодаря феномену отождествления с киногероем. Фильмотерапия может использоваться в первую очередь как дополнительная психотехника, обогащающая терапевтический процесс.

---

В то же время фильмотерапия все еще остается недооцененным и слабо исследованным способом терапевтического воздействия. Актуальным становится вопрос терминологической неопределенности понятий «фильмотерапия», «арт-терапия», «кинотерапия», «психологическое киноведение» и необходимости их разграничения. Разнообразие дефиниций феномена фильмотерапии не всегда соответствует количеству методов и методик его эмпирического изучения.

Дискуссионным остается и вопрос об инструментарии работы с кинофильмами. Некоторые исследователи говорят о необходимости работы со специальными, заранее созданными видеоматериалами, не являющимися художественными произведениями, однако каждый видеоматериал имеет свои особенности воздействия на аудиторию.

Также выявлено, что в проведенных исследованиях, как правило, отсутствуют негативные последствия коррекции психоэмоциональных состояний средствами киноискусства. Стоит отметить, что выбор материала для просмотра не стандартизирован и недостаточно апробирован, что требует дальнейших исследований.

### **Исторический анализ исследования терапевтического эффекта кинофильмов**

Искусство известно как одна из самых ранних форм коммуникации, восходящее к пещерному творчеству эпохи палеолита. Официальная практика арт-терапии берет начало в Европе середины XX в. Сам термин арт-терапия (от англ. *art* – искусство, *therapy* – лечение) впервые использовал английский художник Адриан Хилл в 40-е гг. XX в. Практика арт-терапии вскоре распространилась благодаря работам Эдварда Адмсона, который наблюдал и дополнительно изучал связь между художественным самовыражением и эмоциональной разрядкой. Первая ассоциация арт-терапевтов была основана в 1964 г.

Термин «фильмотерапия» был впервые использован в 1990 г. L. Berg-Cross. Он определил фильмотерапию как форму терапии, при которой терапевт выбирает фильмы, имеющие отношение к человеку в его проблемных областях, чтобы тот мог посмотреть их самостоятельно или с другими (Berg-Cross, Jennings, Baruch, 1990). Популяризировал этот подход доктор G. Solomon (2001), после чего инструмент начали активно применять и исследовать.

Одно из первых научных исследований психологических групп с использованием кино датируется 1974 г. Авторы использовали видеозаписи для лечения страха перед змеями (Morris et al., 1974). Позже M.L. Heston и T. Kottman (1997) предоставили обоснование использования кинофильмов в качестве терапевтических метафор. Авторы привели исследования, иллюстрирующие, как фильмы могут помочь клиентам лучше понять жизненные трудности и начать вносить изменения в свою жизнь. Они предположили, что фильм должен не только описывать трудности клиента, чтобы позволить им установить связь с этой частью реальности, но и раскрывать их метафорически, снижая защитные механизмы психики в виде сопротивления, которое может мешать психотерапии.

Сегодня появляется все больше исследований, свидетельствующих о психотерапевтической эффективности работы с помощью фильмотерапии (напр., C. Gramaglia et al. (2011), C. Sharp et al. (2002), Д.В. Босов (2017), С.Ю. Коробова (2022) и др.). Однако отметим недостаточность количественной эмпирической поддержки данных экспериментов.

В отечественной науке систематические исследования в области кино начинаются в начале XX в. Советская власть, понимая мощную психологическую силу воздействия этого вида искусства, возлагает на кинематограф масштабные задачи: просве-

---

тительские, педагогические и пропагандистские. В 1918 г. появляется Киноподотдел Внешкольного отдела Государственной комиссии по просвещению, занимавшийся отбором и показом кинолент.

В 1928 г. в книге «Изучение кинозрителя» А. Трояновский и Р. Егиазаров (1928) представляют анализ анкетирования и наблюдений за реакцией зрителей. Авторы делают первые попытки определения культурных интересов и психологического анализа советского зрителя в области кинематографии.

В 1929 г. советский теоретик кино Л. Кулешов провел легендарный видеоэксперимент о том, как контекст кинокадра влияет на наше восприятие. Исследователь установил, что соседние кадры дополняют друг друга, создают единый смысл. Например, восприятие одного и того же лица может отличаться в зависимости от картины на предыдущем кадре. Кулешов в рамках эксперимента показывал три кадра: героя, наблюдаемую им сцену и снова героя. Во всех трех кадрах менялся лишь второй промежуточный кадр наблюдаемой им сцены: это могла быть тарелка супа или красивая женщина. Затем демонстрировался снова кадр с лицом героя. Его мимика, однако, не менялась. В случае с едой зритель воспринимал его выражение лица как сильное желание насытиться, а в кадре с дамой – как вожделение. Таким образом, открытие Л. Кулешова повлияло на весь мировой кинематограф и дало основы для понимания процессов психологического восприятия зрителем кинообразов. Однако дальнейшее изучение психологии кинозрителя оставалось в СССР в основном в рамках педагогических, социологических и просветительских возможностей кинематографа.

Другим важнейшим направлением советских ученых была психология искусства и творчества. Основоположником этого направления по праву можно считать Л.С. Выготского. В своем фундаментальном труде «Психология искусства» (2019) он обращается к классическим произведениям: басне, новелле, роману, трагедии Шекспира. В предисловии к книге А.Н. Леонтьев говорит о том, что замысел Выготского состоял в воссоздании структуры реакции, внутренней деятельности, которую произведение вызывает через анализ особенностей структуры художественного произведения.

Также психологию искусства изучали такие отечественные ученые, как Б.Г. Ананьев, Н.А. Гарбузов, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, однако их научный интерес находил воплощение скорее в произведениях литературы, музыки, театра.

К изучению терапевтической работы с помощью кинофильмов российские ученые начали проявлять интерес не так давно. До сих пор фильмотерапия по сравнению с другими методами арт-терапии (библиотерапией, музыкотерапией и т.п.) – наименее разработанная и исследованная область.

С 2000-х годов начинаются активные научные исследования терапевтического эффекта кинофильмов в коррекции психоэмоциональных состояний российскими учеными-психологами: А.К. Бочаров (2008) исследовал психологическую помощь подросткам в самоопределении, О.С. Андреева и М.В. Богданова (2017) применяли кинофильмы как психологический инструмент формирования этнической толерантности у студентов, А.Э. Ахмедзянова (2011) исследует позитивные возможности кинотренинга в развитии эмпатии, И.В. Девятковская (2015) эмпирически доказывает возможности интерактивных обучающих методов для профессионального развития личности.

Сегодня одной из базовых проблем исследования психологического воздействия кино на личность по-прежнему остается фрагментарность изучения этого феномена: большинством ученых анализируются лишь его отдельные характеристики, что не позволяет составить целостное представление о механизмах и закономерностях воздействия кинофильмов на зрителя в психотерапевтической работе.

---

---

## **Практика использования кинофильмов в коррекции психоэмоционального состояния**

Основная задача фильмотерапии – создание эмоционально безопасной среды, в которой человек может разобраться в собственных проблемах и стимулировать свой психоэмоциональный опыт. Использование фильмов позволяет личности идентифицироваться с героями, проявлять сочувствие к ним и рассматривать их ситуации как отражение собственных жизненных коллизий.

Фильм, фокусируясь на трудностях человека, направлен на всестороннее понимание их с точки зрения «третьего лица». Этот подход также помогает укрепить терапевтический альянс: цель психотерапевта – позволить человеку узнать себя в одном из персонажей, отождествиться с ним; таким образом происходит процесс осознания собственных чувств и эмоций. Следовательно, психотерапевты создают не только общую метафорическую реальность с клиентом, но и внутренний «образный тезаурус» диады психотерапевт-клиент (Berg-Cross, Jennings, Varuch, 1990). Это соотносится с концепцией Л.С. Выготского, который указывал на то, что человек воспринимает трагедию как смену душевных настроений, сообразную его собственной душе, которая рождается из столкновения противоречивых ожиданий и чувств. Таким образом, каждая трагическая коллизия – это своего рода диалектическое обобщение, созданное через соотношение собственных эмоциональных процессов с социальной формой, представленной в виде произведения искусства (Выготский, 2001).

Составные части мира искусства в своих работах анализирует М.С. Каган (2018) и выделяет по способу формообразования три класса: временные, пространственные и пространственно-временные. К временным относятся словесные и музыкальные, бытие которых носит внепространственный процессуальный характер. К пространственным относятся статично-вещественные архитектурные и изобразительные искусства, а их совокупность составляет семейства хореографических и актерских искусств, воссоздающих единство материальной процессуальности и предметности.

Кино – синтетический вид искусства, который интегрирует художественные возможности временных, пространственных и пространственно-временных искусств. В киноискусстве впервые искусство представляет собой такой мощный синтез искусств и техники.

Итак, кино включает в себя практически все возможные средства выразительности. Здесь участвуют цвет, свет, ритм, игра с пространством благодаря глубине кадра, композиция. Это значит, что кино ближе других искусств к реальности, зритель максимально включен в процесс взаимодействия с ним (Железняк, 2018).

S.V. Dermer и J.B. Hutchings (2010) выделили три этапа в фильмотерапии:

1. Оценка, в ходе которой психолог выявляет важные для клиента темы и выбирает кинофильм, который будет психологическим образом воздействовать на клиента.
2. Внедрение. На этом этапе психолог рекомендует фильм для просмотра и объясняет свой выбор, дает рекомендации, на что клиенту следует обратить внимание.
3. Подведение итогов. На этом этапе клиент и психолог обсуждают произведение, а также чувства и инсайты, возникшие у клиента по поводу кинофильма и тех психологических запросов, с которыми работает клиент.

В качестве подведения итогов сеанса фильмотерапии Н.Е. Железняк (2021) рекомендует проанализировать возникшие чувства. Негативные чувства автор разделяет на два блока: скуку во время просмотра и злость, страх, стыд, отвращение. В первом случае автор рекомендует проанализировать свое физическое состояние, осознать, присутствовала ли усталость, которая могла повлиять на восприятие фильма, а также отдельно остановиться на переживании скуки зрителем, экзистенциальной или ситуатив-

---

---

ной. Во втором случае автор настаивает на необходимости дифференциации и экстернизации любых негативных чувств, в то же время поясняя, что не всегда фильмы служат эталоном поведения. Часто они, наоборот, предостерегают зрителя от необдуманных поступков. Такое кино дает возможность на чужом опыте увидеть последствия неверного выбора.

Возникающие под влиянием киноленты переживания свидетельствуют о том, что происходящие события приобретают для каждого человека отдельный личностный смысл. Е.И. Захарова и О.А. Карабанова (2018) также отмечают, что отношение к персонажам фильма и их жизненным ситуациям определяется проекцией собственных ценностных установок, черт личности и переживаний клиента. Поэтому анализ эмоционального опыта, возникшего в ходе просмотра кинофильма, способствует осознанию собственной жизненной ситуации, открывая это содержание для развития и дальнейшей коррекции.

Одним из главных инструментов психологической работы становится заранее отобранный фильм по определенной теме, после просмотра которого происходит его обсуждение под руководством специалиста. Важно отметить, что выбор киноленты, как правило, определяется профессиональной интуицией психолога или педагога. Это творческий, нестандартизированный процесс, последствия которого могут быть как позитивными, в виде психологического инсайта клиента, так и травмирующими, требующими дополнительной психокоррекции. Так, в исследовании особенностей переживания развода родителей детьми подросткового возраста были обнаружены нетипичные и неожиданные реакции в ответ на хорошо зарекомендовавшие себя в предшествующей практике фильмотерапии киноленты. Таким образом, и отбор фильмов, и выстраивание сценария психотерапевтической работы требует исключительно индивидуальной настройки и профессиональной обратной связи для каждого из участников фильмотерапевтических групп (Marsick, 2010).

Поэтому важным становится очерчивание границ фильмотерапевтического инструментария. Так, в своей теории социального научения А. Бандура использовал заранее подготовленные учеными короткие видео. Например, дети в исследованиях Бандуры наблюдали, как взрослый вел себя жестоко по отношению к кукле Бобо. Позже, когда детям разрешили поиграть с куклой Бобо, они начали имитировать агрессивные действия, которые наблюдали ранее (Do, 2011). Таким образом, демонстрируемый видеофрагмент использовался в социальном научении, то есть обладал в первую очередь педагогическим воздействием, как и в случае эксперимента L. Morris (1974) с использованием специально подготовленных записей для работы с фобиями.

Однако использование видеофрагментов, не обладающих художественной ценностью и созданных специально исследователем, не несет возможности работы с бессознательной частью личности через метафору. Директивный подход может провоцировать защитные реакции личности, не позволяя вывести проблемную ситуацию на уровень осознания и дальнейшей работы. Так, в исследовании Bierman статистически доказано, что просмотр художественных фильмов способствует открытому обсуждению вопросов детско-родительских отношений между матерями и девочками подросткового возраста, в то время как попытка прямого разговора о проблеме может вызывать активизацию защитных механизмов психики, таких как сопротивление, и стагнировать психологическую работу (Bierman, 2003).

Кино – это средство коммуникативного искусства, которое формирует многоуровневые процессы идентификации и проецирования посредством различных по семантике сообщений, вызывая у зрителя аффективные, когнитивные и поведенческие реакции. Набор звуков и различных образов, из которых состоят кинофильмы, почти

---

---

всегда приобретает повествовательное измерение, поскольку, по замечанию ученого Ю.М. Лотмана (1973), цель искусства – не только отобразить объект, а сделать его носителем значения. Восприятие этих «значений» активизирует как сознательные, так и бессознательные процессы зрителя, вызывая эмоциональный отклик.

M.L. Heston, T. Kottman (1997) также настаивают на необходимости работы именно с художественными фильмами. По мнению авторов, такой фильм создает триадические отношения между клиентом, терапевтом и фильмом. На этом этапе важно установить связь между ситуацией клиента и ситуацией, представленной в фильме, чтобы сюжет вошел в жизнь клиента. Такая метафора может работать на трех различных уровнях: 1. Буквальный сюжет фильма. 2. Общая метафора, выходящая за рамки буквального сюжета. 3. Метафора клиента, в которой фильм приобретает особое значение, основанное на личных переживаниях.

Важной составляющей частью фильмотерапевтической работы является пространство просмотра фильма. Так, желательно, чтобы оно настраивало на спокойное и вдумчивое взаимодействие с кинофильмом. Некоторые ученые отмечают необходимость особого ритуализированного восприятия киноленты. К. Metz замечает, что природа темноты зрительного зала, пассивности и неподвижности зрителя в нем, а также сила визуальных образов, которые связаны вымышленным сюжетом, необходимым для процессов проекции и идентификации, воздействуют на бессознательные психические процессы зрителя и переносят его на более ранние стадии развития, к своего рода первичному нарциссизму (Metz, 1980).

В такой обстановке ярче протекает процесс идентификации себя с героями кинопроизведения. В киноведении граница, разделяющая зрителя и героев, называется «четвертой стеной». Это воображаемая граница, своего рода психологический защитный механизм, который отделяет зрителя от возможности глубже погрузиться в вымышленный мир действия, поверить, что все происходящее реально. Именно правильная организация пространства для восприятия кинопроизведения может способствовать его катарсическому восприятию.

Аристотель определил «катарсис» как главное предназначение трагедии и ясно продемонстрировал сущность исцеления души искусством. Вслед за ним театровед Аугусто Боаль в работе «Радуга желаний» отмечает, что вне зависимости от того, к какой категории относится катарсис, он несет смысловой оттенок освобождения через очищение, в том числе от того, что нарушает внутреннее равновесие личности, а различия обуславливаются немономерностью природы очищаемых или высвобождаемых компонентов (Boal, 1995).

Большой белый экран, на который проецируется изображение и который окружает темнота (пустота) зрительного зала, фактически становится экраном сновидений, по замечанию В. Lewin (1953). В этом случае кино – это сон зрителя. Кинофильмы, как сны, могут переносить зрителя в другой мир. Взаимосвязь между фильмическим и сновидческим состояниями выделяется многими философами и теоретиками кино (Stowell, 2015).

Кино – это экспериментальная лаборатория, в которой можно стимулировать и воссоздавать аффективные процессы. Киноискусство позволяет людям мечтать, удовлетворять невыраженные потребности, отождествлять себя с персонажами и проецировать бессознательные переживания, тем самым оказывая катарсический и суггестивный эффекты. Таким образом, являясь универсальным человеческим переживанием, восприятие фильма как «управляемого сна» составляет естественную часть психической жизни каждого человека. Как и сновидение, взаимодействие с фильмом – это жизненный опыт, который в текущем моменте выглядит как нечто, происходящее в «ре-

---

альном» мире, и только впоследствии признается принадлежащим миру «сновидения». Особая реальность киновосприятия являет собой пример работы трансцендентной функции, синтезирующей сознательную и бессознательную установки в целях трансформации личности.

Итак, преимущества работы с помощью кинофильмов при психоэмоциональной коррекции личности включают доступность, адаптивность к разным возрастным и социальным группам, а также то, что просмотр фильмов может быть воспринят как приятная и расслабляющая деятельность. Важно отметить, что фильмотерапия должна проводиться под руководством квалифицированных специалистов, чтобы гарантировать безопасность и эффективность процесса.

### **Обзор современных исследований кинофильма как средства терапии психоэмоциональных состояний и обучения молодежи и студентов**

Ранние исследования психологического воздействия кино использовали в основном качественные подходы, однако они дали многообещающие результаты, которые позволили другим авторам подойти к теме более объективно.

Зарубежные исследования фильмотерапии активно изучают процесс терапевтического воздействия кино как на взрослых, так и на детей (чаще – на подростков и молодежь).

Студенческий возраст принято рассматривать как особую фазу перехода от детства к самостоятельной взрослой жизни, нахождение своего места в ней. Именно самоопределение является основной задачей юношеского возраста и включает личностные, профессиональные, социальные, а также духовные и практические аспекты. Возрастные границы, в пределах которых находится большинство студентов, условны и наиболее часто составляют промежуток от 15 до 20 лет (подростковый возраст, ранняя юность) до 21–25 лет, что совпадает с периодом поздней юности и молодости.

Значительным преимуществом фильмов как психологического инструмента в коррекции психоэмоциональных состояний является то, что они предлагают как эмоциональный, так и когнитивный опыт. Исследования показали, что люди легче усваивают новые, неизведанные и абстрактные концепции, когда они представлены как в вербальной, так и в визуальной форме (Salomon, 1979). Студенты также сообщают, что задания, связанные с просмотром фильмов, были особенно полезны (например, Bluestone, 2000). Кроме того, многочисленные отчеты указывают на то, что фильмы помогают создавать образцы для подражания, выявлять и усиливать сильные стороны личности, облегчать общение и повышать оптимизм (Niemić, Wedding, 2008)

В многочисленных исследованиях доказано, что показ студентам-медикам фильмов, изображающих встречи пациента и врача и связанные с ними проблемы, оказывает благотворное влияние на развитие эмпатии (Ahmadzadeh et al., 2019; Brand et al., 2017; Ozcağır et al., 2014).

М.С. Ионова и соавторы (2023) использовали кинофильмы для развития коммуникативных способностей у студентов. Была показана возможность применения кино-тренинга в качестве средства развития коммуникативной сферы студентов, склонных к интернет-зависимости. В другой работе В.Т. Ака и F. Gençöz (2010) обнаружили, что фильмотерапия эффективна в снижении показателей дисфункционального перфекционизма у студентов.

Исследования также показали, что тренинг, основанный на просмотре фильмов, оказал положительное влияние на снижение тревожности и развитие социальных навы-

---

---

ков студентов (Allen, Danforth, Drabman, 1989). Это подтверждается исследованием кортизола – «гормона стресса» в слюне кинозрителей. Научные труды по восстановлению после стресса показали, что развлекательные кинофильмы повышают психологическую отстраненность и расслабление. Было доказано, что кинофильмы могут быть полезны после стрессовых ситуаций для восстановления (Rieger, Bente, 2018).

В 2016 г. в Таиланде проводилось исследование «Эффективность обучения с использованием фильмов для продвижения позитивных установок». Его целью было определить, может ли систематический учебный курс, основанный на просмотре фильмов, способствовать развитию положительных качеств тайских студентов. В исследовании приняло участие 156 студентов-старшекурсников Государственного Университета Таиланда. Эксперимент проводился в течение двух семестров 2014 уч. г. Студенты просмотрели 11 фильмов. Кроме того, обе экспериментальные группы участвовали в 30-минутном обсуждении после просмотра каждого фильма. Группа показала значительное увеличение положительных характеристик и поведения. Результаты исследования подтвердили, что фильмы являются мощным инструментом для усиления положительных характеристик личности студентов (Smithikrai, 2016).

Кроме этого, кинофильмы могут способствовать формированию этнической толерантности у студентов, что было показано в работе О.С. Андреевой (2017). Ученым был проведен курс из трех занятий с применением кино. Было установлено положительное воздействие кинофильмов на этнические установки участников. Зафиксировано повышение уровня этнической толерантности, а также снижение влияния негативных этнических стереотипов и влияния категории «национальность» при оценивании человека. Также в исследованиях показано, что просмотр фильмов может помочь развитию религиозной толерантности у студентов (Charles, 2021).

Таким образом, фильмотерапия призвана помочь молодым людям справиться с жизненными трудностями, развить новые позитивные личностные качества, повысить толерантность, эмпатию и предложить новые способы осмысления конкретных проблем, а также принести пользу в обучении. Инструментарий фильмотерапевтической работы достаточно широк и может применяться в различных ситуациях.

## **Заключение**

Кино – мощное средство и инструмент социальных изменений. Однако это искусство является крайне субъективным. В то время как, с одной стороны, кино может помочь в коррекции психоэмоциональных состояний, с другой стороны — просмотр фильма может быть и травмирующим событием. Особенно это касается фильмов со сценами жестокого обращения, демонизирующих психические заболевания (таким образом снижая толерантность общества к пациентам, ими страдающим) и пр. Также установлена связь между просмотром кинофильмов с употреблением табака и более высоким уровнем принятия курения среди молодежи (Sargent, 2009; Shmueli et al., 2010). В обзорной статье «Влияние фильма о насилии на поведение человека» был проведен анализ большого объема экспериментальных и лонгитюдных исследований и выявлена достоверная связь между просмотром телевизионного насилия и агрессивным поведением. Особенно это касалось детей и подростков (Nnenna, Extension, 2022).

Тем не менее есть и некоторые опасения работы с фильмотерапевтическим инструментарием. В классической фильмотерапии выбор материала для просмотра не стандартизирован; он варьируется в зависимости от убеждений и опыта специалиста. Даже если некоторые исследователи и популяризаторы искусства предложили конкретные фильмы, которые можно использовать для работы с различными эмоциональными состояниями (L. Berg-Cross, P. Jennings, R. Baruch (1990), J. Dovalis (2015),

---

Н.Е. Железняк (2018; 2021) и др.), в большинстве своем они остаются недостаточно апробированными рекомендациями. Отбор фильмов и выстраивание сценария психотерапевтического воздействия требует исключительно индивидуальной настройки и профессиональной обратной связи.

## Литература

- Акимова М.К., Персиянцева С.В. Эффективность различных модальностей психотерапии искусством: исследование детей-сирот // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 23–30. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-2>
- Андреева О.С., Богданова М.В. Кинотерапия как способ формирования этнической толерантности у студентов // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 76–83. <https://doi.org/10.26170/po17-03-12>
- Ахмедзянова А.Э. Актуализация эмпатии личности средствами кинотренинга: дис. ... канд. псих. наук. М., 2011. 157 с.
- Босов Д.В. Мэйнстрим-кинематограф как фактор формирования духовно-потребительских ориентаций студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. СПб., 2017. 17 с.
- Бочаров А.К. Разработка кинотерапевтического тренинга, направленного на психологическую помощь подросткам в процессе самоопределения // Психологические исследования: сб. науч. тр. Выпуск 6. Самара: «Универс групп», 2008. С. 316–322.
- Выготский Л.С. Анализ эстетической реакции. М.: Лабиринт, 2001. 288 с.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Изд-во АСТ, 2019. 479 с.
- Девятковская И.В. Развивающий ресурс методов обучения взрослых для преодоления психологических барьеров профессионального развития личности // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 94–95.
- Железняк Н.Е. Кинорешетки: 12 культовых фильмов, которые научат вас понимать кино и самих себя. М.: Эксмо, 2021. 240 с.
- Железняк Н.Е. Культуротерапия. Лекции по психологии искусства. М.: АСТ, 2018. 231 с.
- Захарова Е.И., Карабанова О. А. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 67–65. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0207>
- Ионова М.С., Резепова Н.В., Курдюкова А.А. Кинотренинг как средство развития коммуникативной сферы студентов, склонных к интернет-зависимому поведению // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. № 1 (11). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN123.pdf> (дата обращения: 20.05.2024).
- Каган М.С. Эстетика как философская наука. В 2 ч. Ч. 1. М.: Издательство Юрайт, 2018. 295 с.
- Коробова С.Ю. Динамика переживания субъектов при воздействии культового кино: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Челябинск, 2022. 27 с.
- Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Ээсти Раамат, 1973. 135 с.
- Трояновский А.В., Егизаров Р.И. Изучение кинозрителя. М.: Наркомпрос РСФСР; Л.: Госуд. изд-во, 1928. 98 с.
- Ahmadzadeh A., Esfahani M.N., Ahmadzad-Asl M., Shalbafan M., Shariat S.V. Does watching a movie improve empathy? A cluster randomized controlled trial // Canadian Medical Education Journal. 2019. Vol. 10 (4). Pp. e4–e12. <https://doi.org/10.36834/cmej.56979>
- Aka B.T., Gençöz F. Sinematerapinin Mükemmeliyetçilik ve Mükemmeliyetçilikle İlgili Şemalar Üzerindeki Etkisi // Turk Psikoloji Dergisi. 2010. Vol. 25 (65). Pp. 69–77.
- Allen K.D., Danforth J.S., Drabman R.S. Videotaped modeling and film distraction for fear reduction in adults undergoing hyperbaric oxygen therapy // Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 57 (4). Pp. 554–558. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.57.4.554>
- Berg-Cross L., Jennings P., Baruch R. Cinematherapy: Theory and application // Psychotherapy in private practice. 1990. Vol. 8 (1). Pp. 135–156. [https://doi.org/10.1300/J294v08n01\\_15](https://doi.org/10.1300/J294v08n01_15)
- Bierman J.S. Group Cinematherapy as a Treatment Modality for Adolescent Girls // Residential Treatment For Children & Youth. 2003. Vol. 21 (1). Pp. 1–15. [https://doi.org/10.1300/J007v21n01\\_01](https://doi.org/10.1300/J007v21n01_01)
-

- 
- Bluestone C. Feature films as a teaching tool // *College Teaching*. 2000. Vol. 48 (4). Pp. 141–146. <https://doi.org/10.1080/87567550009595832>
- Boal A. *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge, 1995.
- Brand G., Wise S., Siddiqui Z.S., Celenza A., Fatovich D.M. Capturing the 'art' of emergency medicine: Does film foster reflection in medical students? // *Emergency Medicine Australasia*. 2017. Vol. 29 (4). Pp. 433–437. <https://doi.org/10.1111/1742-6723.12752>
- Charles C., Sari I., Dewi M., Arjoni A., Zakir S. The Use of Cinematherapy Techniques in Developing Religious Tolerance in Students with Multicultural Education Insights. 2021. <https://doi.org/10.4108/eai.14-9-2020.2305685>
- Dermer S., Hutchings J. Utilizing Movies in Family Therapy: Applications for Individuals, Couples, and Families // *The American Journal of Family Therapy*. 2010. Vol. 28. Pp. 163–180. <https://doi.org/10.1080/019261800261734>
- Do L.L.T.N. Bobo Doll Experiment // *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Ed. by S. Goldstein, J.A. Naglieri. Boston: Springer, 2011. P. 264. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9\\_379](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_379)
- Dovalis J. *Cinema as Therapy: Grief and transformational film*. Routledge, 2015.
- Gramaglia C., Abbate-Daga G., Amianto F., Brustolin A., Campisi S., De-Bacco C., Fassino S. Cinematherapy in the day hospital treatment of patients with eating disorders. Case study and clinical considerations // *The Arts in Psychotherapy*. 2011. Vol. 38 (4). Pp. 261–266. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.08.004>
- Heston M.L., Kottman T. Movies as metaphors: a counseling intervention // *The Journal of Humanistic Education and Development*. 1997. Vol. 36 (2). Pp. 92–99. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1997.tb00377.x>
- Korzak D., Kister C., Huber B. *Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms*. Köln: Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). 2010. URL: [https://portal.dimdi.de/de/hta/hta\\_berichte/hta278\\_bericht\\_de.pdf](https://portal.dimdi.de/de/hta/hta_berichte/hta278_bericht_de.pdf) (дата обращения: 25.04.2024).
- Lewin B. Reconsideration of the dream screen // *Psychoanalysis Quarterly*. 1953. Vol. 22 (2). Pp. 174–199.
- Marsick E. Film Selection in a Cinematherapy Intervention With Preadolescents Experiencing Parental Divorce // *Journal of Creativity in Mental Health*. 2010. Vol. 5 (4). Pp. 374–388. <https://doi.org/10.1080/15401383.2010.527789>
- Metz C. *Cinema e Psicoanalisi*. Venezia: Marsilio Editore, 1980.
- Morris L.W., Spiegler M.D., Liebert R.M. Effects of a therapeutic modeling film on cognitive and emotional components of anxiety // *Journal of Clinical Psychology*. 1974. Vol. 30 (2). Pp. 219–223. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(197404\)30:2<219::aid-jclp2270300230>3.0.co;2-3](https://doi.org/10.1002/1097-4679(197404)30:2<219::aid-jclp2270300230>3.0.co;2-3)
- Niemiec R.M., Wedding D. *Positive psychology at the movies: Using films to build virtues and character strengths*. Cambridge: Hogrefe, 2008.
- Nnenna U., Extension K. Impact of Violence Movie on Human Behaviour // *INOSR Arts and Management*. 2002. Vol. 8 (1). Pp. 21–26.
- Ozcakir A., Bilgel N. Educating medical students about the personal meaning of terminal illness using the film, “Wit” // *Journal of Palliative Medicine*. 2014. Vol. 17 (8). Pp. 913–917. <https://doi.org/10.1089/jpm.2013.0462>
- Rieger D., Bente G. Watching down cortisol levels? Effects of movie entertainment on psychophysiological recovery // *Studies in Communication and Media*. 2018. Vol. 7. Pp. 103–127. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2018-2-103>
- Salomon G. *Interaction of media, cognition and learning: an exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and affect knowledge acquisition*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Sargent J. Comparison of Trends for Adolescent Smoking and Smoking in Movies, 1990–2007 // *Journal of the American medical association*. 2009. Vol. 301 (21). Pp. 2211–2213. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.745>
- Sharp C., Smith J.V., Cole A. Cinematherapy: metaphorically promoting therapeutic change // *Counselling Psychology Quarterly*. 2002. Vol. 15 (3). Pp. 269–276. <https://doi.org/10.1080/09515070210140221>
-

- 
- Shmueli D., Prochaska J., Stanton A., Glantz S. Effect of Smoking Scenes in Films on Immediate Smoking // *American journal of preventive medicine*. 2010. Vol. 38 (4). Pp. 351–358. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.12.025>
- Smithikrai C. Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 217. Pp. 522–530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.033>
- Solomon G. *Reel Therapy: How Movies Inspire You to Overcome Life's Problems*. Aslan Publishing, 2001.
- Stowell B. *Cinema and the Unconscious: Filmic Representations of Dreams*. University of Colorado, 2015.

## References

- Ahmadzadeh, A., Esfahani, M. N., Ahmadzad-Asl, M., Shalbfan, M., & Shariat, S. V. (2019). Does watching a movie improve empathy? A cluster randomized controlled trial. *Canadian Medical Education Journal*, 10(4), e4–e12. <https://doi.org/10.36834/cmej.56979>
- Aka, B. T., & Gençöz, F. (2010). Sinematerapinin Mükemmeliyetçilik ve Mükemmeliyetçilikle İlgili Şemalar Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 69–77.
- Akhmedzyanova, A. E. (2011). *Actualization of personal empathy by means of film training* [dissertation]. Moscow. (In Russ.)
- Akimova, M. K., & Persiyantseva, S. V. (2021). The effectiveness of various modalities of art psychotherapy: a study of orphans. *Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii*, (4), 23–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-2>
- Allen, K. D., Danforth, J. S., & Drabman, R. S. (1989). Videotaped modeling and film distraction for fear reduction in adults undergoing hyperbaric oxygen therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(4), 554–558. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.57.4.554>
- Andreeva, O. S., & Bogdanova, M. V. (2017). Film therapy as a way of developing ethnic tolerance among students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (3), 76–83. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po17-03-12>
- Berg-Cross, L., Jennings, P., & Baruch, R. (1990). Cinematherapy: Theory and application. *Psychotherapy in private practice*, 8(1), 135–156. [https://doi.org/10.1300/J294v08n01\\_15](https://doi.org/10.1300/J294v08n01_15)
- Bierman, J. S. (2003). Group Cinematherapy as a Treatment Modality for Adolescent Girls. *Residential Treatment For Children & Youth*, 21(1), 1–15. [https://doi.org/10.1300/J007v21n01\\_01](https://doi.org/10.1300/J007v21n01_01)
- Bluestone, C. (2000). Feature films as a teaching tool. *College Teaching*, 48(4), 141–146. <https://doi.org/10.1080/87567550009595832>
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.
- Bocharov, A. K. (2008). Development of film therapy training aimed at psychological assistance to adolescents in the process of self-determination. In *Psihologicheskie issledovanija* (vol. 6, pp. 316–322). Samara: “Univers Group”. (In Russ.)
- Bosov, D. V. (2017). *Mainstream cinema as a factor in the formation of spiritual and consumer orientations of student youth* [dissertation abstract]. Saint Petersburg. (In Russ.)
- Brand, G., Wise, S., Siddiqui, Z. S., Celenza, A., & Fatovich, D. M. (2017). Capturing the 'art' of emergency medicine: Does film foster reflection in medical students? *Emergency Medicine Australasia*, 29(4), 433–437. <https://doi.org/10.1111/1742-6723.12752>
- Charles, C., Sari, I., Dewi, M., Arjoni, A., & Zakir, S. (2021). *The Use of Cinematherapy Techniques in Developing Religious Tolerance in Students with Multicultural Education Insights*. <https://doi.org/10.4108/eai.14-9-2020.2305685>
- Dermer, S., & Hutchings, J. (2010). Utilizing Movies in Family Therapy: Applications for Individuals, Couples, and Families. *The American Journal of Family Therapy*, 28, 163–180. <https://doi.org/10.1080/019261800261734>
- Devyatovskaya, I. V. (2015). Developmental resource of adult teaching methods to overcome psychological barriers to professional development of the individual. *Pedagogical education in Russia*, (11), 94–95. (In Russ.)
-

- 
- Do, L. L. T. N. (2011). Bobo Doll Experiment. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (p. 264). Boston: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9\\_379](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_379)
- Dovalis, J. (2015). *Cinema as Therapy: Grief and transformational film*. Routledge.
- Gramaglia, C., Abbate-Daga, G., Amianto, F., Brustolin, A., Campisi, S., De-Bacco, C., & Fassino, S. (2011). Cinematherapy in the day hospital treatment of patients with eating disorders. Case study and clinical considerations. *The Arts in Psychotherapy*, 38(4), 261–266. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.08.004>
- Heston, M. L., & Kottman, T. (1997). Movies as metaphors: a counseling intervention. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 36(2), 92–99. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1997.tb00377.x>
- Ionova, M. S., Rezepova, N. V., & Kurdyukova, A. A. (2023). Film training as a means of developing the communicative sphere of students prone to Internet-addictive behavior. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija*, (1). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN123.pdf> (access date: 05/20/2024). (In Russ.)
- Kagan, M. S. (2018). *Aesthetics as a philosophical science*. Part 1. Moscow: Yurayt. (In Russ.)
- Korczak, D., Kister, C., & Huber, B. (2010). *Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms*. Köln: Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). Retrieved from [https://portal.dimdi.de/de/hta/hta\\_berichte/hta278\\_bericht\\_de.pdf](https://portal.dimdi.de/de/hta/hta_berichte/hta278_bericht_de.pdf)
- Korobova, S. Yu. (2022). *Dynamics of subjects' experiences under the influence of cult cinema* [dissertation abstract]. Chelyabinsk.
- Lewin, B. (1953). Reconsideration of the dream screen. *Psychoanalysis Quarterly*, 22(2), 174–199.
- Lotman, Yu. M. (1973). *Semiotics of cinema and problems of film aesthetics*. Tallinn: Eesti Raamat. (In Russ.)
- Marsick, E. (2010). Film Selection in a Cinematherapy Intervention With Preadolescents Experiencing Parental Divorce. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(4), 374–388. <https://doi.org/10.1080/15401383.2010.527789>
- Metz, C. (1980). *Cinema e Psicoanalisi*. Venezia: Marsilio Editore.
- Morris, L. W., Spiegler, M. D., & Liebert, R. M. (1974). Effects of a therapeutic modeling film on cognitive and emotional components of anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 30(2), 219–223. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(197404\)30:2<219::aid-jclp2270300230>3.0.co;2-3](https://doi.org/10.1002/1097-4679(197404)30:2<219::aid-jclp2270300230>3.0.co;2-3)
- Niemiec, R. M., & Wedding, D. (2008). *Positive psychology at the movies: Using films to build virtues and character strengths*. Cambridge: Hogrefe.
- Nnenna, U., & Extension, K. (2022). Impact of Violence Movie on Human Behaviour. *INOSR Arts and Management*, 8(1), 21–26.
- Ozcakir, A., & Bilgel, N. (2014). Educating medical students about the personal meaning of terminal illness using the film, “Wit”. *Journal of Palliative Medicine*, 17(8), 913–917. <https://doi.org/10.1089/jpm.2013.0462>
- Rieger, D., & Bente, G. (2018). Watching down cortisol levels? Effects of movie entertainment on psychophysiological recovery. *Studies in Communication and Media*, 7, 103–127. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2018-2-103>
- Salomon, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning: an exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and affect knowledge acquisition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sargent, J. (2009). Comparison of Trends for Adolescent Smoking and Smoking in Movies, 1990–2007. *Journal of the American medical association*, 301(21), 2211–2213. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.745>
- Sharp, C., Smith, J. V., & Cole, A. (2002). Cinematherapy: metaphorically promoting therapeutic change. *Counselling Psychology Quarterly*, 15(3), 269–276. <https://doi.org/10.1080/09515070210140221>
- Shmueli, D., Prochaska, J., Stanton, A., & Glantz, S. (2010). Effect of Smoking Scenes in Films on Immediate Smoking. *American journal of preventive medicine*, 38(4), 351–358. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.12.025>
-

- 
- Smithikrai, C. (2016). Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 522–530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.033>
- Solomon, G. (2001). *Reel Therapy: How Movies Inspire You to Overcome Life's Problems*. Aslan Publishing.
- Stowell, B. (2015). *Cinema and the Unconscious: Filmic Representations of Dreams*. University of Colorado.
- Troyanovsky, A. V., & Egiazarov, R. I. (1928). *Studying the film viewer*. Moscow: Narkompros RSFSR; Leningrad: State. publishing house. (In Russ.)
- Vygotsky, L. S. (2001). *Analysis of aesthetic response*. Moscow: Labyrinth. (In Russ.)
- Vygotsky, L. S. (2019). *Psychology of art*. Moscow: AST. (In Russ.)
- Zakharova, E. I., & Karabanova, O. A. (2018). Cinema therapy: a modern view of the possibilities of application. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, (2), 67–65. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0207>
- Zheleznyak, N. E. (2018). *Cultural therapy. Lectures on the psychology of art*. Moscow: AST. (In Russ.)
- Zheleznyak, N. E. (2021). *Film expert: 12 cult films that will teach you to understand cinema and yourself*. Moscow: Eksmo. (In Russ.)

---

### **Информация об авторе**

**Железняк Надежда Евгеньевна**, ассистент кафедры массовых коммуникаций Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (Москва, Россия); почтовый адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2; электронная почта: [kultterapia@gmail.com](mailto:kultterapia@gmail.com)

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 15.03.24. Принята к печати 1.04.24.

---

### **Information about the author**

**Nadezhda E. Zhelezniak**, Assistant of the Department of Mass Communications, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); Postal Address: 117198, Moscow, 10/2, Miklukho-Maklay Street; e-mail: [kultterapia@gmail.com](mailto:kultterapia@gmail.com)

---

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 15 March 2024. Accepted 1 April 2024.

Научная статья

УДК 37.015.3, 37.017.4, 316.6

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-50-59>

## **К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ, РЕГИОНАЛЬНОЙ И МАКРОРЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

---

**В.В. Шарапов<sup>1</sup>, Р.В. Сидорякин<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия

<sup>1</sup> [sharapov61@mail.ru](mailto:sharapov61@mail.ru)

<sup>2</sup> [sidoryakinrv@gmail.com](mailto:sidoryakinrv@gmail.com)

**Резюме.** В научной статье уточняются понятия этнической, региональной и макрорегиональной идентичности. Обосновывается возможность и целесообразность их различения и разграничения в качестве самостоятельных типов социальной идентичности личности. Обсуждается вопрос соотношения и взаимосвязи этнической идентичности с региональной и макрорегиональной, возможность их иерархического рассмотрения. Этническая, региональная и макрорегиональная идентичность в рамках статьи определяются как социальнопсихологические категории. Этническая идентичность трактуется как динамичное и многомерное образование, которое характеризует ощущение (имплицитный компонент) и осознание (эксплицитный компонент) человеком себя в качестве члена определенной этнической группы/общности. Региональная идентичность рассматривается как динамичное и многомерное образование, которое характеризует ощущение (имплицитный компонент) и осознание (эксплицитный компонент) человеком себя в качестве жителя определенного региона. Макрорегиональная идентичность трактуется как динамичное и многомерное образование, которое характеризует ощущение (имплицитный компонент) и осознание (эксплицитный компонент) человеком себя в качестве представителя определенного макрорегионального объединения территорий. Устанавливается тесная взаимосвязь между понятиями, их непротиворечивость и взаимодополняемость, а также невозможность их однозначного иерархического рассмотрения ввиду индивидуальных критериев значимости каждого из типов идентичности, зависящих от структуры Я-концепции и системы ценностей человека. С привлечением исторического и социокультурного контекста обосновывается возможность и целесообразность изучения макрорегиональной идентичности для лиц, проживающих на территории Среднего Поволжья, включающего Ульяновскую, Самарскую, Саратовскую области, а также Республики Татарстан и Чувашия. Намечаются перспективы исследований этнической, региональной и макрорегиональной идентичности для воспитания межэтнической толерантности в поликультурном макрорегионе.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, региональная идентичность, макрорегиональная идентичность, социальная идентичность, этнос, регион, макрорегион, Среднее Поволжье, поликультурное пространство

### **Для цитирования**

---

Шарапов В.В., Сидорякин Р.В. К вопросу о соотношении этнической, региональной и макрорегиональной идентичности в поликультурном пространстве // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 50–59. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-50-59>

© Шарапов В.В., Сидорякин Р.В., 2024

---

## ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHNIC, REGIONAL AND MACRO-REGIONAL IDENTITY IN A MULTICULTURAL SPACE

Vyacheslav V. Sharapov<sup>1</sup>, Roman V. Sidoryakin<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Samara State Social Pedagogical University, Moscow, Russia

<sup>1</sup> sharapov61@mail.ru

<sup>2</sup> sidoryakinrv@gmail.com

**Abstract.** *The scientific article clarifies the concepts of ethnic, regional and macro-regional identity. The article substantiates the possibility and expediency of their distinction and delimitation as independent types of social identity of a person. The question of correlation and interrelation of ethnic identity with regional and macro-regional identity, the possibility of their hierarchical consideration is discussed. Ethnic, regional and macro-regional identity is considered as socio-psychological categories within the framework of the article. Ethnic identity is interpreted as a dynamic and multidimensional formation, which characterizes the feeling (implicit component) and awareness (explicit component) of a person as a member of a certain ethnic group/community. Regional identity is considered as a dynamic and multidimensional formation that characterizes the feeling (implicit component) and awareness (explicit component) of a person as a resident of a certain region. Macro-regional identity is considered as a dynamic and multidimensional formation, which characterizes the feeling (implicit component) and awareness (explicit component) of a person as a representative of a certain macro-regional association of territories. The close interrelation between the concepts, their consistency and complementarity, as well as the impossibility of their unambiguous hierarchical consideration due to individual criteria of importance of each type of identity, depending on the structure of self-concept and the system of values of a person are established. Using the historical and socio-cultural context, we substantiate the possibility and expediency of studying macro-regional identity for people living in the Middle Volga region, including the Ulyanovsk, Samara, Saratov regions, as well as the Republics of Tatarstan and Chuvashia. Prospects for research on ethnic, regional and macro-regional identity for the education of interethnic tolerance in a multicultural macro-region are outlined.*

**Keywords:** *ethnic identity, regional identity, macro-regional identity, social identity, ethnos, region, macro-region, Middle Volga region, multicultural space*

### For citation

---

Sharapov, V. V., & Sidoryakin, R. V. (2024). On the relationship between ethnic, regional and macro-regional identity in a multicultural space. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 50–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-50-59>

Развитие патриотизма и поддержание позитивных чувств к Родине являются сложными задачами, решить которые можно только с задействованием целой системы смыслов и социально-психологических процессов. Патриот страны – это в первую очередь человек, который знает и ценит свои этнические корни, любит свой город/село и гордится своим местом жительства, стремясь внести вклад в его развитие, а также это человек, который мыслит себя вне контекста административных границ, соотнося свое развитие с масштабными географическими и историческими событиями.

Процесс самоидентификации человека всегда имеет социальную природу. Человек воспринимает себя через соотнесение с другими людьми, через принадлежность к

---

определенным группам и общностям и непринадлежность к иным социальным объединениям, от которых он себя в своей системе представлений отделяет. Если спросить человека, кто он такой, он в первую очередь начнет с характеристики себя через принадлежность к группам или ролям. Способность описывать и представлять себя в системе социальных связей человек обретает в процессе социальной идентификации. Все другие, более узкие виды социальной идентичности восходят к результатам процесса социальной самоидентификации, который является сложным социально-психологически детерминированным процессом.

Поэтому изучение этнической, региональной и макроэтнической идентичности более чем важно, должно опираться на представления о социальной идентичности как социально-психологической категории. С одной стороны, социальные процессы влияют на результат самоидентификации, с другой стороны, нельзя недооценивать психологическую составляющую – особенности личности, восприятия, поведения конкретного индивида.

К понятию социальной идентичности вплотную приближался в своих исследованиях К. Lewin (Lewin, 1948). В рамках «теории поля», которая предполагает, что люди представляют собой сумму всех влияющих на них факторов и окружений, он признавал, что обычно легче изменить людей, объединенных в группу, чем изменить любого из них по отдельности. Психологическое поле представлено суммой всех сил и влияний, которые могут воздействовать на поведение человека, включая ситуативные, культурные и социальные элементы. В определенном социально-культурном контексте легче понять поведение индивидуума и легче им управлять.

Впоследствии фундаментально данным вопросом занялись Н. Tajfel и J. Turner в 1970-х гг. в контексте исследования внутригрупповых конфликтов (Social identity ..., 1982; Tajfel, Turner, 1979). Они предположили, что социальные группы (например, определенный социальный класс, семья, команда, коллектив и т.д.), частью которых признают себя люди, являются важными источниками гордости и самоуважения. В частности, принадлежность к социальным группам вне зависимости от их типа дает человеку ощущения:

- принадлежности (принадлежность к группе может вызывать чувство связи и единства, давая людям успокоительное ощущение того, что они не одиноки в своих переживаниях и взглядах);
- целеустремленности (принадлежность к группе часто сопровождается общими целями или миссиями, которые могут дать направление и цель отдельным членам группы);
- самооценки (принадлежность к группе может повысить самооценку, поскольку люди гордятся достижениями группы и позитивным имиджем группы);
- идентичности (группы дают возможность понять себя в контексте более крупного сообщества. Они могут помочь определить, кто вы есть на основе общих качеств, ценностей или целей).

Очевидно, что принадлежность к социальным группам и принятие индивида членами этих групп исключительно важны для психологического благополучия человека. На основе сопоставления и соотнесения себя с членами своей группы и противопоставления членам других групп человек лучше понимает и позитивнее принимает себя. Неспособность же быть членом какой-либо социальной общности может быть мощным источником неудовлетворенности собой, психологического дискомфорта, амбивалентных и размытых представлений о себе как о личности. Выводы, сделанные Н. Tajfel и J. Turner, позволяют обосновать необходимость рассмотрения социальной идентичности как социально-психологического феномена. Соответственно, частные

---

---

разновидности социальной идентичности также имеют социально-психологическую природу.

Понятие этнической идентичности как социально-психологической категории определено нами в ранее опубликованной статье Р.В. Сидорякина как динамически формируемое многомерное образование, включающее имплицитный и эксплицитный компоненты (Сидорякин, 2022). Имплицитный компонент этнической идентичности представлен ощущением человека себя частью этнической группы, представителем определенного этноса, которое может быть неосознаваемым. Эксплицитный компонент предполагает осознание себя человеком в качестве представителя «своего» этноса (того этноса, который он считает «своим»). Конечно, этническая идентичность во многом предопределяется генетически, по рождению. Однако о сложности данного понятия говорят случаи амбивалентной этнической идентичности, когда человек, например, осознает себя представителем этноса, однако не чувствует своей принадлежности к нему или имеет негативное самоощущение. Также нередко в современном обществе встречаются случаи размытой этнической идентичности, когда человек растет в глобальном контексте или просто не задумывается о своем этническом происхождении. Кроме того, частым случаем добровольного выбора этнической принадлежности и произвольного формирования этнической идентичности является случай происхождения из биэтнической семьи (Галкина, 1993; Мальтинникова, 2005).

Актуальность выделения этнической идентичности в качестве самостоятельного вида социальной идентичности не вызывает сомнений. Этническая идентичность рассматривается как составная часть социальной идентичности личности, как категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности, во многом предопределяемая генетическим фактором, т.е. по рождению, и предполагающая определенные внешние проявления: язык, особенности внешности, религия и др. Однако выделение в качестве самостоятельных категорий и образований таких типов социальной идентичности, как региональная и макрорегиональная, вызывает некоторые вопросы у исследователей. Высказываются опасения по поводу чрезмерного дробления видов социальной идентичности, смешения понятий, а также категоричная точка зрения о возможности выделения только одного типа идентичности – национальной, тогда как все остальное является лишь уровнями ее формирования (Русских, 2013).

Однако выделение и рассмотрение региональной и макрорегиональной идентичности, на наш взгляд, является оправданным и теоретически обоснованным. Данные понятия лаконично интегрируются в структуру социальной идентичности современного человека, проживающего в полиэтничном и поликультурном пространстве.

Относительно региональной идентичности в исследованиях отмечается, что в ее ценностное содержание входит образ «малой» Родины, который и выступает стимулом выбора индивидом территории для реализации личностного потенциала (Цветкова, 2020). Формирование региональной идентичности – это в большей степени произвольный процесс по сравнению с этнической идентичностью. Региональная идентичность не имеет внешних признаков, не обусловлена генетически и способна меняться в течение жизни неограниченное число раз. При этом человек при переезде может оставаться верным малой Родине, либо же идентифицировать себя с новым регионом проживания. Зарубежные исследователи предлагают свои подходы к осознанному и целенаправленному брендингу регионов, который рассматривается ими как инструмент управления процессом региональной идентификации населения. G. Pedeliento и M. Kavartzis, в частности, предлагают основывать брендинг регионов на структурировании, которая обеспечивает взаимосвязи между региональной культурой, идентичностью и имиджем тер-

---

---

ритории (Pedeliento, Kavartzis, 2019). В брендинге регионов могут участвовать региональные власти, региональные СМИ и известные уроженцы региона. Условиями формирования региональной идентичности выступают: общие цели развития региона, позитивный образ его жителей, имеющий характерные особенности, чувство гордости (Шушарина, 2017).

Еще более спорным вопросом, требующим разрешения и обоснования, является выделение макрорегиональной идентичности. Макрорегиональная идентичность позволяет индивиду определять свою социальность через сопричастность с жителями крупных, исторически сложившихся регионов (Евдокимов, 2019). Макрорегиональный подход в определении идентичности населения позволяет выйти за рамки административных границ, которые часто условны, и в большей степени руководствоваться естественными ландшафтными, географическими, историческими и социокультурными особенностями территорий (Щербаков, 2014). Важной чертой макрорегиона является «отсутствие выраженной макрорегиональной элиты и, соответственно, авторов, ориентированных на формирование макрорегиональной идентичности, последующую ее эксплуатацию в собственных интересах и опосредованно в интересах населения территории» (Щебаков, 2014, с. 203). Процесс самоидентификации с макрорегионом идет более естественно с опорой на исторические и социокультурные предпосылки, также миграции гораздо чаще ограничиваются рамками одного макрорегиона, что позволяет опираться в управлении миграционными процессами на макрорегиональную идентичность. Таким образом, символические границы макрорегионов оказываются подчас существенно более крепкими и незыблемыми, чем отмеченные на карте границы административных регионов, – «они подвержены существенно меньшим изменениям, так как в качестве их базиса выступают география и история, которые неотделимы от данной территории» (Щербаков, 2014, с. 203).

Таким образом, на наш взгляд, оправданным представляется различие трех типов идентичности, входящих в структуру социальной идентичности индивида и дополняющих его государственную гражданскую идентичность, не вступая с ней в противоречия. Человек вполне свободно может чувствовать себя представителем определенного этноса, конкретного региона, где он живет и работает, и макрорегиона, где он родился и который он любит:

– этническая идентичность трактуется как динамичное и многомерное образование, которое характеризует ощущение (имплицитный компонент) и осознание (эксплицитный компонент) человеком себя в качестве члена определенной этнической группы/общности. («Я как представитель этноса»);

– региональная идентичность рассматривается как динамичное и многомерное образование, которое характеризует ощущение (имплицитный компонент) и осознание (эксплицитный компонент) человеком себя в качестве жителя определенного региона. («Я как житель региона»);

– макрорегиональная идентичность рассматривается как динамичное и многомерное образование, которое характеризует ощущение (имплицитный компонент) и осознание (эксплицитный компонент) человеком себя в качестве представителя определенного макрорегионального объединения территорий. («Я как житель макрорегиона»).

При этом о макрорегиональной идентичности следует говорить только в том случае, когда для этого существуют объективные предпосылки. Такими предпосылками являются общность исторического и социокультурного развития нескольких прилегающих друг к другу регионов и наличие топонима, характеризующего макрорегион и закрепившегося в сознании лиц, проживающих на данной территории. Примером та-

---

кого макрорегиона, в контексте которого правомерно говорить о макрорегиональной идентичности, на наш взгляд, является Среднее Поволжье.

Несмотря на то, что в актуальной стратегии пространственного развития России данный регион не выделяется в качестве самостоятельного, а частично включается в состав Волго-Камского и Волго-Уральского макрорегионов<sup>1</sup> (Стратегия пространственного развития РФ, 2019; Преображенский, 2019), существуют исследования, которые подтверждают историческую и социокультурную общность территории, обозначаемой как «Среднее Поволжье» (Цыганова, 2015; Шкунов, 2011; Шарапов, 2010, 2018а, 2018b).

«Поволжье» как термин впервые упоминается во второй половине XIX в. в публицистической и научной литературе, а на рубеже XIX–XX вв. термин «Среднее Поволжье» стал широко распространенным в научном и популярном дискурсе: он включал Симбирскую, Казанскую, Пензенскую, Самарскую губернии (территории современных Ульяновской, Пензенской, Самарской областей, Республики Мордовия, Республики Татарстан, Чувашской Республики) (Цыганова, 2015; Шкунов, 2011). На ментальном уровне жителей данного макрорегиона объединяют образы Волги, сформировавшиеся в исторической памяти российского общества, представления о волжской казачьей вольнице как об оплоте народных мыслей о правде-справедливости (Леонтьева, Цыганова, 2015). В.Н. Шелгунов так говорил о притягательности Волги и волжских ландшафтов как места расселения для людей-представителей разнообразных этносов: «Сюда бежал и здесь селился народ отовсюду, и в России, кажется, нет губерний, где была бы такая смесь всяких людей... Хохлы, русские, татары, немцы; здесь вы найдете и потомков стрельцов, и потомков казаков, и потомков беглых солдат и раскольников» (Шелгунов, 1895, С. 371). На современном этапе Среднее Поволжье (в особенности его сельские области) было также затронуто волнами реэмиграции и репатриации после Второй мировой войны (Мальцев, 2010), что дополнительно обогатило этнический состав.

В настоящее время Среднее Поволжье представляет собой географическую область, прилегающую к среднему течению реки Волга. К Среднему Поволжью относятся Ульяновская, Самарская, Саратовская области, Республики Татарстан и Чувашия. Среднее Поволжье – экономически развитая и плотно заселенная территория, с благоприятным географическим и транспортным расположением. Территория Среднего Поволжья занимает южную часть Приволжского федерального округа. Экономическим и культурным центром макрорегиона традиционно считается г. Самара, однако в последнее время все больше активности, в первую очередь экономической и миграционной, приходится на г. Казань, который перетягивает на себя инициативу и роль макрорегионального центра. Как отмечает В.В. Шарапов, такие народности, как русские, украинцы, чуваша и мордва, проявляют наибольшую территориальную солидарность и ощущают свою территориальную принадлежность к макрорегиону (Шарапов, 2010).

Таким образом, этническая, региональная и макрорегиональная идентичности входят в структуру социальной идентичности современного человека, проживающего в поликультурном пространстве. Эти виды идентичностей в норме не вступают в противоречие ни друг с другом, ни с государственной гражданской идентичностью, а взаимодополняют друг друга. Как отмечают М.В. Назукина и О.Б. Подвинцев, «идентичности – это не застывший набор признаков и свойств индивида или группы, демонстри-

---

<sup>1</sup> Стратегия пространственного развития РФ на период до 2025 года (Утверждена Постановлением Правительства РФ от 13 февраля 2019 г. № 207-п). URL: <http://static.government.ru/media/files/UVAlqUtT08o60RktoOXI22JjAe7irNxc.pdf> (дата обращения: 16.05.2024).

---

рующих его/их самость, а процесс или практика выработки коллективных смыслов, наполняющих значением качества данной самости» (Назукина, Подвинцев, 2013, с. 46). В результате взаимодействия и взаимовлияния этнической, региональной и макрорегиональной идентичности человек в поликультурном пространстве получает больше ориентиров для самоидентификации, позитивного самоотношения, самопонимания и самопринятия. У него формируется целостное представление о себе как о субъекте современного поликультурного и полиэтнического гражданского общества.

Изучаемые виды идентичности в разной степени управляемы, подвержены влиянию. Если процессом этнической идентификации управлять крайне сложно, это скрытый процесс, управляемый прежде всего семьей изнутри, то региональная идентификация и макрорегиональная идентификация населения в большей степени доступны для управления и оказания внешнего воздействия. Более того, формирование позитивной региональной и макрорегиональной идентичности является важным условием для обеспечения заинтересованности лиц разной этнической принадлежности в межэтническом взаимодействии. При отсутствии у них чувства принадлежности к региону и макрорегиону отсутствуют предпосылки для взаимодействия друг с другом, возникает угроза межэтнической разобщенности или напряженности при вынужденном взаимодействии. В контексте макрорегиона общая идентичность может стать инструментом усиления этнической идентичности, когда представители одного этноса, проживающие на территории соседствующих регионов конкретного макрорегиона, начинают более интенсивное взаимодействие.

## Литература

- Галкина Е.М. Этническая идентичность подростков из национально-смешанных семей (по материалам этносоциологического исследования в г. Москве): автореф. дис. ... канд. ист. н. М., 1993. 26 с.
- Евдокимов Е.А. Этнокультурная идентичность в условиях внешнего миграционного давления (на примере жителей республик Южной Сибири): дис. ... канд. филос. н. Абакан, 2019. 133 с.
- Леонтьева О.Б., Цыганова Я.М. Волга и Поволжье на «Ментальной карте» российского общества XIX – начала XX в. // Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки». 2015. № 4(8). С. 131–139.
- Мальтинникова Н.П. Этнопсихологические особенности формирования родительства в поликультурной среде (на примере казахских, татарских и русских семей): автореф. дис. ... канд. пед. н. Самара, 2005. 28 с.
- Мальцев А.А. Послевоенная реэмиграция населения в Среднее Поволжье (1945–1951 гг.) // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. № 6–1. С. 113–115.
- Назукина М.В., Подвинцев О.Б. Российская Федерация как система и иерархия идентичностей // Вестник Пермского научного центра. 2013. № 4. С. 44–51.
- Преображенский Ю.В. Районирование Урало-Поволжья для целей пространственного планирования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Науки о Земле. 2019. № 2 (19). С. 97–103. <https://doi.org/10.18500/1819-7663-2019-19-2-97-103>
- Русских Л.В. Идентичность: культурная, этническая, национальная // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2013. № 2 (13). С. 178–180.
- Сидорякин Р.В. Научно-теоретическое обоснование понятия «этническая идентичность» в мировой психологической парадигме // Психология образования в поликультурном пространстве. 2022. № 2 (58). С. 22–34. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2022-58-2-22-34>
- Цветкова И.В. Типология региональной идентичности населения (на примере Самарской области) // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2020. № 2 (54). С. 71–87. <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2020-2-8>
-

- 
- Цыганова Я.М. К истории географического наименования «Среднее Поволжье» // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 11 (133). С. 154–162.
- Шарапов В.В. Национальное сознание и социально-психологические феномены этнического самосознания населения Среднего Поволжья: дис. ... д. псих. наук. Самара, 2018а. 587 с.
- Шарапов В.В. Проблема формирования национального (этно-национального) сознания и этнического самосознания населения Среднего Поволжья на современном этапе развития российского общества // АНИ: педагогика и психология. 2018b. № 2 (23). С. 433–436.
- Шарапов В.В. Генезис этнической идентификации у населения Среднего Поволжья в 1990–2000-е годы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. № 2. С. 91–97.
- Шелгунов Н.В. Очерки русской жизни. СПб.: О.Н. Попова, 1895. 1098 ст.
- Шкунов В.Н. Среднее Поволжье в системе внешней торговли Российской империи в XVIII–XIX веках. Ульяновск: УлГУ, 2011. 200 с.
- Шушарина Г.А. Ценностные номинации региональной идентичности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 7. С. 179–184.
- Щербakov А.Ю. Символические границы макрорегиональной идентичности: Уральский случай // Дискурс-Пи. 2014. № 2–3. С. 202–206.
- Lewin K. *Resolving social conflicts*. New York: Harper, 1948.
- Pedeliento G., Kavatzis M. Bridging the gap between culture, identity and image: a structurationist conceptualization of place brands and place branding // *Journal of product and brand management*. 2019. Vol. 28 (3). Pp. 348–363. <https://doi.org/10.1108/JPBM-01-2018-1735>
- Social identity and intergroup relations. Ed. by H. Tajfel. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict // *The social psychology of intergroup relations*. Ed. by W.G. Austin, S. Worchel. Monterey: Brooks/Cole, 1979. Pp. 33–48.

## References

- Evdokimov, E. A. (2019). *Ethno-cultural identity in the conditions of external migration pressure (on the example of residents of the republics of South Siberia)* [dissertation]. Abakan. (In Russ.)
- Galkina, E. M. (1993). *Ethnic Identity of Adolescents from Ethnic-Mixed Families (on the Materials of Ethnosociological Research in Moscow)* [dissertation abstract]. Moscow. (In Russ.)
- Leontieva, O. B., & Tsyganova, Y. M. (2015). Volga and Volga region on the “Mental map” of the Russian society XIX – early XX century. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya “Istoricheskoye nauki”*, (4), 131–139. (In Russ.)
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Maltinnikova, N. P. (2005). *Ethnopsychological features of parenting in a multicultural environment (on the example of Kazakh, Tatar and Russian families)* [dissertation abstract]. Samara. (In Russ.)
- Maltsev, A. A. (2010) Postwar re-emigration of the population in the Middle Volga region (1945–1951). *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN*, (6–1), 113–115. (In Russ.)
- Nazukina, M. V., & Podvintsev, O. B. (2013). The Russian Federation as a system and hierarchy of identities. *Vestnik Permskogo nauchnogo tsentra*, (4), 44–51. (In Russ.)
- Pedeliento, G., & Kavatzis, M. (2019). Bridging the gap between culture, identity and image: a structurationist conceptualization of place brands and place branding. *Journal of product and brand management*, 28(3), 348–363. (In Russ.) <https://doi.org/10.1108/JPBM-01-2018-1735>
- Preobrazhenskiy, Yu. V. (2019). Regionization of the Ural-Volga region for the purposes of spatial planning (in Russian). *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Nauki o Zemle*, 19(2), 97–103. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1819-7663-2019-19-2-97-103>
- Russkikh, L. V. (2013). Identity: cultural, ethnic, national. *Vestnik YuUrGU. Seriya “Sotsial’no-gumanitarnyye nauki”*, 13(2), 178–180. (In Russ.)
-

- 
- Sharapov, V. V. (2010). Genesis of ethnic identification in the population of the Middle Volga region in 1990–2000s. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, (2), 91–97. (In Russ.)
- Sharapov, V. V. (2018a). *National consciousness and socio-psychological phenomena of ethnic self-consciousness of the population of the Middle Volga region* [dissertation abstract]. Samara. (In Russ.)
- Sharapov, V. V. (2018b). The problem of formation of national (ethno-national) consciousness and ethnic self-consciousness of the population of the Middle Volga region at the present stage of development of the Russian society. *ANI: pedagogika i psikhologiya*, (2), 433–436. (In Russ.)
- Shcherbakov, A. Yu. (2014). Symbolic boundaries of macro-regional identity: the Ural case. *Diskurs-Pi*, 2–3, 202–206.
- Shelgunov, N. V. (1985). *Sketches of Russian life*. Saint Petersburg: O. N. Popova. (In Russ.)
- Shkunov, V. N. (2011). *Middle Volga region in the system of foreign trade of the Russian Empire in the XVIII–XIX centuries*. Ulyanovsk: Ulyanovsk State University. (In Russ.)
- Shusharina, G. A. (2017). Value nominations of regional identity. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (7), 179–184. (In Russ.)
- Sidoryakin, R. V. (2022). Scientific and theoretical substantiation of the concept of “ethnic identity” in the world psychological paradigm. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 22–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2022-58-2-22-34>
- Tajfel, H. (Ed.). (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–48). Monterey: Brooks/Cole.
- Tsvetkova, I. V. (2020). Typology of regional identity of the population (on the example of the Samara region). *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Obshchestvennyye nauki*, 2, 71–87. (In Russ.) <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2020-2-8>
- Tsyganova, Y. M. (2015). To the history of the geographical name “Middle Volga Region”. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*, (11), 154–162. (In Russ.)

---

### **Информация об авторах**

**Шарапов Вячеслав Викторович**, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета; почтовый адрес: 443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67; электронная почта: sharapov61@mail.ru

**Сидорякин Роман Владимирович**, аспирант Самарского государственного социально-педагогического университета; почтовый адрес: 443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67; электронная почта: sidoryakinrv@gmail.com

---

### **Вклад авторов**

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 1.04.24. Принята к печати 15.04.24.

---

---

**Information about the authors**

---

**Vyacheslav V. Sharapov**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Socio-Pedagogical University; Postal Address: 443099, Samara, 65/67, M. Gorky Street; e-mail: sharapov61@mail.ru

**Roman V. Sidoryakin**, Post-graduate Student, Samara State Socio-Pedagogical University; Postal Address: 443099, Samara, 65/67, M. Gorky Street; e-mail: si-doryakinrv@gmail.com

**Contribution of the authors**

---

The authors contributed equally to this article.

**Conflicts of interest**

---

The authors declare no conflicts of interests.

**Article history**

---

Received 1 April 2024. Accepted 15 April 2024.

Научная статья  
УДК 159.955  
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-60-68>

## **РОЛЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ**

---

**О.М. Разумникова**

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия,  
razoum@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7831-9404>

**Резюме.** *Когнитивный стиль является одним из наиболее разнообразных конструктов в психологии, так как объединяет разные подходы к классификации индивидуальных особенностей обработки информации, принятия решения и стратегий когнитивной деятельности, в том числе эффективности обучения. Расширяющиеся возможности онлайн-обучения, причем не только в формате преподаватель-ученики, но и мозг-компьютер, актуализируют разработку персонализированных интерфейсов с учетом индивидуальных когнитивных характеристик пользователей. В связи с этим в статье представлены результаты анализа соотношения показателей когнитивного стиля на метакогнитивном уровне с применением разных подходов их классификации. В исследовании принимали участие 92 студента факультета гуманитарного образования в возрасте 18–23 лет. Для определения показателей экстраверсии-интроверсии, сенсорики-интуиции, мышления-чувства и импульсивности-рассудочности, согласно методике Д. Кейрси, и профиля стилей мышления, согласно подходу Харрисона-Брэмсона, использовали компьютеризированную программу с предъявлением соответствующих формулировок ситуаций. Оценивали также вклад в организацию профиля когнитивных стилей мотивации приближения-избегания (системы BIS-BAS) с применением опросника Грея-Уилсона. Установлено, что аналитический и реалистический когнитивные стили представляют наиболее дифференцированные способы организации стилевых характеристик, причем вклад рациональной функции «мышление» присутствует в регрессионных моделях этих стилей, однако с большим вкладом в стиль Аналитик и дополнительным влиянием мотивационных функций системы BIS-BAS. Следовательно, при разработке интерфейса образовательной программы с обратной связью для оптимизации взаимодействия в системе мозг-компьютер следует учитывать различия в восприятии информации для представителей аналитического и реалистического стилей мышления и мотивационной составляющей когнитивной деятельности.*

**Ключевые слова:** *когнитивный стиль, стиль мышления, рациональное и иррациональное мышление, персонализированный интерфейс мозг-компьютер, онлайн обучение*

### **Для цитирования**

---

Разумникова О.М. Роль когнитивного стиля в формировании персонализированных программ обучения // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 60–68. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-60-68>

## THE ROLE OF COGNITIVE STYLE IN THE FORMATION OF PERSONALIZED TRAINING PROGRAMS

**Olga M. Razumnikova**

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, razoum@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-7831-9404>

**Abstract.** *Cognitive style is one of the most multilevel constructs in psychology, as it combines different approaches to classifying individual characteristics of information processing, decision making and strategies of cognitive activity, including learning efficiency. The expanding possibilities of online learning, not only in the teacher-student format, but also in the brain-computer format, actualize the development of personalized interfaces taking into account the individual cognitive characteristics of users. In this regard, the article presents the results of an analysis of the relationships of cognitive style indicators at the metacognitive level using different approaches to their classification. The study involved 92 students of the Faculty of Humanitarian Education aged 18–23 years. To determine the indicators of extraversion - introversion, sensory – intuition, thinking – feeling and impulsiveness – rationality according to D. Keirse's method and a profile of thinking styles according to the Harrison-Bramson approach, a computerized program was used with the presentation of the corresponding formulations of situations. Also, the contribution of the approach-avoidance motivation (BIS-BAS system) to the organization of the cognitive style profiles was assessed using the Gray-Wilson questionnaire. It has been shown that analytical and realistic cognitive styles represent the most differentiated ways of organizing style characteristics, and the rational function “thinking” is present in the regression models of these styles, but with a greater effect in the Analyst style. The BIS-BAS systems have been the additional influence on these cognitive styles. Consequently, differences in the information processing by representatives of analytical and realistic styles of thinking together with the motivational component of cognitive activity should be taken into account when developing interface of an educational program with feedback to optimize interaction in the brain-computer system.*

**Keywords:** *cognitive style, thinking style, rational and irrational thinking, personalized brain-computer interface, online learning*

### For citation

---

Razumnikova, O. M. (2024). The role of cognitive style in the formation of personalized training programs. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 60–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-60-68>

Интерес к пониманию индивидуальных различий в когнитивных процессах ярко проявляется в широко известном и активно исследуемом в педагогике конструкте «когнитивный стиль». Историческое развитие и подходы к классификации подходов для определения разных характеристик когнитивных стилей подробно представлены в учебном пособии М.А. Холодной (Холодная, 2002). Так как когнитивные стили рассматриваются и как проявление индивидуальных особенностей в отдельных когнитивных функциях: обработки информации (полезависимость-полenezависимость) или принятия решения (импульсивность-рефлексивность), – и как метакогнитивные способности (идеалист-реалист), логичен вопрос о том, как связаны когнитивный стиль и эффективность обучения? Этот вопрос рассматривается в многочисленных работах (напр., Ластовенко, 2020; Лобанов, Верамейчик, 2020; Тицкий, 2017; Adewale et al., 2024; Sternberg, Zhang, 2001), что неудивительно, принимая во внимание множествен-

---

ность подходов к определению и психометрическому измерению когнитивных стилей и множественность областей знаний, эффективность усвоения которых анализируется в зависимости от выбранного предмета исследования.

Так как любой способ определения когнитивного стиля направлен на выяснение значения индивидуальных особенностей восприятия информации, ее осмысления согласно накопленному опыту и использования в организации поведения, то предложенная К. Юнгом рациональная или иррациональная типизация личности, основанная на предпочтении разумного суждения на основе объективных факторов внешних условий (например, экстравертный мыслительный тип) или на склонности к субъективной детерминанте интуитивного суждения (интровертный интуитивный тип) (Юнг, 1995), может быть также представлена как когнитивный стиль на метакогнитивном уровне.

Все расширяющаяся технологическая информатизация общества, и образования в том числе, актуализирует возникающие вследствие этого проблемы разных форм обучения: персонализированного или группового, имплицитного и/или эксплицитного, внешней или внутренней мотивации деятельности и дальнейшей ее эмоциональной регуляции вследствие успешной или неуспешной результативности. Как было отмечено нами ранее (Разумникова, Яшанина, 2012), проектирование индивидуальной траектории обучения требует комплексной психометрической и психофизиологической оценки базового состояния когнитивно-эмоционального статуса для подбора той формы предъявления информации, которая не вызывает непонимания или отторжения восприятия вследствие специфических установок на содержание этой информации. Персонализированный интерфейс человек-компьютер теоретически идеально подходит для этих целей. Основное внимание при создании онлайн-образовательных платформ, число которых постоянно растет, уделяется их содержанию в соответствии с предметом и целями обучения (El Guabassi et al., 2018; Gumbheer et al., 2022), а эффективность преимущественно оценивается рейтингом посещаемости. Однако на сегодняшний день ни программное обеспечение, ни возможности представления индивидуально настроенной «зоны ближайшего развития» когнитивных функций не обеспечивают достижения оптимального усвоения информации без потери гибкости мышления и получения эмоционального удовлетворения каждого пользователя.

В регуляции эмоционального состояния доминирование мотивации награды, согласно теории Дж. Грея, обеспечивает система «приближения» (BAS) (т.е. вызывает положительное подкрепление поведения и его положительную эмоциональную оценку), а ожидание наказания и негативную эмоциональную оценку текущей ситуации – система торможения (BIS) (Gray, 1994; Gray, McNaughton, 1996). Отмечается связанная с этими системами асимметрия в активности префронтальной коры: доминированию BAS соответствует левополушарная активация, а BIS – правополушарная (Davidson, 1998). Так как аналитической стратегии мышления соответствуют левополушарные механизмы последовательной обработке информации, а интуитивной – правополушарные симультанные, то можно ожидать суммации активационных эффектов доминирующей мотивации и предпочитаемого когнитивного стиля.

Сочетание психометрических и психофизиологических способов определения индивидуальных способностей к форме обработки информации и ее осмысления необходимо в тех случаях, когда социально-культурные стереотипы, например, быть рассудительным, исполнительным и не проявлять негативных эмоций, выступают корректорами выбора ответов. В таком случае взаимодействие с компьютером (сетью), задающим вопросы, предоставляет больше свободы в выборе решения; причем присущая некоторым импульсивность также идет на пользу истинности, так как действительно дается ответ, первым пришедший на ум (т.е. без коррекции на социальную желательность). В связи с этим для психометрической оценки выраженности когнитивных сти-

---

лей (КС) в нашем исследовании была использована компьютеризированная методика, включающая шесть разных подходов их определения<sup>1</sup> (Разумникова, Савиных, 2014). В настоящей статье мы рассматриваем соотношение двух подходов: согласно теории К. Юнга (рациональные-иррациональные функции) (Юнг, 1995) и методике Харрисона-Брэмсона (синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический и реалистический стили мышления) (Алексеев, Громова, 1993; Harrison, Bramson, 1984). Эти подходы были выбраны, исходя из предположения, что и рациональные-иррациональные функции и аналитический-синтетический стили имеют соответствующую лево- или правополушарную специфику, что может обеспечивать их связь и на психометрическом уровне.

Следующей задачей исследования было выяснение значения мотивационной составляющей: вклада систем BAS – BIS в организацию когнитивных стилей.

### Материалы и методы исследования

В исследовании принимали участие 92 студента факультета гуманитарного образования в возрасте 18–23 лет. Для определения показателей экстраверсии-интроверсии, сенсорики-интуиции, мышления-чувства и импульсивности-рассудочности, согласно методике Д. Кейрси (Keirsey, 1978; Овчинников и др., 1994), и профиля стилей мышления, согласно подходу Харрисона-Брэмсона, использовали компьютеризированную программу с предъявлением соответствующих формулировок ситуаций. В первом случае испытуемые выбирали один из двух предъявленных вариантов поведения, а во втором – ранжировали по пятибалльной системе пять предложенных вариантов решения ситуации. Для определения показателей систем BIS/BAS использовали краткую форму опросника Грея-Уилсона (Князев и др., 2004).

### Результаты исследования и их обсуждение

Результаты анализа собранного массива данных свидетельствуют о преобладании аналитического и реалистического стиля мышления в группе студентов ( $p < 0,001$  по критерию Стьюдента) (рис. 1) и доминирования показателя рассудочности в сравнении с рациональным мышлением или иррациональным ощущением (табл. 1). Следует при этом отметить, что при достаточно широком индивидуальном разнообразии в выборе стилевых характеристик мыслительных операций ни один из исследованных стилей не представлен в выборке достаточно ярко.

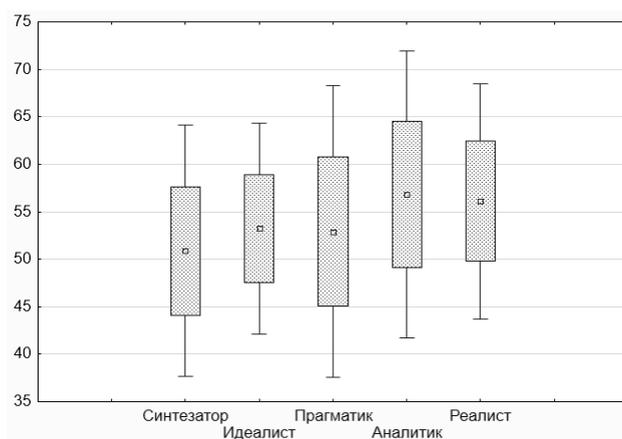


Рис.1. Профиль показателей пяти стилей мышления

<sup>1</sup> Разумникова О.М., Савиных М.А. Программный комплекс для определения когнитивного стиля. АС 2014616474, 25.06.2014.

Показатели рациональных и иррациональных функций мышления

Показатель	Среднее	SD	Мин.	Макс.
Экстраверсия (E)	5,2	2,0	1,00	9,0
Сенсорика (S)	9,5	3,3	1,00	18,0
Мышление (T)	9,3	3,7	2,00	19,0
Рассудочность (J)	12,2*	3,8	5,00	19,0

\* –  $p < 0,01$  при сравнении J с S или T.

Для анализа системы взаимосвязей между показателями отдельных шкал, отражающих выбранную для исследования классификацию когнитивных стилей, использовали корреляционный анализ. В результате обнаружены значимые положительные связи между S, T и J (рис. 2) и негативные – между E и J ( $r = -0,21$ ,  $p < 0,04$ ). Все показатели стилей мышления, согласно классификации Харрисона-Брэмсона, негативно коррелировали между собой (рис. 2). Негативные связи являются логичным следствием использованной в методике технологии, согласно которой требовалось расставлять приоритеты утверждениям, предусмотренным для дифференциации упомянутых пяти стилей. Поэтому присвоение высшей оценки одному пункту автоматически снижало рейтинг других.

На рисунке 2 отмечены также обнаруженные значимые взаимосвязи между рассмотренными характеристиками когнитивных стилей согласно разным подходам их определения. S негативно коррелирует с показателем «Синтезатор» и положительно – с «Реалист», J негативно связан со стилем «Прагматик» и положительно со стилем «Аналитик». T положительно коррелирует с выраженностью стилей «Аналитик» и «Реалист» и отрицательно – с показателем «Идеалист».

Для выяснения вклада отдельных шкал пяти стилей мышления в каждый из них, а также S, T, и J выполнен регрессионный анализ, исходя из предположения, что стиль мышления – это зависимая переменная, включающая в той или иной мере другие стилевые характеристики, условно рассматривая их как независимые переменные, однако с учетом выявленных взаимосвязей. Результаты выполненного анализа представлены в таблице 2.

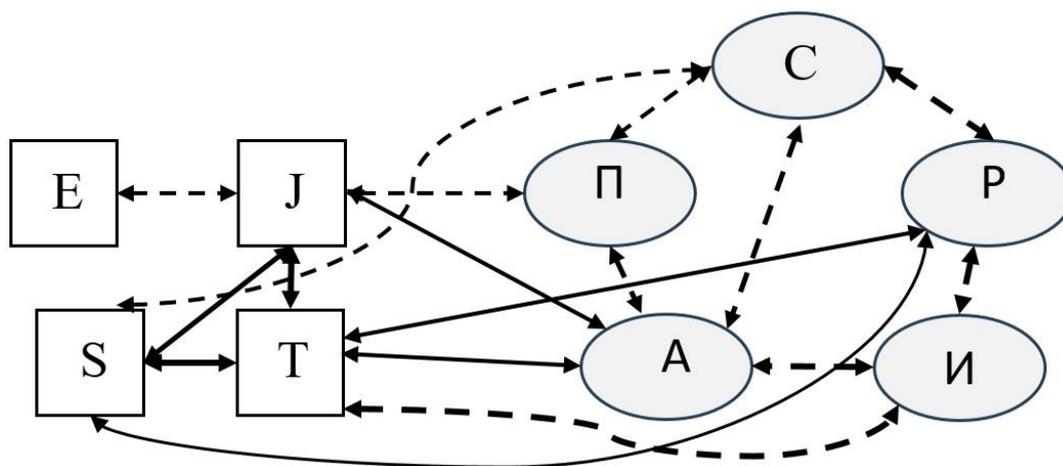


Рис. 2. Взаимосвязи разных характеристик когнитивного стиля (E – экстраверсия, S – ощущение, T – мышление, J – рассудочность, C – синтезатор, П – прагматик, Р – реалист, А – аналитик, И – идеалист; сплошная линия – положительная, пунктир – отрицательная корреляция, толщина линии соответствует  $0,001 < p < 0,05$ )

**Основные показатели регрессионных моделей,  
пригодных для описания каждого из пяти когнитивных стилей**

Показатель	F	p <sub>F</sub>	R <sup>2</sup> (%)	β	p
<b>Синтезатор</b>					
Сенсорика (S)	4,00	0,05	4	-0,21	0,048
Прагматик	6,11	0,02	6	-0,25	0,015
Аналитик	6,73	0,01	7	-0,26	0,011
Реалист	23,3	< 0,001	21	-0,45	< 0,001
<b>Идеалист</b>					
Мышление (Т)	10,68	0,002	11	-0,33	0,002
Аналитик	11,92	0,001	12	-0,34	0,001
Реалист	19,38	< 0,001	18	-0,42	< 0,001
<b>Прагматик</b>					
Рассудочность (J)	4,10	0,046	4	-0,21	0,046
Синтезатор	6,11	0,015	6	-0,25	0,015
Аналитик	45,9	< 0,001	34	-0,58	< 0,001
<b>Аналитик</b>					
Мышление (Т)	12,11	< 0,001	12	0,35	< 0,001
Мышление (Т)	7,11	0,001	14	0,29	0,007
Рассудочность (J)				0,15	0,17
Синтезатор	6,73	0,01	7	-0,26	0,01
Идеалист	11,92	< 0,001	12	-0,34	< 0,001
Прагматик	45,7	< 0,001	34	-0,58	< 0,001
<b>Реалист</b>					
Мышление (Т)	5,67	0,019	6	0,25	0,019
Сенсорика (S)	4,46	0,037	5	0,22	0,037
Мышление (Т)	3,8	0,026	8	0,19	0,09
Сенсорика (S)				0,15	0,17
Идеалист	19,4	< 0,001	18	-0,42	< 0,001
Синтезатор	23,3	< 0,001	21	-0,45	< 0,001

Представленные результаты свидетельствуют, что в максимальной степени взаимосвязаны стили Аналитик и Прагматик (около 34 %), в меньшей степени – Синтезатор и Реалист (21 %) и Идеалист и Реалист (18 %); причем стиль Аналитик, согласно разным вариантам регрессионной модели, включает наибольшее число стилиевых характеристик: Т, J, а также показатели трех стилей из классификации Харрисона-Брэмсона. Стили Синтезатор и Реалист могут быть представлены четырьмя другими стилиевыми характеристиками; их различие заключается в том, что для описания Реалиста имеет значение рациональная функция мышления и шкала Идеалиста, а для Синтезатора – Прагматик и Аналитик.

Регрессионный анализ, выполненный для выяснения вклада мотивационных систем в выраженность когнитивного стиля, выявил значимые модели для стиля Реалист ( $F = 2,12$ ;  $R^2 = 3\%$ ;  $p < 0,05$ ) с негативным вкладом BAS ( $\beta = -0,23$ ) и для выраженности мышления (Т) ( $F = 4,17$ ;  $R^2 = 6\%$ ;  $p < 0,04$ ) с негативным вкладом BIS ( $\beta = -0,24$ ). Негативную связь Т и BIS можно рассматривать с позиций функциональной полушарной асимметрии как соответствие BIS и правополушарной активности, которая в рамках дуальных теорий рационального-иррационального мышления, логики-чувства и позитивных-негативных эмоций (Davidson, 1998; Hartwigsen et al., 2021; Turner et al., 2015) связывается с доминированием правого полушария.

Таким образом, аналитический и реалистический когнитивные стили представляют наиболее дифференцированные способы организации стилиевых характеристик,

---

причем вклад рациональной функции «мышление» присутствует в моделях обоих стилей, однако с большим вкладом в стиль Аналитик. Следовательно, при разработке интерфейса образовательной программы с обратной связью для оптимизации взаимодействия в системе мозг-компьютер следует учитывать различия в восприятии информации для представителей аналитического и реалистического стилей.

## Литература

- Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб.: Экономическая школа, 1993. 352 с.
- Князев Г.Г., Слободская Е.Р., Софронова М.В. Краткая форма личностного опросника Грея-Уилсона // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 113–122.
- Ластовенко Д.В. Когнитивные стили обучения студентов инженерных специальностей // Социально-гуманитарные технологии. 2020. № 1. С. 68–74.
- Лобанов А.П., Верамейчик В.Ю. Сравнительный анализ стилей обучения бакалавров и магистрантов гуманитарного профиля // Педагогическая наука и образование. 2020. № 1 (30). С. 86–89.
- Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимирова И.М. Ваш психологический тип. СПб.: Андреев и сыновья, 1994. 236 с.
- Разумникова О.М., Яшанина А.А. Значение когнитивного стиля и полушарного доминирования в проектировании индивидуальной траектории обучения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 226–230.
- Тицкий А.Г. Когнитивные стили и учебная деятельность. Минск: ВА РБ, 2017. 202 с.
- Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
- Юнг К. Психологические типы. М.: Прогресс, 1995. 716 с.
- Adewale O.S., Agbonifo O.C., Ibam E.O., Makinde A.I., Boyinbode O.K., Ojokoh B.A., Olabode O., Omirin M.S., Olatunji S.O. Design of a personalised adaptive ubiquitous learning system // Interactive Learning Environments. 2024. Vol. 32 (1). Pp. 208–228. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2084114>
- Davidson R.J. Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience // Cognition and Emotion. 1998. Vol. 12 (3). Pp. 307–330. <https://doi.org/10.1080/026999398379628>
- El Guabassi I., Bousalem Z., Al Achhab M., Jellouliet I., El Mohajir B.E. Personalized adaptive content system for context-aware ubiquitous learning // Procedia Computer Science. 2018. Vol. 127. Pp. 444–453.
- Gray J.A. Personality dimensions and emotion systems // The Nature of Emotion. Ed. by P. Ekman, R.J. Davidson. New York: Oxford University Press, 1994. Pp. 329–331.
- Gray J.A., McNaughton N. The neuropsychology of anxiety: reprise // Perspectives on Anxiety, Panic and Fear. Ed. by D.A. Hope. Lincoln: University of Nebraska Press, 1996. Pp. 61–134.
- Gumbheer C.P., Khedo K.K., Bungaleea A. Personalized and Adaptive Context-Aware Mobile Learning: Review, challenges and future directions // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. Pp. 7491–7517. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10942-8>
- Harrison A.F., Bramson R.M. The art of thinking: The classic guide to increasing brain power. New York: Berkley Books, 1984.
- Hartwigsen G., Bengio Y., Bzdok D. How does hemispheric specialization contribute to human-defining cognition? // Neuron. 2021. Vol. 109 (13). Pp. 2075–2090. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2021.04.024>
- Keirse D., Bates M.M. Please Understand Me: An Essay on Temperament Styles. Del Mar: Prometheus Nemesis Books, 1978.
- Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles. Ed. by R.J. Sternberg, L.F. Zhang. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum, 2001.
-

---

Turner B.O., Marinsek N., Ryhal E., Miller M.B. Hemispheric lateralization in reasoning // *Annals of the New York Academy of Science*. 2015. Vol. 1359 (1). Pp. 47–64. <https://doi.org/10.1111/nyas.1294>

## References

- Adewale, O. S., Agbonifo, O. C., Ibam, E. O., Makinde, A. I., Boyinbode, O. K., Ojokoh, B., A., Olabode, O., Omirin, M. S., & Olatunji, S. O. (2024). Design of a personalised adaptive ubiquitous learning system. *Interactive Learning Environments*, 32(1), 208–228. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2084114>
- Alekseev, A. A., & Gromova, L. A. (1993). *Don't get me wrong, or a book about how to find your own thinking style, effectively use intellectual resources and gain mutual understanding with people*. Saint Prtersburg: Ekonomicheskaya shola. (In Russ.)
- Davidson, R. J. (1998). Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12(3), 307–330. <https://doi.org/10.1080/026999398379628>
- El Guabassi, I., Bousalem, Z., Al Achhab, M., Jellouliet, I., El & Mohajir, B. E. (2018). Personalized adaptive content system for context-aware ubiquitous learning. *Procedia Computer Science*, 127, 444–453.
- Gray, J. A. (1994). Personality dimensions and emotion systems. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion* (pp. 329–331). New York: Oxford University Press.
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (1996). The neuropsychology of anxiety: reprise. In D. A. Hope (Ed.), *Perspectives on Anxiety, Panic and Fear* (pp. 61–134). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gumbheer, C. P., Khedo, K. K., & Bungaleea, A. (2022). Personalized and Adaptive Context-Aware Mobile Learning: Review, challenges and future directions. *Education and Information Technologies*, 27, 7491–7517. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10942-8>
- Harrison, A. F., & Bramson, R. M. (1984). *The art of thinking: The classic guide to increasing brain power*. New York: Berkley Books.
- Hartwigsen, G., Bengio, Y., & Bzdok, D. (2021). How does hemispheric specialization contribute to human-defining cognition? *Neuron*, 109(13), 2075–2090. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2021.04.024>
- Holodnaya, M. A. (2004). *Cognitive styles: On the nature of the individual mind*. Saint Prtersburg: Piter. (In Russ.)
- Keirse, D., & Bates, M. M. (1978). *Please Understand Me: An Essay on Temperament Styles*. Del Mar: Prometheus Nemesis Books.
- Lastovenko, D. V. (2020). Cognitive learning styles of engineering students. *Sozialnj-gumanitarnye tehnologii*, (1), 68–74. (In Russ.)
- Lobanov, A. P., & Vermeichik, V. U. (2020). Comparative analysis of learning styles of bachelors and masters in the humanities. *Pedagogicheskaya nauka I obrazovanie*, (1), 86–89. (In Russ.)
- Ovchinnikov, B. V., & Pavlov, K. A., & Vladimirov, I. M. (1994). *Your psychological type*. Saint Prtersburg: Adreev I synoviya, 1994. (In Russ.)
- Razumnikova, O. M., & Yashanina, A. A. (2012). The importance of cognitive style and hemispheric dominance in designing an individual learning trajectory. *Sibirskii psihologicheskii zhurnal*, (8), 226–230. (In Russ.)
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (Eds.). (2001). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum.
- Tizkii, A. G. (2017). *Cognitive styles and learning activities*. Minsk: VA RB. (In Russ.)
- Turner, B. O., Marinsek, N., Ryhal, E., & Miller, M. B. (2015). Hemispheric lateralization in reasoning. *Annals of the New York Academy of Science*, 1359(1), 47–64. <https://doi.org/10.1111/nyas.1294>
- Ung, K. (1995). *Psychological types*. Moscow: Progress. (In Russ.)
- Knyazev, G. G., & Slobodskaya, E. R., & Sofronova, M. V. (2004). Gray-Wilson Personality Inventory Short Form. *Voprosy psikhologii*, (4), 113–122. (In Russ.)
-

---

### **Информация об авторе**

**Разумникова Ольга Михайловна**, доктор биологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета; почтовый адрес: Россия, 630073, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 20; электронная почта: razoum@mail.ru

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **История статьи**

Поступила в редакцию 15.05.23. Принята к печати 29.05.24.

---

### **Information about the author**

**Olga M. Razumnikova**, Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University; Postal Address: Russia, 630073, Novosibirsk, 20, K. Marx Avenue; e-mail: razoum@mail.ru

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

### **Article history**

Received 15 May 2024. Accepted 29 May 2024.

Научная статья  
УДК 372.882  
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-69-76>

## **АНАЛИЗ ВНУТРИТЕКСТОВЫХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ НА УРОКАХ В ШКОЛЕ**

---

**Л.Х. Асаева<sup>1</sup>, А.М. Шуралёв<sup>2</sup>, В.Ф. Аитов<sup>3</sup>**

<sup>1,2,3</sup> Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа,  
Россия

<sup>1</sup> [asaevaliana@mail.ru](mailto:asaevaliana@mail.ru)

<sup>2</sup> [almishur@mail.ru](mailto:almishur@mail.ru)

<sup>3</sup> [valerie.aitov@mail.ru](mailto:valerie.aitov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3739-4950>

**Резюме.** В большинстве программных документов подчеркивается, что цель обучения всем филологическим дисциплинам в школе предусматривает не только практическое владение изучаемыми предметами, но и развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в общении на межкультурном уровне и самостоятельно совершенствоваться в предстоящей профессиональной деятельности. Поэтому включение в учебный процесс сведений о материальной и духовной культуре народов способствует гуманизации образования и развитию личности ученика. Решение ключевой задачи школьного литературного образования – формирование читательской грамотности – неразрывно связано с осмыслением изучаемых по школьной программе произведений литературы в контексте истории, философии, культуры. В данной статье предлагаются и рассматриваются на конкретных примерах методические возможности изучения произведений Н.В. Гоголя, где присутствуют интермедийные элементы (включения), связанные с хореографией (танец, пляска). В художественной картине мира, представленной в повестях «Заколдованное место» (5 класс) и «Тарас Бульба» (7 класс), эти хореографические интермедийные включения имеют важное смыслообразующее значение. Их осмысление на уроках литературы обладает большим дидактическим и аксиологическим потенциалом для разностороннего формирования личности школьников, их духовно-нравственного и эстетического воспитания. В ходе анализа на уроке литературы хореографических интермедийных включений у учеников появляется возможность расширить представления о танце как особом виде человеческой активной жизнедеятельности. Анализ таких включений способствует обеспечению эффективного решения образовательных, развивающих, воспитательных задач, расширению и углублению культурологического аспекта в достижении личностных, метапредметных и предметных результатов, формированию читательской грамотности школьников.

**Ключевые слова:** хореографические интермедийные включения, читательская грамотность, код искусства, танец, топос, хронотоп, стили речи, духовно-нравственное и эстетическое воспитание, культурологический аспект

---

© Асаева Л.Х., Шуралёв А.М., Аитов В.Ф., 2024

---

---

## Для цитирования

Асаева Л.Х., Шуралёв А.М., Аитов В.Ф. Анализ внутритекстовых хореографических интермедийных включений на уроках в школе // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 69–76. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-69-76>

Research article

## THE ANALYSIS OF INTRA-TEXT CHOREOGRAPHIC INTERMEDIAL INCLUSIONS DURING SCHOOL LESSONS

Liana Kh. Asayeva<sup>1</sup>, Alexander M. Shuralev<sup>1</sup>, Valerie F. Aitov<sup>2</sup>

<sup>1,2,3</sup> Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

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

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

<sup>3</sup> valerie.aitov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3739-4950>

**Abstract.** *Most program documents emphasize that the goal of teaching all philological subjects at school involves not only practical knowledge of the subjects studied, but also the development of the student's personality, capable and willing to participate in communication at the intercultural level and independently improve in their upcoming professional activities. Therefore, the inclusion in the educational process of information about the material and spiritual culture of peoples contributes to the humanization of education and the development of the student's personality. Solving the key task of school literary education – the formation of reading literacy - is inextricably linked with the comprehension of the works of literature studied in the school curriculum in the context of history, philosophy, and culture. This article proposes and discusses, using specific examples, methodological possibilities for studying the works of N.V. Gogol, where there are intermedial elements (inclusions) associated with choreography (dance, dancing). In the artistic picture of the world presented in the stories “The Enchanted Place” (grade 5) and “Taras Bulba” (grade 7), these choreographic intermedial inclusions have important meaning-forming significance. Their comprehension during literature lessons has great didactic and axiological potential for the versatile formation of the personality of schoolchildren, their spiritual, moral and aesthetic education. During the analysis of choreographic intermedial inclusions in a literature lesson, students have the opportunity to expand their understanding of a dance as a special type of human active life activity. The analysis of such inclusions helps to ensure effective solutions of educational, developmental, educational tasks, expansion and deepening of the cultural aspect in achieving personal, meta-subject goals.*

**Keywords:** *choreographic intermedial inclusions, reading literacy, art code, dance, topos, chronotope, speech styles, spiritual, moral and aesthetic education, cultural aspect*

## For citation

Asayeva, L. Kh., Shuralev, A. M., & Aitov, V. F. (2024). The analysis of intra-text choreographic intermedial inclusions during school lessons. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 69–76. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-69-76>

В современной методической литературе широко распространена идея о том, что обучение филологическим дисциплинам должно способствовать гуманизации и развитию личности ученика. В научных публикациях особое внимание уделяется тому, что целью

---

---

обучения является не только овладение знаниями, но и формирование личности, способной и желающей участвовать в межкультурном общении. В гуманистической концепции обучения филологическим дисциплинам, разработанной отечественными методистами, акцент делается на общечеловеческих ценностях и соответствии содержания обучения потребностям культурного общения и интересам учащихся на всех этапах обучения (Аитов, 1993). Этого можно достичь и путем использования аутентичного учебного материала, который отражает особенности народной жизни, культуры, быта и мышления.

Кроме того, если желание получать новые впечатления является основой для познавательной потребности, то обеспечение эмоциональных переживаний и получение ярких впечатлений помогает сделать образовательный процесс более эффективным. Не случайно в методической литературе с конца 90-х гг. активно подчеркивалась необходимость задействования мотивационной и эмоциональной сфер личности учащегося при изучении филологических дисциплин.

Большинство трудов в исследуемой нами области посвящено использованию песенного материала, который востребован при обучении иностранному языку детей дошкольного и школьного возраста (В.Ф. Аитов, М.А. Ерыкина и В.М. Аитова (2020), И.А. Андреева (2022), Г.В. Вершинина (1995), Т.Н. Гнилова (2001), В.Н. Завальный (2000), А.П. Кузьменкова, Ю.Б. Кузьменкова, М.А. Ерыкина (2016)), а также в курсе иностранного языка в языковых и неязыковых вузах (Н.Ф. Орлова (1991)).

Объектом исследования предлагаемой статьи является иная сфера культуры – хореография. В частности, предметом детального исследования выступает анализ внутритекстовых хореографических интермедиальных включений на уроках в школе.

Одна из ключевых задач филологического, в том числе и современного литературного образования, – формирование функциональной читательской грамотности. Читательская грамотность включает в себя целостный и многоплановый набор ориентированных на практическую реализацию способностей личности, обеспечивающих ее интеграцию в национальную и мировую культуру и направленных на созидательную деятельность. Формирование читательской грамотности неразрывно связано с разносторонним осмыслением изучаемых по школьной программе произведений литературы в контексте истории, философии, культуры на основе разнообразных сопоставлений и диалога культур.

В изучаемых в школе художественных текстах, прямо или опосредованно связанных с историей, философией и культурой, есть фрагменты, непосредственно изображающие другие виды искусства, представленные как разнообразные интермедиальные отсылки и включения. Например, изображение танца в поэме М.Ю. Лермонтова «Демон», романе-эпосе Л.Н. Толстого «Война и мир», исполнение героями песни или арии («Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Гроза» А.Н. Островского, «Обломов» И.А. Гончарова, «Очарованный странник» Н.С. Лескова, «Кому на Руси жить хорошо» Н.А. Некрасова, «Война и мир» Л.Н. Толстого), описание предметов визуальных искусств («Шинель» и «Портрет» Н.В. Гоголя, «Гроза» А.Н. Островского, «Отцы и дети» И.С. Тургенева), фрагменты театрального действия («Очарованный странник» Н.С. Лескова, «Кому на Руси жить хорошо» Н.А. Некрасова), изображение игры на музыкальных инструментах («После бала» Л.Н. Толстого, «Гроза» А.Н. Островского, «Обломов» И.А. Гончарова, «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «Очарованный странник» Н.С. Лескова, «Война и мир» Л.Н. Толстого) и др.

Анализ таких интермедиальных включений на уроках литературы при продуманном поликультурно ориентированном подходе способен решить целый ряд важных

---

---

образовательных, воспитательных и развивающих задач, в том числе и в плане формирования ценностно-смысловой сферы личности.

Рассмотрим возможные методические подходы к осуществлению такой работы при изучении творчества Н.В. Гоголя в 5 и 7 классах. В его произведениях, изучаемых в школе, присутствуют интермедийные включения, среди которых важное композиционное и сюжетообразующее значение имеет изображение танца (пляски). Анализ на уроках литературы хореографических интермедийных включений обладает большим дидактическим и аксиологическим потенциалом для разностороннего формирования личности школьников и их духовно-нравственного и эстетического воспитания. Он вытекает из самой роли, которую играл танец в истории развития человечества и его культуры. Это самый древний способ общения людей. При помощи танца люди с давних времен передавали из поколения в поколение опыт освоения окружающего мира, поведения в различных жизненных ситуациях, взаимодействия.

С одной стороны, очень важную роль танец играет в системе духовно-нравственного воспитания детей, а также при постижении ими аксиологических принципов мироустройства и трансляции последующим поколениям навыков сосуществования в человеческом обществе. С другой стороны, танец непосредственно связан с формированием языковой личности. Будучи своеобразным мостиком между невербальными и вербальными средствами самовыражения личности, он является неотъемлемой частью художественной и языковой картин мира в человеческом познании и самопознании. В ходе анализа хореографических интермедийных включений у учеников появляется и реализуется очень важная для их поликультурного образования и развития возможность расширить представления о танце как особом виде человеческой активной жизнедеятельности.

В повести «Заколдованное место», изучаемой в 5 классе, центральное и смыслообразующее значение для развития дальнейших событий имеет танец деда Максима. Это одновременно и завязка действия в произведении, и импульс к последующим нравственным коллизиям повести. Именно с танца начинается своеобразный диалог деда с нечистой силой, завершившийся в финале произведения позорным поражением его корыстных намерений и в то же время пониманием беспросветной лживости черта в любом его облики: «Все, что ни скажет враг Господа Христа, все солжет, собачий сын! У него правды и на копейку нет!» (Гоголь, 2009, с. 277). Именно танец помогает деду Максиму «нащупать» то проклятое, заколдованное место, через которое враг человеческий пытается проникнуть в мир, соблазнить людей, вовлечь их через греховные помыслы в греховные деяния, обмануть и осквернить. Дед Максим в процессе танца находит это место, вступает в перепалку с нечистой силой, сначала поддается ее соблазну, но затем, пройдя путь, полный страхов и унижений, в итоге открывает для себя и других истинную сущность любой чертовщины. Он приходит к безоговорочному пониманию того, как ей следует противостоять и не поддаваться, как искоренять ее из человеческого бытования.

«И, бывало, чуть только услышит старик, что в ином месте беспокойно:

– А ну-те, ребята, давайте крестить! – закричит к нам. – Так его! так его! хорошенько! – и начнет класть кресты. А то проклятое место, где не вытанцовалось, загорюдил плетнем, велел кидать все, что ни есть непотребного, весь бурьян и сор, который выгребал из баштана» (Гоголь, 2009, с. 278).

Н.В. Гоголь описывает пляску деда Максима при помощи различных стилей речи (поэтический стиль, бытовое просторечие, бранные слова и вульгаризмы), которые обостряют комизм сатирических описаний. В данном отрывке присутствует обилие изобразительных средств: сравнения, эпитеты, гиперболы, риторические восклицания.

---

---

При помощи глагола «не вытанцовывалось» автор демонстрирует, как коварство нечисти лишает человека жизненной энергии и умения танцевать, то есть проявлять свою жизненную деятельную активность.

Не случайно то, что дед находит «заколдованное место» именно во время танца. Как известно, танец – древнейшее из искусств, с помощью танца люди передавали свою радость или скорбь. В тексте Гоголя можно найти целый набор таких пантомимических движений, создающих полную картину пляски («Фома, берись в боки! ну! вот так! гей, гоп!», «поднявшись на ноги, протянув руки и ударив каблуками», «вывертывать ногами по всему гладкому месту», «хотел разгуляться и выметнуть ногами на вихор») (Гоголь, 2009, с. 272–273).

В повести мы сталкиваемся с традиционным для гоголевской поэтики концептом «обморочного, обманного места». Исследователь творчества Гоголя Ю. Манн пишет, что «обморочные места, по народным понятиям, обладают особой силой потемнять сознание случайно зашедшего на них человека до невозможности найти выход. На такие места чаще наводят особые полночные духи – полуничка, мара или черти в различных образах» (Манн, 2007, с. 13). Именно в такой, измененный потусторонними силами хронотоп попадает, поддавшись соблазну, герой повести, теряя ориентацию в пространстве. Этому способствуют и расписанные во всей своей неприглядности полночные духи, принявшие в расшатанном страхами дедовом восприятии обличье птичьего носа, бараньей головы, медведя да вдобавок еще пня дерева с ушами, красными глазами и раздутыми ноздрями.

Таким образом, в повести «Заколдованное место» Н.В. Гоголь совмещает разные типы пространства (обыденный мир и потусторонний мир). Дед Максим трижды (в соответствии с фольклорным принципом магической троичности) оказывается в заколдованном месте, то есть три раза пересекает границу между реальным и ирреальным миром. Мотив «дьявольского места» является центральной точкой, организующей художественное пространство повести. Весь реальный мир размещается вокруг заколдованного топоса. А своеобразным импульсом к нахождению этого топоса и ключом, открывающим его магические двери, предстает в контексте повести танец (пляска).

При изучении повести «Тарас Бульба» в 7 классе важное значение имеет описание пляски запорожцев в Запорожской Сечи. Перед читателем разворачивается интермедийное включение – коллективный танец. О его массовости красноречиво свидетельствуют глаголы во множественном числе («били», «вскидывались» «неслись»), действующие лица выполняют одинаковые движения («вскрикивал и летел вслед за другими в танце»). Если в «Заколдованном месте» дед пытался «вытанцовывать» самостоятельно, то здесь в беспомощности залихватского куража танцует группа людей. Об этом в своей работе пишет Ю. Манн: «<...> в танце диктат общности с полной индивидуальной свободой и нескованностью, которые так многократно подчеркнуты в сцене пляски запорожцев <...>. Очевидно, индивидуальное начало еще не настолько выработалось и усложнилось, чтобы стремиться к отъединению и автономии. В экстазе массового действия происходит свободное слияние еще недифференцированных индивидуальных воли и мироощущений» (Манн, 2007, с. 15).

В этом эпизоде можно проследить и отсылки к карнавальной общности, отмечаемой М. Бахтиным: «При всем разнообразии этих форм и проявлений – площадные празднества карнавального типа, отдельные смеховые обряды и культы, шуты и дураки, великаны, карлики и уроды, скоморохи разного рода и ранга, огромная и многообразная пародийная литература и многое другое – все они, эти формы, обладают единым стилем и являются частями и частицами единой и целостной народно-смеховой, карнавальной культуры» (Бахтин, 1965, с. 8). Карнавал по Бахтину отменяет иерархию меж-

---

---

ду людьми, уравнивает их, освобождает от груза чинов и званий, что мы видим и в описанной Гоголем пляске. Пляска запорожцев исполняется в быстром и даже бешеном ритме («как вихорь, на сторону», «неслись вприсядку и били круто и крепко своими серебряными подковами», «танец самый вольный, самый бешеный») подобно бесовскому наваждению (дьявольщине). Интересен тот факт, что вихрь в славянской мифологии воспринимается как нечистый, то есть представляет опасность для мира людей, он возникает из-за нечистой силы. Крутящийся вихрь возникает в летнее время (в полдень); считалось, что в вихре играют свадьбу ведьмы, черти, лешие и др.: «<...> в виде вихрей черти летают, танцуют, женятся» (Левкиевская, 2000, с. 439).

О факте наваждения нечистой силы свидетельствует ряд образов, представленных Н.В. Гоголем. Например, образ мужика, сидящего на бочке без рубахи: «На большой опрокинутой бочке сидел запорожец без рубашки; он держал ее в руках и медленно зашивал на ней дыры» (Гоголь, 2009, с. 321).

На Руси первой пеленкой сыну предназначалась рубаха отца, она служила оберегом от злых духов и сглаза. Считалось, что мужик должен носить длинную рубаху и обязательно ее завязать поясом, чтобы исключить проникновение снизу одежды нечисти. Нельзя также было продавать рубаху, ведь с ней можно было лишиться своего счастья, а если попадет рубаха в руки злых людей, то они могли навести порчу на хозяина одежды. В анализируемом фрагменте мы видим, что у другого запорожца не было ни кафтана, ни пояса, ни шитого платка: «А шапки уж давно не было на молодце, ни пояса на кафтане, ни шитого платка» (Гоголь, 2005, с. 321). Пояс был священным предметом, его дарили при крещении, он состоял из трех нитей (святая Троица) сплетенных между собой в косу. По поверьям считалось, что подпоясанного боится бес, а если на человеке нет пояса, то он принадлежит к иному миру (загробному). Во время обрядов общения со злыми духами снимался пояс и крест. Шитый платок, то есть расшитый узорами платок, тоже нес в себе древнюю символику защиты от нечистой силы, порчи, от дурного глаза. В данном эпизоде мы видим, что люди намеренно сняли свои обереги, чтобы в танце, подобно феномену шабаша ведьм, вихрей чертей, освободиться от земных оков, ограничивающих их вольную сущность: «<...> и нельзя было видеть без внутреннего движенья, как все отдирало танец самый вольный, самый бешеный, какой только видел когда-либо свет...» (Гоголь, 2005, с. 321).

Примечателен здесь и глагол «отдирало», употребленный как еще один показатель вырвавшихся на не ограниченный ничем простор порывистых, яростных, стремительных, беспорядочных, по сути своей безумных движений. Неистовый танец запорожцев выходит за рамки описанного во фрагменте конкретного топоса, он уже не ограничивается этим местом, а обретает неудержимую, никому и ничему не подвластную, всеобъемлющую, всеохватывающую стихийную силу, подобную всеокрушающему урагану, и в этом прослеживается гоголевский лейтмотив безграничной воли как апофеоза жизни Запорожской Сечи.

Таким образом, во всех программных документах особо подчеркивается, что цель обучения всем филологическим дисциплинам в школе предусматривает не только практическое владение изучаемыми предметами, но и развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в общении на межкультурном уровне и самостоятельно совершенствоваться в постигаемой им деятельности. Поэтому включение в учебный процесс сведений о материальной и духовной культуре народов способствует гуманизации образования и развитию личности ученика. В частности, анализ хореографических интермедийных включений на уроках литературы способствуют обеспечению эффективного решения образовательных, развивающих, воспитательных задач, расширению и углублению культурологического аспекта в достижении личност-

---

---

ных, метапредметных и предметных результатов, формированию читательской грамотности школьников.

## Литература

- Аитов В.Ф. Использование песенного материала в обучении английскому языку в 5–6 классах средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1993. 28 с.
- Аитов В.Ф., Ерыкина М.А., Аитова В.М. Роль песенного материала в реализации концепции иноязычного образования в школе и вузе. Воронеж: АртПринт, 2020. 174 с.
- Андреева И.А. Использование разножанровой молодежной музыки в обучении монологической речи учащихся-подростков (английский язык, старшие классы средней общеобразовательной школы): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2002. 194 с.
- Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
- Вершинина Г.В. Использование музыки в процессе работы по развитию связной речи учащихся на уроках русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 18 с.
- Гнилова Т.Н. Обучение иностранному языку дошкольников и младших школьников с опорой на популярную песенную мелодику: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 171 с.
- Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений и писем: В 17 т. Т. 1: Вечера на хуторе близ Диканьки; Т. 2: Миргород. М.: Издательство Московской Патриархии, 2009. 664 с.
- Завальный В.А. Учебная песня как средство формирования познавательной активности младших школьников в период начального обучения русскому языку: дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2000. 255 с.
- Кузьменкова А.П., Кузьменкова Ю.Б., Ерыкина М.А. Simple Grammar Songs for Young Learners. М.: «Звуковая книга», 2016.
- Левкиевская Е.Е. Мифы русского народа. М.: Астрель, 2000. 528 с.
- Манн Ю.В. Творчество Гоголя: смысл и форма. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. 744 с.
- Орлова Н.Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности: английский язык: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1991. 217 с.

## References

- Aitov, V. F. (1993). *The use of song material in teaching English in grades 5–6 of a secondary school* [dissertation abstract]. Saint Petersburg.
- Aitov, V. F., Erykina, M. A., & Aitova, V. M. (2020). *The role of song material in the implementation of the concept of foreign language education at school and university*. Voronezh: ArtPrint.
- Andreeva, I. A. (2002). *The use of multi-genre youth music in teaching monologue speech to teenage students (English, senior classes of secondary school)* [dissertation]. Pyatigorsk.
- Bakhtin, M. M. (1990). *The work of Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance*. Moscow: Khudozhestvennaya literatura.
- Gnilova, T. N. (2001). Teaching a foreign language to preschoolers and primary schoolchildren based on popular song melody [dissertation]. Moscow.
- Gogol, N. V. (2009). *Complete collection of works and letters: In 17 vols. Vol. 1: Evenings on a farm near Dikanka; Vol. 2: Mirgorod*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskoy Patriarkhii.
- Kuzmenkova, A. P., Kuzmenkova, Yu. B., & Erykina, M. A. (2016). *Simple Grammar Songs for Young Learners*. Moscow: "Zvukovaya kniga".
- Levkievskaya, E. E. (2000). *Myths of the Russian people*. Moscow: Astrel.
- Mann, Yu. V. (2007). *Gogol's works: meaning and form*. Saint Petersburg: Izdatel'stvo SPbGU.
- Orlova, N. F. (1991). *Improving the oral speech of senior students using musical clarity* [dissertation]. Saint Petersburg.
- Vershinina, G. V. (1995). *The use of music in the process of working on the development of coherent speech of students in Russian language lessons* [dissertation abstract]. Moscow.

---

Zavalny, V. A. (2000). *Educational song as a means of forming the cognitive activity of younger schoolchildren during the period of primary teaching of the Russian language* [dissertation]. Yelets.

---

### **Информация об авторах**

**Асаева Лиана Хазисламовна**, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Россия); почтовый адрес: 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; электронная почта: asaevaliana@mail.ru

**Шуралёв Александр Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Россия); почтовый адрес: 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; электронная почта: almishur@mail.ru

**Аитов Валерий Факильевич**, доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Россия); почтовый адрес: 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; электронная почта: valerie.aitov@mail.ru

---

### **Вклад авторов**

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 14.04.24. Принята к печати 26.04.24.

---

### **Information about the authors**

**Liana Kh. Asayeva**, Postgraduate Student, Akmulla Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia); Postal Address: 450008, Ufa, 3a, October Revolution Street; e-mail: asaevaliana@mail.ru

**Alexander M. Shuralev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Akmulla Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia); Postal Address: 450008, Ufa, 3a, October Revolution Street; e-mail: almishur@mail.ru

**Valery F. Aitov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Akmulla Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia); Postal Address: 450008, Ufa, 3a, October Revolution Street; e-mail: valerie.aitov@mail.ru

---

### **Contribution of the authors**

The authors contributed equally to this article.

---

### **Conflicts of interest**

The authors declare no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 14 May 2024. Accepted 26 April 2024.

Научная статья

УДК 372

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-77-88>

## **АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

**Н.Е. Буланкина**

Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки  
работников образования, Абакан, Россия, [neb@yandex.ru](mailto:neb@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-4291-6354>

**Резюме.** *Актуальность заявленной проблемы в рамках совершенствования методологии исследования информационной образовательной среды связана с постоянно обновляющимся контентом в процессе взаимодействия непосредственных участников иноязычного образования. Интеллектуальная составляющая программно-методического сопровождения и поддержки учителей иностранного языка в регионе становится приоритетной для программы и хода авторского поиска. Цель исследования – разработка и апробация ценностной модели, в основании которой полилингвальность и поликультурность информационно-образовательной среды в системе непрерывного профессионального образования учителей иностранного языка. В качестве материала исследования выбраны учебно-методические пособия и методические рекомендации для системы непрерывного профессионального образования педагога, а также материальные продукты экспертной деятельности учителей иностранных языков школ Новосибирска и Новосибирской области. Методы исследования включают моделирование и проектирование пространства взаимодействия на основе анализа имеющегося корпуса методических приемов и коммуникативных развивающих заданий в пространстве программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Результаты отражают материальные продукты деятельности педагогов в свете духовно-нравственного воспитания, а также в реализации современных технологий формирования коммуникативной компетенции обучающихся в системе непрерывного профессионального образования педагогов. Экспертиза лингвокультурных реалий впервые представлена как важная практическая часть в плане совершенствования методологии исследования актуальных аспектов гуманизации полиязыкового образовательного пространства и профессионального дискурса педагога-практика. В заключение сформулированы актуальные аспекты развития методологии исследования информационной образовательной среды. Результаты исследования могут быть полезными при проведении подобных поисков в плане актуализации проблемы совершенствования методологии исследования современного образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования современного педагога.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, полилингвальность, поликультурность, повышение квалификации, педагогические кадры

---

## Для цитирования

Буланкина Н.Е. Актуальные аспекты совершенствования методологии исследования информационно-образовательной среды иноязычного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 77–88. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-77-88>

Research article

## TOPICAL ISSUES OF THE DEVELOPMENT OF THE RESEARCH METHODOLOGY OF THE INFORMATION AND EDUCATION SPACE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

**Nadezhda E. Bulankina**

Novosibirsk Institute of Professional Skill Improvement & Vocational Retraining  
of Education Workers, Novosibirsk, Russia, [nebn@yandex.ru](mailto:nebn@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-4291-6354>

**Abstract.** *The relevance of the problem outlined in the title of the article within the framework of improving the methodology of studying the communicative competence of students largely concerns a constant renewal of educational environment of participants interaction in education. The latter is currently focused on the key aspects of the preservation of traditional Russian values, reflected in the critical consideration of topical issues of improving the communicative culture of the individual. The purpose of the study is to develop and test a value model based on the conceptual design of the information and educational environment in the system of continuing professional education of a teacher as an important factor and condition for improving the communicative competence of a person. The research material selected includes teaching aids and methodological recommendations for the system of continuous professional education of teachers, as well as material products of expert activities of foreign language teachers in schools in Novosibirsk and the Novosibirsk region. The research methods include corpus technology, modeling and design of the interaction space based on the analysis of the existing corpus of methodological techniques and developmental tasks of a modern lesson, as well as the analysis of linguistic tools in the process of examination of linguistic and cultural concepts in terms of Intelligence Methodology within the actual aspects of developing the methodology of the research of the constantly renewing educational environment of interaction of participants of educational process. The results can be of use for those who are in the scientific space.*

**Keywords:** *communication competence, multilingua, multicultures, upgrading, educators*

### For citation

Bulankina, N. E. (2024). Topical issues of the development of the research methodology of the information and education space of foreign language education. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 77–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-77-88>

### Введение

В рамках культурологической парадигмы гуманитарного знания вопросы совершенствования методологии исследования современной системно обновляющейся информационно-образовательной среды требуют особого внимания, предполагая разработку

---

---

ряда актуальных аспектов в ракурсе повышения качества профессионального иноязычного образования (Bulankina et al., 2022; Murugova et al., 2021). При этом, по нашему мнению, региональный компонент не всегда может решить задачу повышения эффективности иноязычного образования, а потому обмен инновационными практиками в рамках всероссийских форумов дает возможность расширить границы исследовательского поиска в данном направлении (Зимняя, 1991; Пассов, 2013; Гальскова, Никитенко, 2022; Карташова и др., 2023; Bulankina et al., 2022).

Первый ведущий аспект развития методологии исследования информационно-образовательной среды предполагает системное культивирование полилингвальности и поликультурности в образовательном пространстве. В качестве аргументации отмечается важность таких приоритетов, как интеллект, мастерство, безопасность и психологическое равновесие, культурное самоопределение, непрерывное образование и самообразование педагога (Bulankina et al., 2022). Определяются приоритеты и адресность языкового образования в соответствии с интересами и потребностями личности в условиях динамичных изменений современного общества и обучающихся (Egorova, Bulankina, 2022.). Акцентируется внимание на кросс-культурном подходе при формировании навыков культурного интерактивного общения в пространстве педагогического образования (Буланкина, 2014; Буланкина, Максимова, 2019; Гальскова, Никитенко, 2022; Зимняя, 1991; Пассов, 2013; Соколова, Черенкова, 2023; Тарева, 2022; Murugova et al., 2021).

Несмотря на значительные успехи в развитии методологии исследования формирования коммуникативной культуры в рамках культурологической парадигмы иноязычного образования, остается немало проблемных зон в профессиональной подготовке учителя иностранных языков и в системе непрерывного языкового профессионального образования, что, несомненно, сказывается и на других уровнях отечественного гуманитарного образования (Иванова, Иванов, 2023; Соколова, Черенкова, 2023; Щербатых, Рагожина, 2023; Murugova et al., 2021). И нельзя не согласиться с учеными, которые предлагают шесть основных подходов, среди которых организация профессиональной деятельности как коллективной деятельности и экспертиза эффективности внедрения различных новшеств (Щербатых, Рагожина, с. 146–148).

Второй значимый аспект совершенствования методологии исследования видится в активном поиске средств создания безопасного коммуникативного пространства в контексте отечественной методологии формирования коммуникативных умений и навыков, исходя из высокой актуальности проблемы психологического баланса в пространстве современного иноязычного образования (Буланкина, 2014; 2021; 2023). Вслед за отечественными учеными повторим, что «включение обучающихся в речевую деятельность <...> обуславливает необходимость использования коммуникативных упражнений». При этом особая роль отводится «ситуативно-тематическим заданиям» в целях приближения к реальным условиям общения (Мельниченко, Одинцова, 2023, с. 117–118).

При этом проблема развития коммуникативной культуры обучающихся как никогда актуальна и для теории, и для практики отечественного образования в целом, о чем заявляли и заявляют отечественные исследователи, а также педагоги-практики, предлагая разработку ряда актуальных аспектов исследования, в частности, культурной коммуникации с помощью средств языковой культуры в социуме и образовании, в пространстве профессионального иноязычного образования (Выготский, 2022; Осинская, 2023; Лурия, 2022; Цыбанева, Малетина, 2023).

Авторское видение и представление опыта конструктивного проектирования интеллектуальной архитектоники образовательной среды в образовательном пространстве

---

---

находится в зависимости от уровня методологической и предметной готовности педагога к реализации требований, ориентированных на создание безопасной коммуникативной среды взаимодействия непосредственных участников учебно-воспитательного процесса и выполнение культуросоцидающей и культуротворческой миссии педагога-исследователя (Буланкина, 2014; 2023). Причем подчеркивается важность взаимодействия и сотрудничества учащихся через взаимоуважение и сохранение личностного пространства (Гальскова, Никитенко, 2022; Зимняя, 1991; Иванова, Иванов, 2023; Леонтьев, 1984; Цыбанева, Малетина, 2023). В приоритете также развивающая и воспитательная миссия деятельности учителя иностранных языков в образовании (Землина, 2022; Иванова, Иванов, 2023; Тарева, 2022; Твердохлебова, 2023; Цыбанева, Малетина, 2023).

Таким образом, при организации процесса обучения и учения в основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании. Компетенции для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения. Именно культура коммуникации, в основании которой лежит способность к речетворчеству, становится отправной точкой в ракурсе дальнейшего развития методологии исследования образовательной среды (Барышников, 2022; Буланкина, 2021, 2023; Пассов, 2013; Тарева, 2022; Твердохлебова, 2023; Цыбанева, Малетина, 2023; Egorova, Bulankina, 2022; Murugova et al., 2021).

Исходя из высокой актуальности обозначенной проблемы, мы видим цель нашего поиска в попытке представить актуальные аспекты методологии исследования в развитии системно обновляющейся безопасной полилингвальной информационно-образовательной среды обучения иностранному языку как инновационной ценностной составляющей отечественного поликультурного образования в целом.

Данное исследование включало в себя два этапа. При этом целевые задачи исследования, направленные на уточнение актуальных аспектов совершенствования методологии исследования в целом, включают:

- разработку ценностной модели образовательного пространства единой безопасной воспитательной среды по созданию организационно-педагогических условий в рамках программы профессиональной переподготовки педагогов;
- апробацию инновационной модели с использованием актуальных коммуникативных технологий формирования продуктивного общения в условиях экспертной деятельности педагога-исследователя в системе непрерывного профессионального образования.

### **Материалы исследования**

В работе нашла применение дополнительная профессиональная образовательная программа (ДПОП), которая системно реализуется на кафедре иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО) с 2019 г. по настоящее время. Ее ежегодно проходят около 600 участников программы «Лингвистика и межкультурная коммуникация», а также преподаватели системы среднего профессионального образования, где профессионально ориентированное обучение иностранным языкам признается значимым в плане комплексного развития коммуникативной компетенции как неотъемлемой части профессиональных компетенций обучающихся.

Методология формирования коммуникативной профессиональной компетенции учителей опирается на основные принципы аксиологического подхода: системность, целостность, метапредметность, интегративность, междисциплинарность, моделирование, проектирование, обобщение материалов исследования, – предполагая критический

---

---

анализ литературных источников по искомой научной проблематике, корпусную технологию при формировании оригинальных текстов, изучение регламентирующих документов об образовании, экспертизу отечественной учебно-методической литературы по английскому языку.

Основной методологический тезис авторского исследования заключается в следующем:

- полилингвальность и поликультурность выполняют ведущую гуманистическую функцию;
- языковое образование развивает умственные действия и навыки, являющиеся основой интеллектуальной деятельности человека;
- языковое образование создает на основе сначала развернутой, а затем сокращенной и свернутой речи базу для речевой и коммуникативной деятельности в «царстве языкового мышления».

В поисковом долгосрочном эксперименте принимают участие молодые специалисты, педагоги школ, прошедшие профессиональную переподготовку на кафедре учителя высшей и первой категории, руководители муниципальных методических объединений учителей иностранных языков (ММО) Новосибирска и Новосибирской области. Данное исследование в ракурсе решения поставленных выше задач реализуется на кафедре иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (в течение февраля-апреля, 2024 г.) в несколько этапов, о которых пойдет речь ниже.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Актуальные аспекты совершенствования методологии исследования образовательного процесса в обновленном пространстве искомой программы касаются организационно-педагогических и дидактических вопросов, находящих отражение в трех взаимосвязанных этапах организации и хода поисковой работы в рамках модульной системы тематических блоков.

**Первый этап**, предполагая моделирование программно-методического сопровождения и поддержку учителя иностранного языка, осуществляется в пространстве, организованном руководителями 32 ММО совместно с кафедрой иноязычного образования НИПКиПРО. Работа в ракурсе первого тематического блока обеспечивается соблюдением концептуальных положений отечественной коммуникативной методики, отражающих закономерности учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе освоения иноязычной культуры в свете полилингвальности и поликультурности современного образования. Деятельность реализуется с учетом особенностей региональной информационно-образовательной среды, о которых учителю иностранного языка необходимо знать, системно исследовать их, предотвращая негативные явления. При этом использование актуальных коммуникативных технологий формирования навыков и умений продуктивного общения является одним из важнейших факторов и условий создания единой безопасной воспитательной среды.

**Второй этап** в ракурсе второго тематического блока нацелен на проектирование безопасной коммуникативной среды, что во многом, как показывает практика последних лет, зависит от организационно-педагогического и методического осмысления школьных реалий, о чем говорилось выше. В этом принципиально важное место занимают стратегические и тактические сессии, проводимые совместно с учителями-практиками на стажировочных площадках, которые системно работают на программах повышения квалификации в рамках апробации и экспертизы новой учебно-методической литературы, в частности, для системы среднего профессионального об-

---

разования как актуальной составляющей общего среднего образования в процессе преподавания иностранных языков.

**Третий этап** в ракурсе третьего тематического блока нацелен на обсуждение выходных регламентирующих документов в формате подготовленных слушателями программы текстов экспертных заключений (письменных), а далее при общении обсуждают каждый лингвокультурный эпифеномен в УМК. Педагоги, участвуя в экспертизе обновленного содержания в рамках современного учебно-методического комплекса (далее УМК) «Английский язык. Базовый уровень. Учебник для СПО» АО «Издательство «Просвещение», созданный специально для студентов 1 курсов, продолжающих изучение английского языка в организациях СПО на базовом уровне, развивают навыки критического мышления. Ниже представлено несколько оригинальных текстов слушателей искомой программы.

Пример экспертного заключения: «К достоинствам учебника отнесем следующее: материал учебника полностью соответствует основному содержанию обучения, разработанному в соответствии с ФГОС СПО как с точки зрения развития речевых умений, так и освоения языковых средств и знаний о языковых явлениях; УМК сохраняет преемственность между основным общим и средним профессиональным образованием, а также ВУЗом. С одной стороны, содержание учебника направлено на повторение и актуализацию знаний, полученных студентами во время обучения в школе, а с другой стороны, учебник формирует предметные и метапредметные результаты, прописанные в нормативных документах.

В настоящее время главной тенденцией процесса обучения иностранному языку является коммуникативность, и большинство учебников и учебных пособий построено именно на коммуникативной основе. Рассматриваемый нами УМК не является исключением. Во-первых, он создает определенные психологические комфортные условия для обучающихся. При создании УМК особое внимание было уделено возрастной и гендерной релевантности учебных материалов, обеспечивающих интерес и мотивацию к активной познавательной и речевой деятельности, а также методического аппарата, который при учете психофизиологических особенностей обучающихся данной возрастной группы обеспечивает их успешное когнитивное, духовно-нравственное и речевое развитие. Во-вторых, использование определенных средств и методов эффективно для развития у обучающихся коммуникативной компетенции. Ведь динамично развивающемуся обществу требуются творческие личности, которые сохраняют способность к постоянному самопознанию и саморазвитию. Именно коммуникативный подход в обучении иностранному языку дает возможность раскрыть познавательные возможности каждого обучаемого и сделать учебный процесс разнообразным, интересным, что повышает эффективность обучения. А потому педагоги, участвуя в экспертизе УМК, тщательно анализируют все компоненты и элементы учебной литературы.

Пример экспертного заключения: «Следует выделить два основных блока в структуре УМК: учебно-методический блок и ресурсно-сопровождающий блок. Так, учебно-методический блок рассматриваемого УМК включает теоретическую часть содержания дисциплины (учебник, тетрадь-тренажер, электронную форму учебного пособия, методическое пособие или книгу для учителя). Рассматриваемый УМК представляет собой большой набор рабочих компонентов. Поставленные выше задачи реализуются благодаря набору составляющих компонентов. Учебник является организатором информационно-образовательной среды и ядром учебно-методического комплекта. Он состоит из 11 тематических модулей, каждый из которых разделен на юниты (А, В, С), включающие соответствующий разворот с тренировочными упражнениями для отработки и закрепления изученного материала (English in Use). Есть и мо-

---

---

дуль повторения. Модули распределены по темам от общих (семья, друзья, путешествия, пр.) до профессиональных (технологии, поиск работы, трудоустройство). Учебник включает справочные материалы в виде рамок с информацией. Они предлагают актуальную языковую информацию, дополнительную информацию по изучаемой теме с акцентом на российскую действительность, советы по выполнению некоторых заданий, а также ссылки на официальные интернет-источники для дальнейшего изучения темы или для использования при выполнении проектных заданий. Каждый модуль учебника содержит список активных лексических единиц (*key vocabulary*). Приложение – грамматический справочник (*grammar booster*) на русском языке. Тетрадь-тренажер обеспечивает поддержку самостоятельной деятельности обучающихся. В ней предлагаются упражнения, направленные на закрепление изученного материала учебного пособия. Электронная форма учебного пособия по структуре и содержанию соответствует печатной форме издания. Электронная форма учебного пособия содержит все иллюстрации, содержащиеся в печатной форме с учетом их адаптации к электронному формату, мультимедийные и интерактивные элементы, а также средства контроля и самоконтроля. Аудиоприложение – обязательный компонент учебно-методического комплекта. Оно содержит аудиоматериалы ко всем упражнениям для развития навыков восприятия англоязычной речи на слух. Методическое пособие для СПО – это рабочий инструмент преподавателя, который содержит учебно-методические рекомендации по проведению занятий, организации проектной деятельности студентов, требования к индивидуальному проекту, критерии оценивания проектов и тематику проектов и кейсовых заданий учебника, а также рекомендации по работе с разделами учебника и тематическое планирование».

Пример экспертного заключения: «Ресурсно-сопровождающий блок включает спектр методических материалов и средств обучения, позволяющих оптимизировать процесс обучения. К нему отнесем справочный материал; электронные аналоги элементов учебно-методического блока; аудиоматериалы; образовательные интернет-ресурсы (видеорекомендации по работе с линией УМК; электронный методический журнал «Просвещение. Иностранные языки»). УМК направлен на изучение английского языка на базовом уровне и реализуется в трех вариантах согласно примерным рабочим программам образовательной дисциплины «Иностранный язык» (вариант 1 – 72 ч., вариант 2 – 108 ч., вариант 3 – 144 ч.). Инвариантная часть (72 часа) содержит обязательные для изучения разделы: тематические модули и раздел профессиональной направленности.

С целью формирования профессиональных ценностей и качеств студентов в учебник включен раздел «My future is in Russia», который составляет инвариантную часть. Он является обязательным прикладным и содержит материалы профессиональной направленности для студентов технического, естественнонаучного, социально-экономического и гуманитарного профилей. Раздел имеет четкую структуру: тематические тексты к каждому модулю учебника, сопровождающиеся заданиями для обсуждения в парах или группах, а также набор кейсовых и проектных заданий для соответствующих профилей. Тематика подобных заданий разнообразна, например: компания для работы мечты, план запуска собственного стартапа, профессии будущего, инфраструктура комнат для отдыха сотрудников в современных офисах, организация краудфандинга для открытия социальной столовой, технологии для проведения онлайн-переговоров и другие. Учитывая требования ФГОС в части личностных результатов, нельзя не отметить и проектные задания, тематика которых позволит больше узнать о своей стране и родном крае. Например, российские изобретения, изменившие мир; традиции малых народов России, туристические места в регионах РФ, современ-

---

---

ный российский транспорт, российский автопром и другие. Предлагаемые задания обучающиеся выполняют самостоятельно с последующей презентацией результатов».

Все предложенные выше тексты впервые публикуются в данном формате, находя широкое применение в программах переподготовки в виде дискуссий и составляя содержательный блок моделирования безопасного образовательного пространства. Создаваемый в процессе интерактивной коммуникации на дополнительных профессиональных программах переподготовки и повышения квалификации учителей иностранных языков программно-методический материал становится тем значимым для учителя контентом, который презентуется на региональном, федеральном и международном уровнях в качестве тиражирования инновационных практик (Molokova, Bulankina, 2020, p. 648–650).

## **Заключение**

В заключение констатируем, что впервые авторское теоретико-методологическое видение сводится к актуализации результатов пролонгированного изучения образовательного процесса в аспекте формирования исследовательской составляющей деятельности педагога в пространстве непрерывного профессионального образования. Тому свидетельство совместные с учителями методические разработки, представленные на международном и всероссийском уровнях в качестве реализации исследовательской программы и авторского проекта. Полученные результаты взаимодействия актуализируют дальнейшее культивирование авторских моделей по вопросам «Проектирования образовательного процесса в соответствии требованиями ФГОС ОО, ФООП, ФАОП: качество иноязычного образования», в базе которых искомый проект методологии исследования трансформаций образовательного процесса в современной российской школе – создание условий безопасного информационного пространства.

В итоге позиционируем средовой подход, в основе которого предполагается культивирование ключевых событий как основы системы непрерывного профессионального образования. В свою очередь, от участников образования, прежде всего от педагогического сообщества, требуется системная работа по самообразованию в аспекте формирования детско-взрослой общности в целях повышения качества иноязычного образования. При этом система повышения квалификации и переподготовки предполагает конструктивное, деятельностное участие учителя иностранного языка в осмыслении, обобщении и тиражировании опыта культивирования современных способов и приемов формирования коммуникативных навыков и умений школьников через аутентичный корпус как устных, так и письменных собственных авторских текстов учителя.

В результате проведенного исследования были уточнены некоторые наиболее значимые аспекты в силу актуальности дальнейшего развития методологии повышения качества непрерывного профессионального образования педагога. Первый и второй аспекты относятся к исследованию полилингвальности и поликультурности в современной информационно-образовательной среде российского государства. В свою очередь, второй аспект отражает системность и интертекстуальность/метапредметность/междисциплинарность гуманитарного знания и науки.

Уточненный третий аспект требует четкой разработки когнитивной составляющей исследовательского контента в плане его освоения педагогом-исследователем. Четвертый аспект охватывает обновление технологического направления решения задач повышения значимости исследовательской компетенции личности через системную разработку корпусной текстовой технологии в целях моделирования коммуникативных ситуаций и проектирования безопасного коммуникативного пространства. Пятый аспект – тиражирование ключевых ориентиров духовно-нравственного и

---

---

патриотического сознания молодежи – Родина, поликультурность, полилингвальность, ценностное отношение к родной поликультуре через родной высокий язык, а также артефакты родной культуры.

## **Выводы**

Важным выводом выступает значимость разработки и дальнейшего совершенствования методологии исследования информационной образовательной среды, связанной с постоянно обновляющимся контентом российского иноязычного образования в условиях неопределенности предлагаемых моделей. При этом важно сохранить полилингвальность и поликультурность информационно-образовательной среды в системе непрерывного профессионального образования учителей иностранного языка.

Данное исследование направлено на обоснование потенциала применения экспертизы обновленного содержания иноязычного образования учителями иностранного языка в качестве технологии профессионального роста. Новизна научных изысканий определяется отсутствием исследований продуктивности адаптации экспертной деятельности учителя в образовательном контексте как концептуальной основы обучения корпоративной этике поведения и культурной коммуникации. Интеллектуальная составляющая программно-методического сопровождения и поддержки учителей иностранного языка в регионе становится приоритетной для дополнительной профессиональной программы и хода авторского поиска в рамках культивирования экспертной деятельности педагога.

Содержательная модель реализации искомого вида деятельности представлена в форме модульной системы тематических блоков. Системообразующими компонентами модульной структуры являются: а) учебно-методические материалы нового учебного комплекса по английскому языку для системы среднего профессионального образования (СПО), б) индивидуальный план развития, в) руководство по критериям оценки.

Принимая во внимание дуалистическую концепцию разработки учебно-методических материалов для профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации и прочих видов профессионального обучения, автор акцентирует внимание на важности не только того, «как» учить, но и «чему» и «зачем» учить для последующего успешного трансфера обретенных знаний в практическую плоскость. Важным выводом данной работы выступает то, что рефлексия, устная и письменная, как фактор профессионального роста учителя в рамках экспертной деятельности обновленного содержания учебно-методической литературы стимулирует и актуализирует движущие силы для непрерывного образования и самообразования.

## **Литература**

- Барышников Н.В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства // Иностранные языки в школе. 2022. № 3. С. 1–12.
- Буланкина Н.Е. Интеллектуальная составляющая в концептосфере учителя иностранного языка в свете концепции А.А. Леонтьева // Иностранные языки в школе. 2021. № 10. С. 73–79.
- Буланкина Н.Е. Информационно-образовательная среда как фактор повышения эффективности профессионального образования // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2014. № 2 (6). С. 17–27.
- Буланкина Н.Е. Культурное самоопределение личности в поликультурном мире новых вызовов и новой ответственности педагога-наставника // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 4 (64). С. 62–72. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-62-72>

- 
- Буланкина Н.Е., Максимова Н.В. Коммуникативная культура педагога в аспекте современных образовательных ценностей // Педагогический имидж. 2019. Том 13. № 3 (44). С. 442–451. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-3-442-451>
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Изд-во АСТ, 2022. 576 с.
- Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Урок иностранного языка и интерес учащихся как показатель его результативности // Иностранные языки в школе. 2022. № 1. С. 2–10.
- Землина Ю.В. Методологическая функция интегративной педагогики в мировоззренческом контексте // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 5. С. 19–24.
- Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 229 с.
- Иванова С.В., Иванов О.Б. Актуальные вопросы совершенствования методологии исследования образовательного пространства // Ценности и смыслы. 2023. № 3 (85). С. 61–73. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2023-3-61-73>
- Карташова В.Н., Крикунов А.Е., Архангельская Н.Н. Латынь как учебный предмет в европейской системе школьного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 4 (64). С. 24–37. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-85-96>
- Колесников А.А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования // Иностранные языки в школе. 2023. № 1. С. 6–14.
- Леонтьев А.А. Мир человека и мир языка. М.: Детская литература, 1984. 127 с.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2022. 448 с.
- Мельниченко Н.П., Одинцова Е.С. Ситуативно-тематические задания на занятиях русского языка как иностранного // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 4 (64). С. 117–124. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-117-124>
- Осиновская Л.М. Лингвистические средства выражения концепта «учение» в русском и англоязычном педагогическом дискурсе // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2023. № 4 (6). С. 66–81.
- Пассов Е.И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования. Кн. 5. Елец: МУП «Типография», 2013. 452 с.
- Соколова Л.В., Черенкова Л.В. Формирование ментальных репрезентаций: новый подход к объяснению природы антиципационной деятельности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 4 (64). С. 24–37. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-24-37>
- Тарева Е.Г. Языковое образование: векторы трансформации // Иностранные языки в школе. 2022. № 10. С. 5–10.
- Твердохлебова И.П. Проектная деятельность как технология инновационной педагогической практики для эффективного развития, образования и воспитания личности школьника // Иностранные языки в школе. 2023. № 2. С. 4–6.
- Цыбанева В.А., Малетина О.А. Контроль качества иноязычного образования способом устно-речевого общения // Сибирский учитель. 2023. № 6 (151). С. 27–31.
- Щербатых С.Ф., Рагожина О.А. Педагогические сообщества как ресурс профессионального развития современного учителя // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 4 (64). С. 146–153. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-146-153>
- Bulankina N., Galskova N., Koryakovtseva N., Nikitenko Z. The Content of Language Training of the Engineer of the Future in the Context of an Ecological and Social Approach // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems. Vol 499. Ed. by Z. Anikina. Springer, 2022. Pp. 168–175. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_18)
- Egorova E.V., Bulankina N.E. Strategy and tactics of current professional education: axiological approach // XV International Scientific Conference on Precision Agriculture and Agricultural Machinery Industry «State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2022», Rostov-on-Don, Russia. Vol. 363. Ed. by I. Malygina. E3S Web of Conferences. 2022. Article 04038. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202236304038>
- Molokova A.V., Bulankina N.E. Methodological Support for Educators: recurrent professional development perspectives in the aspect of distance learning // Pedagogical IMAGE. 2020. Vol. 14 (4). Pp. 648–657. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-648-657>
-

---

Murugova E.A., Bulankina N.E., Mishutina O.V. Communicative strategy of University education: current discourse. E3S Web of Conferences // XIV International Scientific and Practical Conference “State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021”, Rostov-on-Don, Russia. Ed. by. D. Rudoy, A. Olshevskaya, N. Ugrekhelidze. E3S Web of Conferences. Vol. 273. 2021. Article 12152. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312152>

## References

- Baryshnikov, N. V. (2022). Urgent problems of teaching foreign languages as an art. *Inostrannyye yazyki v shkole*, (3), 1–12. (In Russ.)
- Bulankina, N. E. (2014). Information and educational environment as a factor in increasing the effectiveness of professional education. *Uchenyye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoy lingvistiki*, (2), 17–27. (In Russ.)
- Bulankina, N. E. (2021). The intellectual component in the conceptual sphere of a foreign language teacher in the light of the concept of A. A. Leontyeva. *Inostrannyye yazyki v shkole*, (10), 73–79. (In Russ.)
- Bulankina, N. E. (2023). Cultural self-determination of the individual in a multicultural world of new challenges and new responsibility as a teacher-mentor. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (4), 62–72. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-62-72>
- Bulankina, N. E., & Maksimova, N. V. (2019). Communicative culture of a teacher in the aspect of modern educational values. *Pedagogicheskiy imidzh*, 13(3), 442–451. (In Russ.) <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-3-442-451>
- Bulankina, N., Galskova, N., Koryakovtseva, N., & Nikitenko, Z. (2022). The Content of Language Training of the Engineer of the Future in the Context of an Ecological and Social Approach. In Z. Anikina (Ed.), *Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems* (vol. 499, pp. 168–175). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_18)
- Egorova, E. V., & Bulankina, N. E. (2022). Strategy and tactics of current professional education: axiological approach. In I. Malygina (Ed.), *XV International Scientific Conference on Precision Agriculture and Agricultural Machinery Industry «State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2022»*, Rostov-on-Don, Russia. E3S Web of Conferences (vol. 363, 04038). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202236304038>
- Galskova, N. D., & Nikitenko, Z. N. (2022). A foreign language lesson and students' interest as an indicator of its effectiveness. *Inostrannyye yazyki v shkole*, (1), 2–10. (In Russ.)
- Ivanova, S. V., & Ivanov, O. B. (2023). Topical issues of improving the methodology for studying the educational space. *Tsennosti i smysly*, (3), 61–73. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2023-3-61-73>
- Kartashova, V. N., Krikunov, A. E., & Arkhangelskaya, N. N. (2023). Latin as an academic subject in the European school education system. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (4), 24–37. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-85-96>
- Kolesnikov, A. A. (2023). Intellectually oriented direction of development of language education. *Inostrannyye yazyki v shkole*, (1), 6–14. (In Russ.)
- Leontyev A.A. The world of man and the world of language. M.: Children's literature, 1984. 127 p. (In Russ.)
- Luria, A. R. (2022). *Language and consciousness*. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Melnichenko, N. P., & Odintsova, E. S. (2023). Situational and thematic tasks in classes of Russian as a foreign language. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (4), 117–124. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-117-124>
- Molokova, A. V., & Bulankina, N. E. (2020). Methodological Support for Educators: recurrent professional development perspectives in the aspect of distance learning. *Pedagogical IMAGE*, 14(4), 648–657. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-648-657>
- Murugova, E. A., Bulankina, N. E., & Mishutina, O.V. (2021). Communicative strategy of University education: current discourse. E3S Web of Conferences. In D. Rudoy, A. Olshevskaya & N. Ugrekhelidze (Eds.), *XIV International Scientific and Practical Conference “State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021”*, Rostov-on-Don,
-

- 
- Russia. E3S Web of Conferences (vol. 273, 12152). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312152>
- Osinovskaya, L. M. (2023). Linguistic means of expressing the concept “teaching” in Russian and English-language pedagogical discourse. *Uchenyye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoy lingvistiki*, (4), 66–81. (In Russ.)
- Passov, E. I. (2013). *Theory of methodology: purpose and content of foreign language education*. Book 5. Yelets: MUP “Tipografiya”. (In Russ.)
- Shcherbatykh, S. F., & Ragozhina, O. A. (2023). Pedagogical communities as a resource for the professional development of a modern teacher. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (4), 146–153. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-146-153>
- Sokolova, L. V., & Cherenkova, L. V. (2023). Formation of mental representations: a new approach to explaining the nature of anticipatory activity. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (4), 24–37. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-64-4-24-37>
- Tareva, E. G. (2022). Language education: vectors of transformation. *Inostrannyye yazyki v shkole*, (10), 5–10. (In Russ.)
- Tsybaneva, V. A., & Maletina, O. A. Quality control of foreign language education through oral communication. *Sibirskiy uchitel'*, (6), 27–31. (In Russ.)
- Tverdokhlebova, I. P. (2023). Project activity as a technology of innovative pedagogical practice for the effective development, education and upbringing of the student's personality. *Inostrannyye yazyki v shkole*, (2), 4–6. (In Russ.)
- Vygotsky, L. S. (2022). *Thinking and speech*. Moscow: AST. (In Russ.)
- Zemlina, Yu. V. (2022). Methodological function of integrative pedagogy in a worldview context. *World of university science: culture, education*, (5), 19–24. (In Russ.)
- Zimnyaya, I. A. (1991). *Psychology of teaching foreign languages at school*. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.)

---

### Информация об авторе

**Буланкина Надежда Ефимовна**, доктор философских наук, заведующая кафедрой иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования; почтовый адрес: Россия, 630007, г. Новосибирск, Красный проспект, д. 2; электронная почта: [nebn@yandex.ru](mailto:nebn@yandex.ru)

---

### Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### История статьи

Поступила в редакцию 7.04.24. Принята к печати 21.04.24.

---

### Information about the author

**Nadezhda E. Bulankina**, Doctor of Philosophical Sciences, Head of the Department of International Languages Education, Novosibirsk Institute of Professional Skill Improvement & Vocational Retraining of Education Workers; Postal Address: Russia, 630007, Novosibirsk, 2, Krasnyj Prospekt; e-mail: [nebn@yandex.ru](mailto:nebn@yandex.ru)

---

### Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

---

### Article history

Received 7 April 2024. Accepted 21 April 2024.

---

Научная статья

УДК 37.011

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-89-105>

## **«ПАРАДОКС ИНДОКТРИНАЦИИ» И ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ Л. ВИТГЕНШТЕЙНА**

---

**А.Е. Крикунов**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия,  
akr1975@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9632-5106>

**Резюме.** На основании комплексного анализа дискуссии об индоктринации в англоязычной философии образования автор выявляет основные формы вовлечения в нее теоретических концептов философии Л. Витгенштейна. Теоретическим основанием исследования выступило представление о необходимости поиска оснований педагогических идей и представлений в философском дискурсе. Смысловой центр продолжающейся сегодня дискуссии автор видит в сформулированном К. Макмилланом «парадоксе индоктринации», указывающем на противоречие между необходимостью некритического усвоения принципов рационального познания и требованием подвергать убеждения рациональному обоснованию. Рассмотрение аргументации Макмиллана, основанной на обращении к текстам Л. Витгенштейна, позволяет увидеть, каким образом философские идеи адаптируются для решения педагогической задачи. В своих поздних текстах Витгенштейн настаивает на особой логической роли абсолютно достоверных суждений, которые не могут оцениваться как истинные или ложные и служат основой для последующего участия в языковых играх. Их первоначальное усвоение осуществляется путем дрессировки (*Abrichtung*) и несет на себе все формальные признаки индоктринации. Автор статьи обращает внимание на несоответствие формулировки парадокса индоктринации ключевому положению Витгенштейна о неприменимости практики рационального обоснования к абсолютно достоверным утверждениям. Также утверждается, что логическая невозможность обоснования базовых утверждений языка не может быть основанием для легитимации индоктринации в непосредственной практике образования. Акцентируется внимание на ключевом для состоявшегося философско-педагогического анализа текстов Витгенштейна положении – обязательном объединении первичного овладения языком и логически более позднего участия в языковых играх в едином процессе образования человека. В завершение автор определяет перспективы обсуждения проблемы индоктринации, указывая на возможность интерпретации взаимодействия с культурно значимыми объектами как обладающего наименьшим образовательным потенциалом.

**Ключевые слова:** образование, индоктринация, парадокс индоктринации, Л. Витгенштейн, картина мира, достоверность, знание

### **Для цитирования**

---

Крикунов А.Е. «Парадокс индоктринации» и опыт педагогической интерпретации текстов Л. Витгенштейна // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 80–96. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-89-105>

---

© Крикунов А.Е., 2024

---

## **“THE PARADOX OF INDOCTRINATION” AND THE EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF L. WITTGENSTEIN’S TEXTS**

**Alexander E. Krikunov**

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, akr1975@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-9632-5106>

**Abstract.** *Based on a comprehensive analysis of the discussion about indoctrination in the English-language philosophy of education, the author identifies main forms of involving the theoretical concepts of L. Wittgenstein’s philosophy into it. The theoretical basis of the study was the idea of the need to search for the foundations of pedagogical ideas and ideas in philosophical discourse. The author sees the pivot of today’s ongoing discussion in the “paradox of indoctrination” formulated by C. Macmillan, which points to the contradiction between the need for uncritical acquisition of the principles of rational cognition and the requirement to substantiate beliefs rationally. Macmillan’s argument, based on a reference to L. Wittgenstein’s texts, allows us to see how the language theory is adapted to solve a pedagogical problem. In his later texts, Wittgenstein insists on a special logical role of absolutely reliable judgments, which cannot be evaluated as true or false, and serve as the basis for subsequent participation in language games. Their initial acquisition is accomplished by training and carries all the formal signs of indoctrination. The author of the article draws attention to the inconsistency of the formulation of the paradox of indoctrination with Wittgenstein’s key point on the inapplicability of the practice of rational substantiation to absolutely reliable statements. It is also argued that the logical impossibility of substantiating basic statements of the language cannot be the basis for the legitimation of indoctrination in education. Attention is focused on the key point for the philosophical and pedagogical analysis of Wittgenstein’s texts – the obligatory unification of initial language acquisition and logical later participation in language games in a single process of human education. In conclusion, the author defines the prospects for discussing the problem of indoctrination, pointing out the possibility of interpreting interaction with culturally significant objects as having the least educational potential.*

**Keywords:** *education, indoctrination, paradox of indoctrination, L. Wittgenstein, world-picture, certainty, knowledge*

### **For citation**

---

Krikunov, A. E. (2024). “The Paradox of Indoctrination” and the experience of pedagogical interpretation of L. Wittgenstein’s texts. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul’turnom prostranstve*, (2), 89–105. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-89-105>

### **Введение**

Существенной частью теории образования еще и сегодня остается дискуссия относительно точного значения основных педагогических категорий – *образования, education, Bildung* и прочих, равных им по роли и значению. В англо-саксонской традиции лучшим примером такого обсуждения остается начавшийся еще в 60-е годы XX в. спор внутри аналитической философии с ее попытками построить теорию *education*. Наиболее характерную концепцию, основой которой являются теоретические построения Р. Питерса, принято называть *нормативной (normative)*. Это означает, что *образование (education)* понимается исключительно как характеристика, которую можно дать процессам, если они соответствуют ряду условий. В этом смысле, вероятно, на русском

---

---

языке было бы более удачным обозначение такого подхода как *критериального*. Тем самым *образование* определяется не через перечень практик – школа, университет и тому подобное, – а через перечень критериев, которым любая из этих практик может соответствовать или не соответствовать. Три наиболее значимых критерия восходят к текстам Питерса: ценностное отношение к результатам образования (*value, desirability*), связь с широким спектром знания (*knowledge*), приемлемость процедуры (*appropriateness of the procedures*) его передачи, предполагающая сознательность и отсутствие принуждения (Peters, 1966). Мы же обратим внимание на обратную сторону *education*, которая непременно предполагается введением перечисленных выше критериев. Эта темная область, как кажется, может быть охарактеризована путем их инверсии. Она не связана с чем-либо определяемым в качестве ценности, не дает знания или по меньшей мере того знания, которое обосновано рационально, осуществляется путем принуждения и не требует сознательного согласия ученика. Найди мы имя для всего перечисленного таким образом, чтобы его граница с *education* не вызывала вопросов, нормативная концепция образования достигла бы своей цели: оказалась бы адекватной анализируемому ею языку, вскрыв его глубинную и не опознаваемую с первого взгляда структуру.

Роль, противоположная *education*, отведена в англоязычной философии образования понятию *indoctrination*. Еще в конце XIX в. использовавшееся в качестве синонима *education* оно постепенно приобрело резко негативную коннотацию и именно в таком качестве унаследовано аналитической философией образования второй половины XX в. На русский язык слово может быть переведено как *внушение идей* или *идеологическая обработка*, но применительно к педагогической дискуссии лучше всего ограничиться простым калькированием, также допускаемым русским языком и используемым большинством современных исследователей.

Результат выглядит несколько искусственным. В отечественной педагогической традиции в действительности нет термина, который бы соответствовал английскому *indoctrination*, а сегодня нет и связанного с ним сколь-нибудь обширного дискурса. Этот факт особенно удивителен, поскольку появление последнего с необходимостью должно было бы быть инспирировано повышенным вниманием современной педагогики к проблемам формирования личности и духовно-нравственного воспитания. Практика, стоящая за обеими теориями, очевидно связана с опасностью индоктринации, каким бы образом мы эту опасность ни интерпретировали. Имеется лишь несколько специальных исследований (Двойнин, 2018; Двойнин, Буланова, 2020; Драгалина-Черная, 2013; Савенков, 2006), посвященных проблеме индоктринации, в том числе увиденной в собственном педагогическом ключе. Обсуждение термина сосредоточено на разрешении или попытках разрешения «парадокса индоктринации», что связано и с переосмыслением самого понятия *образование*, для которого индоктринация стала в XX в. необходимым коррелятом.

### **Критерии индоктринации**

Формальное определение индоктринации, которое бы отражало общее смысловое наполнение термина, относительно просто. В одном из новейших исследований индоктринация описана как «внедрение (*influencing*) (...) концепций, взглядов, убеждений и теорий в сознание ученика, минуя их свободное и критическое обсуждение (*deliberation*)» (Huttunen, 2017, p. 953). Это понимание очевидно, но, как справедливо замечает тот же автор, проблемы начинаются в тот момент, когда мы пытаемся формализовать его и точно определить, какие именно взаимодействия между учителем и учеником могут быть названы индоктринацией и почему. Поскольку индоктринация, в отличие от образования, редко объявляется действительной целью и не заявляется в каче-

---

---

стве действительного средства, во всяком случае внутри традиционной педагогической практики, то определение критерия или критериев, позволяющих назвать то или иное педагогическое взаимодействие индоктринирующим, как и в случае с *education*, оказывается наиболее предпочтительным способом разобраться в сущности явления даже в том случае, если мы не пытаемся сознательно соблюсти каноны нормативной теории. За всю историю дискуссии было предложено несколько таких критериев, а также сформулированы возражения относительно каждого из них, в результате чего вопрос и приобрел ту характерную сложность, которая отличает его сегодня.

Для философии образования середины XX в. было характерным обращение по меньшей мере к двум очевидным примерам индоктринации, которое облегчалось еще и возможностью локализовать их почти исключительно «на стороне противника». Индоктринация связывалась с коммунистическим воспитанием в Советском Союзе и Китае, а также с практикой преподавания в католических школах. Поставив проблему несколько шире, к потенциально индоктринирующим можно было отнести теории непроверенные, не признанные большинством, ненаучные, то есть те, с которыми связаны более или менее обоснованные сомнения в возможности их убедительной верификации и которые, как следствие, могли быть сообщены обучающимся только авторитарными методами (Barrow, Woods, 2006; Flew, 2010). К сожалению, как утверждалось, подобные вопросы возникают по отношению к любым теоретическим построениям, и признание какого-либо дискурса индоктринирующим или, наоборот, неиндоктринирующим всегда связано с отрицанием опыта сомнения, который сопутствует философской рефлексии любой значимой парадигмы – от мифологии до науки. Например, индоктринирующий потенциал либерализма как теории и мировоззрения применительно к реальному процессу образования оказывался несколько не меньше индоктринирующего потенциала религии (Hábl, 2017; Merry, 2018). Мы можем или даже должны видеть разницу между ними, но эта разница никак не заключается в содержании образования как таковом, поскольку мы вполне можем представить себе индоктринирующее научное образование и, пусть и с меньшей вероятностью встретить его в реальной жизни, неиндоктринирующее религиозное. С другой стороны, пересмотр претензий науки на радикальную истинность, в разных формах представленный в философском дискурсе, начиная с номинализма второго позитивизма, сущностно близок сомнению в возможности обоснования моральных требований, способов конструктивной теоретической и практической реакции на которое школьная педагогика не знает до сих пор.

Таким образом, апелляция к *содержанию* образования и *методам* преподавания не снимала вопроса о том, что именно делает учебное взаимодействие индоктринирующим. Альтернативный подход утверждал реальным критерием индоктринации *намерение* и *цель* (Nare, 1983), которые тем не менее могут определяться как выбором преподавателя, так и характером того или иного комплекса идей. Например, сложно понять, каким образом при изучении религии не ставить целью достижение убежденности учащихся в соответствующей догматике. В то же время мы вполне можем предположить, что грамотное преподавание политологии человеком с конкретными политическими взглядами может исключить индоктринацию. Последнее не отменяет того, что изучение политических систем может быть и индоктринирующим. Намерение, как и цель, предполагает сознательность, но, как отмечалось, едва ли мы можем свести индоктринацию только к случаям сознательного внушения. Индоктринация может осуществляться и с другими, куда более чистыми намерениями, как это, например, нередко происходит в отношениях между воспитателем и воспитанниками, жизнь которых первый искренне стремится сделать лучше. Уверенность в чем-либо (*belief*), допустим в правильности таблицы умножения, сама по себе не составляет проблемы, и мы должны

---

---

либо перестать использовать в этих случаях термин *индоктринация*, сохранив в полной мере его отрицательную коннотацию, либо предположить возможность индоктринации там, где она может оказаться морально оправданной, и тем самым полностью пересмотреть этическую составляющую концепта, создав пересечение со смысловым полем *education*.

Наконец, в качестве критерия использовали *результат* взаимодействия, что предполагало связь *education* с формированием непредубежденности (*open-mindedness*) и рациональной автономии (Hare, 1983), закрепляя за индоктринацией закрытость разума (*close-mindedness*) и интеллектуальную ригидность (Armstrong, 2022; Wareham, 2019). Ш. Тан следующим образом определила итоги разработки этого направления в истолковании индоктринации: «Хотя может быть невозможно установить набор необходимых и достаточных условий для индоктринации, мы можем наблюдать общий источник, который делает индоктринацию предосудительной (*reprehensible*). Это отсутствие рационального обоснования (*rational justification*) своих убеждений» (Tan, 2008, p. 3). Вне зависимости от того, достижима ли абсолютная рациональная автономия – большинство современных авторов отвечают на этот вопрос отрицательно – индоктринация рассматривается как сознательное или несознательное препятствие процессу автономизации человека. В результате, оставаясь некритическим, усвоение первоначальных знаний и навыков в период раннего детства перестает удовлетворять определению индоктринации, поскольку таким препятствием не является. Кроме того, этот подход хорошо укладывается в диктуемые здравым смыслом представления, поскольку «большинство людей согласны с тем, что инициация в форме инкультурации необходима для всех» (Tan, 2018, p. 92). Препятствовать становлению автономии человека означает ограничивать учебный материал, с одной стороны, и практику его обсуждения, с другой, что, очевидно, может быть не только результатом личной инициативы учителя, но и следствием особой организации общества. Неполнота рациональной автономии индивида как раз и становится допустимой, поскольку решение относительно рациональности идеологии и культуры выносится посредством рефлексии, субъектом которой выступает общество в целом. То есть применительно к индивидуальному образованию речь идет не о выборе из пары рациональность/иррациональность, а лишь о выборе степени рациональности, за полноту которой отвечает общество, в котором признаны стандарты научной дискуссии и не допускается идеологический контроль (Taylor, 2017).

### **«Парадокс индоктринации» в формулировке К. Макмиллана**

Смысловой центр дискуссии лучше всего символизирует формулировка К. Макмиллана, которую принято называть «парадоксом индоктринации» и приводить полностью: «Проблема индоктринации заключается в следующем: в современном демократическом обществе желаемая цель образования (*education*) состоит в том, чтобы каждый ученик выработал набор убеждений (*set of beliefs*), которые рационально обоснованы и могут быть пересмотрены, когда им бросают вызов более обоснованные убеждения. Однако, для того чтобы стать такими, ученики должны обрести веру (*belief*) в рациональные методы познания, которые сами по себе не подлежат сомнению, т.е. противоречат собственным требованиям. Таким образом, ученики должны быть подвергнуты индоктринации, чтобы не подвергаться индоктринации: педагогическая дилемма или парадокс» (Macmillan, 1983, p. 370).

Обозначенная таким образом проблема не была совершенно новой для начала 80-х. В формулировке парадокса индоктринации можно до некоторой степени видеть повторение претензий, которые высказывались еще по отношению к теоретическим и

---

практическим построениям Дж. Дьюи (Garrison, 1986). Но Макмиллан дал дискуссии новое направление, обнаружив основания для парадокса в поздних текстах Л. Витгенштейна, среди которых уделил наибольшее внимание работе «О достоверности» («*On Certainty*», далее ОС) (Витгенштейн, 1994; Wittgenstein, 1969), до сих пор остающейся одним из самых востребованных философией образования текстов. Тем самым проблема была переведена в плоскость философии языка и должна была стать частью продолжающегося и сегодня обсуждения наследия Витгенштейна. Тем не менее предложенная К. Макмилланом формулировка обрела самостоятельную жизнь. «Парадокс индоктринации» оказался значительно важнее философских оснований, на которых он был построен, и связанная с ним фрустрация стала реальностью позднейшей философии образования, а не реальностью рецепции философии Витгенштейна как таковой. Большинство работ, в которых парадокс обсуждается непосредственно (Двойнин, 2018; Garrison, 1986; Hanks, 2008; Tan, 2018), посвящены поиску вариантов его разрешения с привлечением иных философских идей и концепций. С другой стороны, корректность использования тезисов из «О достоверности» для обоснования парадокса также никогда не подвергалась сомнению.

Суть проблемы в изложении Макмиллана состоит в следующем. Витгенштейн представляет исходное обучение языку лишенным момента объяснения (*erklären*), в котором можно было бы видеть апелляцию к разуму и сознательности субъекта. Перед нами процесс, который он характеризует при помощи глагола *abrichten* – *дрессировать*, в том самом смысле, в котором мы можем говорить о дрессировке животных. И хотя в английском переводе термин был заменен на обладающий более широким значением термин *training*, это не отменяло общей установки Витгенштейна, состоявшей в обнаружении инстинктивной и иррациональной уверенности в основании любой *языковой игры* (*Sprachspiel*). Совокупность всех базовых утверждений – Витгенштейн также говорит о *петлях* (*Angel*), определяющих возможность сомнения, аналогично дверным петлям, неподвижность которых дает возможность открывать и закрывать дверь (ОС 341) – образует систему, называемую *картиной мира* (*Weltbild*), в которую складываются усвоенные правила, не обладающие для человека статусом гипотез. Именно они позволяют участвовать в сложных языковых играх и выступают в них критериями истинности. Таким образом, чтобы сознательно действовать, человек первоначально должен некритически усвоить правила, являющиеся основой действия. Если предположить, что правильно действовать значит действовать рационально и автономно, то следует предположить и то, что эта автономность достигнута в результате индоктринирующей дрессировки.

Эта логика продолжает действовать и там, где мы выходим за пределы проблематики, связанной исключительно с владением языком и когнитивными способностями человека. Например, парадокс индоктринации может принимать форму неустранимого противоречия между необходимой для осуществления нравственного выбора свободой воли и предполагаемым образованием внешним влиянием, заключающимся в непосредственном формировании характера (Dahlbeck, 2018; Giesinger, 2010): «Если его [ученика – А.К.] настоящие и будущие действия проистекают из действительно свободной воли, то они будут независимы от любого образовательного влияния. Следовательно, образование человека, наделенного свободой воли, кажется невозможным – либо мы отказываемся от понятия свободы учащегося, либо от идеи, что образование возможно» (Giesinger, 2010, p. 515). Радикальный детерминизм утверждает идею абсолютного образования, но одновременно снимает с человека моральную ответственность за поступки. Таким образом, для морального образования необходимо, чтобы изначальные моральные установки человека были результатом внешнего образования, но

---

---

последующее моральное развитие все же каким-то образом апеллировало к исходной свободе личности.

В качестве иллюстрации попробуем формализовать педагогическую составляющую рассуждений о картине мира из «О достоверности» в том виде, в котором она послужила основой для теоретического обобщения К. Макмиллана. В крайне упрощенной форме ее можно представить следующим образом. В моменте *A* ученик некритически усваивает базовые утверждения, формирующие его картину мира. Момент *B* представлен развитием картины мира, все «игры сомнения» внутри которого так или иначе опираются на комплекс ранее усвоенных базовых положений и в этом, и только в этом, смысле «рациональны». Момент *C* определяет возможность смены картины мира, что означает переход к иной версии «рациональности». Макмиллан цитирует несколько фрагментов из «О достоверности», подчеркивающих невозможность доказательной аргументации в случаях, когда речь идет о столкновении базовых положений различных картин мира. Вся эта схема остается «логической» и не предполагает «этической» оценки (Macmillan, 1983, p. 370).

Дальнейшие изменения дискурса об индоктринации, являющиеся ответом в том числе и на проблему, обозначенную парадоксом Макмиллана, в общем случае могут быть представлены как переход к альтернативному варианту определения трех указанных выше моментов образования. Момент *A* сохраняет свое значение, предполагая первоначальное усвоение правил, позволяющих ребенку стать частью сообщества. В моменте *B'* усвоенная картина мира сталкивается с альтернативными вариантами, что ведет к контролируемому сомнению и постепенному развитию критического мышления. Итерация образования завершается в моменте *C'* реконструкцией учащимся нового варианта картины мира, «восстановлением уверенности в привычных и инстинктивных способах действия» (Garrison, 1986, p. 269). Предполагается, что реконструкция в моменте *C'* может быть охарактеризована как «рациональная», поскольку ученик сознательно конструирует аргументы, объясняющие совершаемые им выборы. Индоктринацией в этом случае оказываются ситуации, в которых учащийся лишен возможности сопоставления различных убеждений или же ему намеренно запрещают это делать, настаивая на правильности конкретной точки зрения независимо от возможных рациональных аргументов. Именно пересмотр своих убеждений становится основой современного понимания перспективы преодоления индоктринации (Copp, 2016; Hábl, 2017; Hand, 2018; Taylor, 2017; White, 2016, 2017; Zrudlo, 2021).

При всем том, что приведенная характеристика образования и индоктринации выглядит крайне убедительной и обоснованной, она все же сопровождается рядом сложностей, не позволяющих говорить, что проблема решена окончательно, на что указывает и продолжающаяся в англоязычной философии образования дискуссия, в рамках которой предлагался целый ряд очевидных возражений. Прежде всего остается проблема внеположности образованию системы инструкций, обеспечивающих рациональное обоснование убеждений. Речь не идет о том, что ученикам не предоставляется информация об основных вариантах рационального обоснования утверждений, впрочем, концентрируемых почти исключительно в естественнонаучной сфере. Изучение аксиоматического метода – который было бы интересно рассмотреть в контексте общей теории индоктринации, – рассмотрение экспериментального поиска в естественных науках, безусловно, необходимая часть ознакомления современной культурой мышления, репрезентированная целым спектром учебных дисциплин. Но в данном контексте важнее, на что неоднократно обращалось внимание, необходимость «всегда уже» иметь в своем распоряжении систему не подвергаемых в данный момент критическому анализу критериев, обеспечивающих рациональный выбор одной из сталкиваемых в про-

---

---

цессе «неиндоктринирующего» образования систем взглядов. Остается неясным, на каких основаниях должен происходить пересмотр самих этих систем инструкций. А значит, спорным является использование пересмотра убеждений – сама «возможность» такого пересмотра явно недостаточна – в качестве подтверждения непредубежденности. Кроме того, некоторый элемент индоктринации оказывается неустранимым, и речь идет только о большей или меньшей индоктринированности ученика. Как лаконично формулировал Ж. Хабль, «индоктринация – это вопрос степени» (Hábl, 2017, p. 197). В данном случае теория не может дать рекомендаций, оставляя непосредственное определение разумной меры ограничений практическому опыту.

### **Петли и знание.**

#### **Проблема педагогической интерпретации текстов Л. Витгенштейна**

Возвращаясь к Витгенштейну, заметим, что в последнее время было предпринято несколько попыток систематизировать различные аспекты его влияния на развитие философии образования (Bakhurst, 2017; Peters, 2017; Standish, 2018). Его значение видели в утверждении социального характера образования, преодолении нативизма, актуализации проблематики знания и разума в условиях постмодерна, противостоянии технократизму эпохи. Но какова бы ни была действительная роль теоретических построений Витгенштейна в формировании программы философии образования, необходимо учитывать, что философско-педагогическая интерпретация содержания его философии никогда не предполагала обязательного следования букве «Философских исследований» или «О достоверности». Во всяком случае в тех ситуациях, когда анализ текстов Витгенштейна не был самоцелью и не определялся специфическими философскими задачами. В частности, Макмиллану для обоснования парадокса индоктринации было достаточно лишь наиболее общим образом воспроизвести основные идеи Витгенштейна, уклонившись от участия в собственно философской дискуссии относительно положений его теории языка. Не является важным и то, насколько Макмиллан разделял общее направление витгенштейновской мысли. Формально философско-педагогический анализ текстов легитимен уже тогда, когда предполагает определение того, каким образом образование, названное или неназванное, присутствует в рассматриваемой теоретической системе, что существенным образом отличается от компиляции или даже анализа высказываний того или иного автора, в которых он в явном виде определяет свое отношение к теории или практике педагогического взаимодействия. Но и обратно, компиляция высказываний, внешним образом маркированных необходимыми терминами, может иметь настолько очевидную педагогическую интерпретацию, что именно ее будет достаточно для включения текста в педагогический или философско-педагогический дискурс. В результате в том, какие сюжеты Витгенштейна были привлечены для прояснения его «педагогической» позиции, чаще всего находило отражение понимание образования, уже выбранное исследователем, тем более что Витгенштейн вообще не употреблял термин *Bildung*, который мог бы обозначать некоторый единый процесс, объединяющий частные моменты получения знаний и освоения норм морали, ограничиваясь набором из разнородных *Erziehung*, *Abrichtung*, *Unterricht*, *Lehren*, *Anleiten* и *Beibringen*. Это никак не означало, что проблеме образования не могли увидеть под общим «витгенштейновским» углом зрения, но могло означать, что язык и предполагаемое этим языком понимание образования, с которыми приступали к решению задачи, и сами по себе были способны порождать парадоксы при попытке использовать их для педагогической адаптации философской теории.

---

Объясняя отсутствие термина *Bildung* в словаре Витгенштейна, Т. Боуэлл связывала его с отсутствием темы саморазвития и самоформирования человека (Bowell, 2017, p. 651), то есть всего того, что потенциально указывает на *education* в противоположность *indoctrination*. Впечатление преобладающей индоктринации усиливалось экспрессивной метафорой дрессировки-*Abrihtung*, а также постоянной апелляцией Витгенштейна к концепту родства человека и животного при описании первичного ознакомления с языковыми играми. На этом фоне беспокойство Макмиллана относительно перспектив либерального истолкования образования выглядело вполне закономерным. Современные педагогические интерпретации «Философских исследований» или «О достоверности», напротив, в большинстве своем уже не столь драматичны. Этому есть много объяснений, начиная с того, что представление о социальном характере *education*, как отмечалось выше, уже не является чем-то чужеродным даже для либеральной философии образования. Кроме того, озвученное Макмилланом противоречие в оригинальном тексте «О достоверности» является частью сложноорганизованного и наполненного метафорами повествования, едва ли не все сюжеты которого были проблематизированы в последующих исследованиях (Coliva, 2010; Moyal-Sharrock, 2004, 2016; Rhees, 2003; Stroll, 1994; Williams, 2002). Утверждались и подвергались сомнению пропозициональный статус фундаментальных оснований языка, определяющая роль инстинкта в овладении языком, социальный характер языковых игр и прочее. В результате сегодня манифестация Макмиллана выглядит излишне однозначной для того, чтобы без каких-либо оговорок приписать ее непосредственному витгенштейновскому поиску, а значит, и принять как неизбежную особенность парадигмы.

Ключевой сюжет «О достоверности» – различие между *достоверностью* и *знанием*, между «твердыми» предложениями и предложениями «текущими», имеющими «форму эмпирических» (ОС 96). О знании, согласно Витгенштейну, следует говорить только там, где есть возможность ошибиться, и такая ошибка не поставит под сомнение нашу разумность, то есть будет допустима в контексте используемой языковой игры. Абсолютно достоверные утверждения, *петли*, напротив, не могут быть подвергнуты сомнению без риска совершенной невозможности продолжать участвовать в принятых на данный момент языковых играх: «я знаю, что я человек», « $2 \times 2 = 4$ », «я никогда не был на Луне» и др. Используя такие петли, человек в большинстве случаев не замечает этого. Витгенштейн приводит большое количество примеров абсолютно достоверных утверждений и знаний, иллюстрируя различия в их функционировании и подчеркивая наличие, пусть и размытой, границы между образующимися таким образом двумя условными множествами. Вопрос о соотношении этих множеств, однако, остается открытым, в том числе в исторической перспективе. Совокупность «анималистических» метафор, сопутствующих практике усвоения петель, говорит нам об общей примитивности существа, владеющего только ими, тогда как большой объем знания соответствует, как представляется, более высокому уровню развития. Тем не менее петли неотделимы от своего использования, поэтому провести границу между владением петлями и языковой игрой сложно. Согласно одному из часто воспроизводимых фрагментов «О достоверности», языковая игра плохо поддается анализу в категориях причинности, она – «нечто непредсказуемое» (ОД 559). Картина мира и генерируемое языковыми играми знание находятся в хрупком, неустойчивом и плохо прослеживаемом взаимодействии, которое и составляет реальность языка. Но при этом первоначальное освоение базовых утверждений и педагогический аспект участия в сложной языковой игре всегда обозначаются у Витгенштейна различными терминами, что подчеркивает разнородность процессов и, вероятно, является не меньшим препятствием для использования термина *Bildung*, чем отсутствие темы совершенствования человека самой по себе.

---

---

Знание, как можно предположить, является результатом *обучения* (*teaching, Lehren*), тогда как за петлями закреплена непосредственная *дрессировка*, что, впрочем, также делает их приобретенными. Эта подчеркнута антикартезианская, антинативистская позиция Витгенштейна при анализе образовательной практики с привлечением «Философских исследований» или «О достоверности» воспроизводилась вместе с обязательным сохранением представления о необходимом становлении человека внутри образовательных отношений, что делало языковую игру феноменом подчеркнута педагогическим. Именно поэтому Макмиллан указывает только на противоречие между обеспечивающей автономность убеждений рациональной проверкой и исключением из этого правила самой формы рационального обоснования, то есть сталкивает две специфические ситуации, равным образом легко интерпретируемые педагогически: и первоначальное усвоение «рациональных методов познания», и последующее их использование ведут к формированию убеждений. Но, чтобы остаться в рамках витгенштейновской терминологии, Макмиллан в обоих случаях использует термин *belief*, которым переводят *Glaube* из немецкого текста «О достоверности», то есть в обоих случаях ведет речь об утверждениях, выполняющих функцию *петель*, которые у Витгенштейна вообще не могут быть истинными или ложными и совершенно не поддаются какой-либо последующей верификации или пересмотру на рациональных основаниях, поскольку они сами определяют характер рациональности. Философия образования должна в данном случае решать задачу, которая Витгенштейном даже не может быть поставлена.

На этом примере хорошо заметна ключевая фигура мысли, на которую опирается позднейший философско-педагогический комментарий «О достоверности» в части, касающейся анализа первичного овладения языком и логически более позднего участия в языковых играх, – обязательное объединение обеих ситуаций в едином процессе *образования человека*, степень и культурная ценность которого возрастают по мере его взросления. Она и порождает парадокс в том случае, если рациональность, понимаемая как цель образования, одновременно отождествляется и с автономией субъекта, и с умением интерпретировать действительность в контексте набора достоверных утверждений, являющихся критериями истинности и определяющих способы построения высказываний. Иными словами, парадокс возникает, когда сложные взаимоотношения между петлями и знанием находят свое непосредственное, практически и логически неизбежное, разрешение в формировании неотделимой от субъекта системы петель, мера которого выступает критерием успешности «непрерывного» образования. В философско-педагогической перспективе именно петли – сам «человек» в противоположность знанию, возможность сомнения в котором создает беспокоящую теоретиков педагогики дистанцию между ним и субъектом, заставляя подозревать образование в незавершенности или совершенном невыполнении своей функции. Постоянное воспроизводство критериев истинности, пусть даже номинализм Витгенштейна делает обращение к ним гораздо менее сакральным, слишком важная часть наших представлений об образовании, чтобы его можно было отклонить, например, в пользу внимания к самому факту речевого действия и реализации его внутренней структуры. Попытка представить первоначальное овладение языком в качестве не имеющей отношения к образованию индоктринации в противоположность позднему приобретению знаний – то есть собственно радикально либеральная трактовка *education* – оказалась внутренне противоречивой именно вследствие невозможности пересмотреть само это отнесение образования к формированию человека, то есть увидеть его вне горизонта, заданного проблематикой субъекта. В процессе образования именно человек «приобретает форму», что и позволяет определить образование, например, как *die entfaltende Prägung* (Heidegger, 2000, p. 217) – *развертывающее формирование* (Хайдеггер, 1993, с. 350), в,

---

---

кажется, единственно возможном, но остающемся неудачным по отношению к исходной интуиции Хайдеггера переводе В.В. Бибихина.

Фактически механика взаимоотношения петель и знания, хорошо иллюстрирующая овладение первичным языком, легко распространялась на любые образовательные взаимодействия без возможности найти для них альтернативную форму описания. Это не означает, что образование в любом его виде является неустранимо индоктринирующим – идея, от которой далек и автор настоящего текста, – но это означает, что вероятность или даже желательность индоктринации в том или ином ее виде необходимо предполагается в любой его теоретической модели. Язык педагогики, всегда заинтересованной в идентичности, устроен таким образом, что он не замечает и не считает «своими» практики, которые не связаны с формированием субъекта, что делает парадокс индоктринации обязательным, воспроизводит его снова и снова. Разговор об образовании без апелляции к субъекту предполагал бы пересмотр педагогического языка, субъектная ориентация которого равнозначна широко понятой гуманистической традиции.

Позиция Витгенштейна была исключительно номиналистической и в этом отношении оставалась неизменной со времен «Логико-философского трактата» и до последних текстов. В данном случае это означает, что языковые игры не имеют непосредственной связи с неязыковой реальностью. Станным образом, если бы языковая игра была одна, то есть для любых двух игр можно было бы определить связывающие их правила перехода, то в такой ситуации проблема индоктринации не могла бы возникнуть. Педагогический смысл рассуждений Витгенштейна, как можно предположить, состоял не в том, что преподаватель, прежде чем требовать от ученика критического восприятия идей, должен предложить ему для усвоения совокупность правил критического мышления, а в том, что языковая игра во всех случаях усваивается способом, не являющимся абсолютно рационально автономным. Текст «О достоверности» сам по себе не проблематизирует индоктринацию, поскольку небесмысленное столкновение аргументов оказывается возможным только внутри одной и той же языковой игры. Парадокс Макмиллана как раз и апеллирует к подобной ситуации, поскольку принципиальная возможность использования рациональных аргументов, а именно она признается самим фактом возможного «запрета» на рациональную аргументацию, предполагает, что ученики все еще находятся внутри одной и той же картины мира. Тем не менее характер формулировки парадокса явным образом указывает на то, что под него теоретически должна подпадать любая ситуация, в том числе и ситуация столкновения принципиально разных картин мира. В одной формуле оказались смешаны две различные проблемы, для которых позднейшая философия образования предполагала найти одно решение.

Действительное педагогическое противоречие, которое можно сформулировать с опорой на логику Витгенштейна, состоит в том, что образование, предпринятое с целью эмансипации человека, в теоретическом анализе мыслится успешным в том случае, если приводит к формированию убеждений, недоступных рациональной проверке даже в том случае, если текст, на основе анализа которого мы стремимся уточнить наши представления об образовании, в явном виде не предполагает такого критерия успешности. Соответственно, вопрос, ответ на который мог бы в какой-то мере прояснить проблему индоктринации, должен иметь следующий вид: что именно позволяет при участии в языковой игре оставаться в пределах знания, то есть в пределах языка, утверждения которого остаются проверяемыми? Как не потерять различие между картиной мира и знанием, то есть участвовать в языковой игре – уже наличествующей, а не сконструированной каким-либо особым способом – так, чтобы она не вела к непосред-

---

ственному формированию человека? И наконец, в какой мере прояснение положений картины мира, то есть постановка под сомнение оснований языковой игры может быть следствием участия в языковой игре? Эти и подобные им вопросы можно перевести и в совершенно педагогическую плоскость: как, по меньшей мере логически, обнаружить взаимодействие, которое не ведет к образованию человека?

### **Заключение. Перспективы построения теории образования**

Ответ на поставленные выше вопросы в любом случае выходит за пределы возможной интерпретации идей Витгенштейна и возвращает нас к широкой проблематике индоктринации. Заметим также, что изменение позиции, во всяком случае в данный момент, представляет собой исключительно теоретическую задачу. Необходимо попытаться построить теорию, в которой вообще можно было бы найти место для образования, не связанного с индоктринацией, тем самым предполагая, что в непосредственной практике такое взаимодействие уже существует как неопознанная философией образования реальность.

Можно предположить, что невозможность определить границу между образованием и индоктринацией имеет своей причиной невозможность устранения какой-либо объединяющей их характеристики. *Образование, Bildung, education* и *indoctrination* в любом варианте их экспликации предполагают завершенность процесса, приведение объекта к некоторой форме, виду, *образу (Bild)*. Также и Витгенштейн, описывая картину мира, характеризует ее в терминах, указывающих на постоянство, стабильность и неизменность.

Но этимологические различия все же значимы. И русское *образование*, и немецкое *Bildung* можно использовать в самых разнообразных контекстах. Оба термина в отличие от *education*, для которого такое значение предельно архаично, сами по себе не обязательно подразумевают применение исключительно в перспективе становления человека. В качестве образовательного взаимодействия с его логикой реализации структуры, «соединения материи и формы» может быть истолкован любой процесс, имеющий фиксируемый результат. В нашем случае это означает, что «образование человека» в качестве элемента теоретической модели представляет собой базовое утверждение парадигмы, которая исходит из единого способа существования человека и вещей мира, рассматривая историю как постепенное исчерпание различия между ними. На фоне современного философского ландшафта это утверждение крайне архаично, но современный педагогический язык, используемый и в обращенных к тематике образования философских исследованиях, воспроизводит именно такую трактовку, концентрируя внимание педагогики на формировании человека и исключая из рассмотрения формирование мира. Невозможность непротиворечивого разграничения образования и индоктринации, что хорошо демонстрирует и состоявшийся опыт философско-педагогического комментария текстов Витгенштейна, некоторые черты которого мы пытались воспроизвести, вызвана попыткой представить отношение человека и мира именно под этим углом зрения.

Когда мы рассуждаем об успешном образовании, то всегда представляем себе человека, который вполне в духе представлений Витгенштейна о *Weltbild* способен конструировать понимание опыта внутри самого опыта. Допустим, пользуясь полемическим примером из «О достоверности», непосредственно утверждать реальность своего тела. Это означает, что усвоенная картина мира в той мере, в которой она усвоена успешно, делает определенный сегмент опыта или даже весь объем опыта понятным, поддающимся однозначной интерпретации. В терминах Витгенштейна речь идет об усвоенных правилах языковой игры, но в расширительном смысле позволительно в

---

первом приближении говорить о формах или структурах понимания, внутри опыта утверждающих единство субъекта и объекта, отсутствие между ними различия, которое бы вызывало затруднение. Автоматизм использования не отменяет того, что демонстрируемая таким образом идентичность представляет собой результат педагогического воздействия, «формирования личности», в котором последняя выступает в качестве результата наделения человеческого субстрата формой. Важно, что образовательным смыслом, то есть потенциалом формирования человека, может быть наделен как очень узкий, так и предельно широкий спектр взаимодействий. В первом случае практика образования сводится к взаимодействию между учителем и учеником, во втором – образование оказывается результатом любого взаимодействия человека и мира. Однако в большинстве реализованных в педагогической теории вариантов мы имеем дело с особым разграничением реальности, которое и определяет понимание образования, его «критику», то есть обнаружение границ применимости термина, необходимое уже в силу самой возможности определить человека как необразованного. Эта ситуация и придает дискурсу ярко выраженную ценностную окраску. Образование человека всегда представляет собой безусловную ценность, хотя это и нельзя обязательно утверждать обо всех конкретных образовательных практиках: отдельных учебных заведениях, школах, предметах, учебных курсах. Напротив, невозможность разграничить образование и индоктринацию прежде всего остального как раз и означает, что, принимая во внимание свободу мышления человека, мы уже не можем удержать однозначно положительную оценку процесс его образования.

В завершение сформулируем предположение, которое, безусловно, не претендует на окончательный ответ. Образование всегда представляет собой знакомство со специально организованной, упорядоченной, отобранной на основании какого-либо принципа реальностью. Сутью образования как практики, неотменимо проявляющей себя во всех попытках ее теоретической экспликации, всегда является контроль над этим воздействием, достижение единства с тщательно сконструированным миром правильных вещей и теорий. Вынеся за скобки и не обсуждая успешность такого контроля, мы хотели бы вновь обратить внимание на лежащее в его основе представление о непреходящем уподоблении человека миру, с которым он взаимодействует. Результатом взаимодействия выступает снятие изначально существовавшего различия – ситуация, в которой противостоящая человеку «педагогическая» реальность только и может достичь полноты и завершенности, включив в себя человека, изменив его, придав ему определенную форму, обеспечив единство с ним. Образование в полной мере становится образованием человека и именно таким образом оно мыслится в многообразных воспитательных практиках: от школьных «воспитательных мероприятий» до пропаганды.

Все теории индоктринации, о которых мы говорили выше, также основаны на этом убеждении и именно поэтому предполагают в качестве преодоления индоктринирующего потенциала образования не переосмысление его механизма, а лишь расширение учебного материала, что должно привести к результату особого рода. Например, знакомство с противоречащими друг другу идеями, как предполагается, способно поставить человека в ситуацию необходимого выбора, по совершении которого, однако, возникшее различие вновь исчезает и ученик приобретает новую, но функционирующую на прежних основаниях уверенности и инстинктивности картину мира. Нам трудно представить себе взаимодействие, в котором человек не изменяется сам по себе, и трудно признать успешной образовательную практику, которая не ведет к изменению ученика, в чем, безусловно, можно видеть продолжение давней гуманистической традиции. Обратной стороной этих представлений является убежденность в том, что все значимые объекты, с которыми взаимодействует человек, обладают образовательным

---

---

потенциалом. При взаимодействии с ними человек приобретает сходные с ними характеристики, снимает различие. Логично предположить, что в результате сам объект, с которым взаимодействовал ученик, оказывается ненужным, как не нужен становится прочитанный и усвоенный учебник. Образование становится успешным в тот момент, когда ученик забывает процесс, сохраняя для себя только результат. Эта теоретическая схема полностью соответствовала бы практике школы в том случае, если бы мы могли утверждать, что учащихся всегда увлекают ценности культуры, которые, в свою очередь, могут быть сколь-нибудь адекватно «изучены». Но в противоположность общепринятому пониманию действительный интерес к великой литературе, фундаментальной науке, сложным путям истории – большая редкость. Школа со времен И.Ф. Гербарта с удовольствием приписывает заслугу его формирования себе, хотя редко имеет для этого достаточные основания. То, что теоретически должно было бы влиять на ученика сильнее всего, всегда влияет меньше всего и в своих лучших примерах не требует реакции, форма которой была бы заранее определена. Взаимодействие в этом случае не стирает, а накапливает различие, становясь противоположностью индоктринации, но одновременно с этим, вероятно, и противоположностью образования человека. Возможно, значимость объекта обратно пропорциональна оказываемому влиянию и в своем пределе создать подлинное и абсолютно ценное означает создать то, что не стремится оказывать образовательное влияние и не оказывает его. Оно «пребывает – как наша жизнь» (ОС 559).

## Литература

- Витгенштейн Л. О достоверности // Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I. М.: «Гнозис», 1994. С. 321–405.
- Двойнин А.М. Индоктринация в педагогическом контексте // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы V Всеросс. науч.-практ. конф. (5–6 апреля 2018 г., г. Москва). М.: Известия ИППО, 2018. С. 42–47.
- Двойнин А.М., Буланова И.С. Психология индоктринации: подходы и современные направления исследований // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 3–15.
- Драгалина-Черная Е.Г. Парадокс индоктринации в логике социального софтвера // РАЦИО.ru. 2013. № 11. С. 75–94.
- Савенков А.И. Индоктринация личности // Развитие личности. 2006. № 1. С. 53–61. № 2. С. 46–60.
- Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 345–360.
- Armstrong L. If this is indoctrination, we are all indoctrinated // Theory and Research in Education. 2022. Vol. 20 (3). Pp. 272–288. <https://doi.org/10.1177/14778785221143770>
- Bakhurst D. Foreword // A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations. Ed. by M.A. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer, 2017. Pp. v–xii. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6>
- Barrow R., Woods R. An Introduction to Philosophy of Education. London, New York: Routledge, 2006. 200 p.
- Bowell T. Wittgenstein on Teaching and Learning the Rules: Taking Him at His Word // A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations. Ed. by M. A. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer, 2017. Pp. 643–657. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6\\_42](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6_42)
- Coliva A. Moore and Wittgenstein: Scepticism, Certainty, and Common Sense. Basing-stoke: Palgrave Macmillan, 2010.
- Copp D. Moral education versus indoctrination // Theory and Research in Education. 2016. Vol. 14 (2). Pp. 149–167. <https://doi.org/10.1177/147787851665656>
-

- 
- Dahlbeck J. Becoming Virtuous: Character Education and the Problem of Free Will // *International Handbook of Philosophy of Education*. Ed. by P. Smeyers. Singapore: Springer, 2018. Pp. 921–936. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5\\_65](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_65)
- Flew A. Indoctrination and doctrines // *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. Ed. by I.A. Snook. London, Boston: Routledge & Kegan Paul, 2010. Pp. 52–71.
- Garrison J.W. The paradox of indoctrination: a solution // *Synthese*. 1986. Vol. 68 (2). P. 261–273.
- Giesinger J. Free Will and Education // *Journal of Philosophy of Education*. 2010. Vol. 44 (4). Pp. 515–528. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00777.x>
- Hábl J. The problem of indoctrination, with a focus on moral education // *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*. 2017. Vol. 7 (3–4). Pp. 187–198. <https://doi.org/10.1515/ebce-2017-0014>
- Hand M. Moral education and indoctrination: replies to John White and John Tillson // *Theory and Research in Education*. 2018. Vol. 16 (3). Pp. 368–377. <https://doi.org/10.1177/1477878518784588>
- Hanks C. Indoctrination and the space of reasons // *Educational Theory*. 2008. Vol. 58 (2). Pp. 193–212. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00284.x>
- Hare W. *Open-mindedness and Education*. Kingston, Montreal: McGill-Queen's University Press, 1983. 166 p.
- Heidegger M. *Platons Lehre von der Wahrheit* // Heidegger M. *Cesamtausgabe*. Band 9. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag, 2000. S. 203–238.
- Huttunen R. Habermas and the Problem of Indoctrination // *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Ed. by M.A. Peters. Singapore: Springer, 2017. Pp. 953–963. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>
- Macmillan C.J.B. “On Certainty” and indoctrination // *Synthese*. 1983. Vol. 56 (3). Pp. 363–372.
- Merry M.S. Indoctrination, Islamic schools, and the broader scope of harm // *Theory and Research in Education*. 2018. Vol. 16 (2). Pp. 162–178. <https://doi.org/10.1177/1477878518779668>
- Moyal-Sharrock D. The Animal in Epistemology: Wittgenstein's Enactivist Solution to the Problem of Regress // *International Journal for the Study of Skepticism*. 2016. No. 6. Pp. 97–119. <https://doi.org/10.1163/22105700-00603003>
- Moyal-Sharrock D. *Understanding Wittgenstein's On Certainty*. London: Palgrave Macmillan, 2004. 250 p.
- Peters M.A. Subjectivity After Descartes: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher // *A Companion to Wittgenstein on Education*. *Pedagogical Investigations*. Ed. by A. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer, 2017. Pp. 29–42. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6_2)
- Peters R.S. *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin, 1966. 333 p.
- Rhees R. *Wittgenstein's On Certainty: There – Like our life*. Oxford: Blackwell, 2003. 195 p.
- Standish P. Wittgenstein's Impact on the Philosophy of Education // *Philosophical Investigations*. 2018. Vol. 41 (2). Pp. 223–240. <https://doi.org/10.1111/phin.12198>
- Stroll A. *Moore and Wittgenstein on Certainty*. New York: Oxford University Press, 1994. 196 p.
- Tan C. Confucius // *International Handbook of Philosophy of Education*. Ed. by P. Smeyers. Singapore: Springer, 2018. Pp. 91–101. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_9)
- Tan C. *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. 132 p.
- Taylor R. M. Indoctrination and Social Context: A System-based Approach to Identifying the Threat of Indoctrination and the Responsibilities of Educators // *Journal of Philosophy of Education*. 2017. Vol. 51 (1). Pp. 38–58. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12180>
- Wareham R. J. Indoctrination, delusion and the possibility of epistemic innocence // *Theory and Research in Education*. 2019. Vol. 17 (1). Pp. 40–61. <https://doi.org/10.1177/1477878518812033>
- White J. Moral education and education in altruism: two replies to Michael Hand // *Journal of Philosophy of Education*. 2016. Vol. 50 (3). Pp. 448–460.
- White J. Moral education and the limits of rationality: a reply to John Tillson // *Theory and Research in Education*. 2017. Vol. 15 (3). Pp. 339–345.
- Williams M. *Wittgenstein, Mind and Meaning. Toward a social conception of mind*. London, New York: Routledge, 2002.
- Wittgenstein L. *On Certainty*. Oxford: Basil Blackwell, 1969. 180 p.
- Zrudlo I. Moving beyond rationalistic responses to the concern about indoctrination in moral education // *Theory and Research in Education*. 2021. Vol. 19 (2). Pp. 185–203. <https://doi.org/10.1177/14778785211016322>
-

---

## References

- Armstrong, L. (2022). If this is indoctrination, we are all indoctrinated. *Theory and Research in Education*, 20(3), 272–288. <https://doi.org/10.1177/14778785221143770>
- Bakhurst, D. Foreword. In M. A. Peters & J. Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations* (pp. v–xii). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6>
- Barrow, R., & Woods, R. (2006). *An Introduction to Philosophy of Education*. London, New York: Routledge.
- Bowell, T. (2017). Wittgenstein on Teaching and Learning the Rules: Taking Him at His Word. In M. A. Peters, J. Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations* (pp. 643–657). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6\\_42](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6_42)
- Coliva, A. (2010). *Moore and Wittgenstein: Scepticism, Certainty, and Common Sense*. Basing-stoke: Palgrave Macmillan.
- Copp, D. (2016). Moral education versus indoctrination. *Theory and Research in Education*, 14(2), 149–167. <https://doi.org/10.1177/147787851665656>
- Dahlbeck, J. (2018). Becoming Virtuous: Character Education and the Problem of Free Will. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 921–936). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5\\_65](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_65)
- Dragalina-Chernaya, E. G. (2013). The paradox of indoctrination in the logic of social software. *RATIOn.ru*, (11), 75–94. (In Puss.)
- Dvoynin, A. M. (2018). Indoctrination in a Pedagogical Context. In *A child in the modern educational space of a metropolis. Materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference (April 5–6, 2018, Moscow)* (pp. 42–47). Moscow: Izvestiya IPPO. (In Puss.)
- Dvoynin, A. M., & Bulanova, I. S. (2020). Psychology of indoctrination: approaches and modern research directions. *Voprosy psikhologii*, (4), 3–15. (In Puss.)
- Flew, A. (2010). Indoctrination and doctrines. In I. A. Snook (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 52–71). London, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Garrison, J. W. (1968). The paradox of indoctrination: a solution. *Synthese*, 68(2), 261–273.
- Giesinger, J. (2010). Free Will and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44(4), 515–528. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00777.x>
- Hábl, J. (2017). The problem of indoctrination, with a focus on moral education. *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*, 7(3–4), 187–198. <https://doi.org/10.1515/ebce-2017-0014>
- Hand, M. (2018). Moral education and indoctrination: replies to John White and John Tillson. *Theory and Research in Education*, 16(3), 368–377. <https://doi.org/10.1177/1477878518784588>
- Hanks, C. (2008). Indoctrination and the space of reasons. *Educational Theory*, 58(2), 193–212. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00284.x>
- Hare, W. (1983). *Open-mindedness and Education*. Kingston, Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Heidegger, M. (1993). Plato's doctrine of truth. In Heidegger M. *Time and Being: Articles and Speeches* (pp. 345–360). Moscow: Respublika. (In Puss.)
- Heidegger, M. (2000). Platons Lehre von der Wahrheit. In Heidegger M. *Cesamtausgabe* (band 9, pp. 203–238). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag.
- Huttunen, R. (2017). Habermas and the Problem of Indoctrination. In M. A. Peters (Ed.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 953–963). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>
- Macmillan, C. J. B. (1983). “On Certainty” and indoctrination. *Synthese*, 56(3), 363–372.
- Merry, M. S. (2018). Indoctrination, Islamic schools, and the broader scope of harm. *Theory and Research in Education*, 16(2), 162–178. <https://doi.org/10.1177/1477878518779668>
- Moyal-Sharrock, D. (2004). *Understanding Wittgenstein's On Certainty*. London: Palgrave Macmillan.
- Moyal-Sharrock, D. (2016). The Animal in Epistemology: Wittgenstein's Enactivist Solution to the Problem of Regress. *International Journal for the Study of Skepticism*, (6), 97–119. <https://doi.org/10.1163/22105700-00603003>
-

- 
- Peters, M. A. (2017). Subjectivity After Descartes: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher. In A. Peters & J. Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations* (pp. 29–42). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6_2)
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin.
- Rhees, R. (2003). *Wittgenstein's On Certainty: There – Like our life*. Oxford: Blackwell.
- Savenkov, A. I. (2006). Personal indoctrination. *Razvitie lichnosti*, (1), 53–61, (2), 46–60. (In Puss.)
- Standish, P. (2018). Wittgenstein's Impact on the Philosophy of Education. *Philosophical Investigations*, 41(2), 223–240. <https://doi.org/10.1111/phn.12198>
- Stroll, A. (1994). *Moore and Wittgenstein on Certainty*. New York: Oxford University Press.
- Tan, C. (2008). *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tan, C. (2018). Confucius. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 91–101). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_9)
- Taylor, R. M. (2017). Indoctrination and Social Context: A System-based Approach to Identifying the Threat of Indoctrination and the Responsibilities of Educators. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 38–58. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12180>
- Wareham, R. J. (2019). Indoctrination, delusion and the possibility of epistemic innocence. *Theory and Research in Education*, 17(1), 40–61. <https://doi.org/10.1177/1477878518812033>
- White, J. (2016). Moral education and education in altruism: two replies to Michael Hand. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 448–460.
- White, J. (2017). Moral education and the limits of rationality: a reply to John Tillson. *Theory and Research in Education*, 15(3), 339–345.
- Williams, M. (2002). *Wittgenstein, Mind and Meaning. Toward a social conception of mind*. London, New York: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1994). On Certainty. In Wittgenstein L. *Philosophical works* (part I, pp. 321–405). Moscow: “Gnozis”. (In Puss.)
- Zrudlo, I. (2021). Moving beyond rationalistic responses to the concern about indoctrination in moral education. *Theory and Research in Education*, 19(2), 185–203. <https://doi.org/10.1177/14778785211016322>

---

### Информация об авторе

**Крикунов Александр Евгеньевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: [akr1975@mail.ru](mailto:akr1975@mail.ru)

---

### Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### История статьи

Поступила в редакцию 10.03.24. Принята к печати 26.03.24.

---

### Information about the author

**Alexander E. Krikunov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: [akr1975@mail.ru](mailto:akr1975@mail.ru)

---

### Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

---

### Article history

Received 10 March 2024. Accepted 26 March 2024.

---

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-106-114>

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

---

**Ц. Лян**

Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Елец, Россия,  
[lj580@163.com](mailto:lj580@163.com)

**Резюме.** В статье отражены результаты исследования, посвященного изучению актуальной проблемы развития навыков межкультурной коммуникации у обучающейся молодежи. Мы убеждены, что развитие таких навыков у современных студентов обеспечит повышение уровня их подготовленности к ситуации «диалога культур» на современном этапе развития образования. Значимо и важно влияние развитости упомянутых навыков на постижение обучающейся молодежью иного мировоззрения у носителей разных культур; нравственных начал; представлений о культуре разных национальностей, стран и конфессий. Автором представлены: анализ теоретических задач развития навыков межкультурной коммуникации у обучающейся молодежи; возможные ориентиры, практики в развитии данной тематики. В качестве цели подготовленной публикации были определены: описание позиций исследователей: культурологов, психологов, педагогов, социологов в рамках данной психолого-педагогической проблемы. В публикации были задействованы такие методы теоретического исследования, как анализ и синтез изученных литературных источников; обобщение имеющейся психолого-педагогической информации по теме исследования. Относительную уникальность данной работы закрепляют фрагментарный анализ и рекомендации по использованию методов и средств, которые могут быть эффективными для воздействия на обучающуюся молодежь. Кроме того, рассмотрены подходы китайских, российских и других современных ученых по вопросам развития навыков межкультурной коммуникации у обучающейся молодежи средствами цифровых технологий. Средства цифровых технологий определяются современными тенденциями цифровизации и информатизации образования. Обучающаяся молодежь должна иметь определенные компетенции по использованию средств цифровых образовательных ресурсов. Именно современные цифровые технологии могут быть успешно интегрированы в образовательный процесс для развития навыков межкультурной коммуникации у обучающейся молодежи университетов. Статья предназначена для углубления теоретических и методических представлений о современных методах и средствах, технологиях процесса развития навыков межкультурной коммуникации у обучающейся молодежи.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, развитие навыков, обучающаяся молодежь, диалог культур, современные цифровые технологии

### **Для цитирования**

---

Лян Ц. Развитие навыков межкультурной коммуникации у обучающейся молодежи как психолого-педагогическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 106–114. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-106-114>

© Лян Ц., 2024

---

## THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Jingjing Liang

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, ljj580@163.com

**Abstract.** *The article reflects the results of the research devoted to the study of a topical problem of the development of intercultural communication skills in young students. We are convinced that the development of such skills in modern students will provide an increase in the level of their preparedness for the situation of "dialog of cultures" at the present stage of education development. The influence of the development of these skills on the comprehension by the young students of a different worldview of carriers of different cultures, moral principles, ideas about the culture of different nationalities, countries and confessions is significant and important. The author presents: the analysis of theoretical problems of the development of skills of intercultural communication in young people; possible guidelines, practices in the development of this topic. As the purpose of the publication the following was defined: description of researchers' positions: cultural scientists, psychologists, teachers, sociologists within the framework of this psychological and pedagogical problem. The publication involved such methods of theoretical research as the analysis and synthesis of the studied literary sources; generalization of the available psychological and pedagogical information on the topic of research. The relative uniqueness of this work is consolidated by fragmentary analysis and recommendations on the use of methods and means that can be effective in influencing young people in training. In addition, the approaches of Chinese, Russian and other contemporary scholars on the development of intercultural communication skills in young learners by means of digital technologies are considered. Digital technology tools are determined by modern trends of digitalization and informatization of education. Young learners should have certain competencies in using the means of digital educational resources. It is modern digital technologies that can be successfully integrated into the educational process for the development of intercultural communication skills of university youth learners. The article is intended to deepen the theoretical and methodological understanding of modern methods and means, technologies of the process of developing the skills of intercultural communication among young people.*

**Keywords:** *intercultural communication, skill development, young students, dialog of cultures, modern digital technologies*

### For citation

---

Liang, J. (2024). The development of intercultural communication skills in students as a psychological and pedagogical problem. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 106–114. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-106-114>

Актуальность темы нашего исследования определяется тем, что развитие навыков межкультурной коммуникации (МК) у обучающейся молодежи мы рассматриваем вслед за рядом исследователей: культурологов, лингвистов, педагогов, психологов, социологов – как актуальную научную психолого-педагогическую проблему.

Междисциплинарный подход к изучению данной проблемы определили ее широкий и узкий смысл.

*Широкий смысл* МК трактуется (в первую очередь) культурологией как особый диалог культур, особая его технология и конструктивный диалог общественных формаций, которым они принадлежат (Длугач, 2010).

---

---

Целый ряд публикаций развивают тему этнокультурной толерантности и сглаживания межэтнических противоречий, в том числе и в мультикультурной образовательной среде (Кутбиддинова, Еромасова, 2009). Кроме того, исследователи отмечают, и мы с ними абсолютно согласны, что диалог культур, конечно, возможен, но *при обязательном условии* того, что идеи, его развивающие, ведут к пониманию иного мировоззрения у носителей разных культур; облегчают постижение нравственных начал; обогащают представления о культуре разных национальностей, стран и конфессий; помогают наладить общий быт обучающейся в одной образовательной организации молодежи и построить результативное сотрудничество, содружество, сотворчество студентов университета (Хаджаров, 2015).

Растущая потребность обучающейся молодежи в развитии навыков межкультурной коммуникации свидетельствует о ключевой роли, которую они играют в успешной адаптации и развитии личности обучающихся в мультикультурной образовательной среде университета. Студенты, представляющие различные культуры и национальности, оказываются в центре межкультурного взаимодействия, что подчеркивает необходимость и важность освоения соответствующих навыков (Кожевников и др., 2019).

*Узкий смысл* МК проявляется в особой форме деятельности обучающейся молодежи, где знание языков, ценностей и нравственных позиций предопределяет значимость конструирования и реализации продуктивной модели коммуникации партнеров по общению, в нашем случае: педагогов и обучающихся, сотрудников и всех членов образовательного сообщества (Садохин, 2004).

Россия и Китай в области образования тесно сотрудничают, и для нас, аспирантов Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, данная проблема не просто актуальна, но чрезвычайно значима во всех направлениях научного исследования. Поскольку параллельно с обучением в аспирантуре ЕГУ им. И.А. Бунина мы занимаемся и административной деятельностью в Чжэцзянском океаническом университете, отметим, что развитие навыков МК у обучающейся молодежи необходимо как для результативного взаимодействия, так и для активного общения во всех плоскостях деятельности.

Способность эффективно общаться и взаимодействовать с людьми разных культурных фонов становится не только важной навыковой компетенцией, но и ключевым элементом культурной грамотности. На практике это означает, что образовательные учреждения и педагоги должны постоянно совершенствовать методы и стратегии обучения, чтобы предоставить студентам не только теоретические знания, но и практические навыки в сфере МК (Кутбиддинова, Еромасова, 2009).

Проведенный автором статьи анализ научных трудов показал, что в теоретическом и исследовательском плане существует несколько методов и подходов, которые исследователи могут использовать для изучения и управления развитием навыков МК у обучающейся молодежи. Основные из них:

– проведение литературных обзоров и анализа. В этом случае исследователи могут провести обширный обзор существующей литературы психолого-педагогической направленности по МК и развитию ее навыков у обучающейся молодежи. Этот подход позволяет понять ключевые теоретические концепции и результаты исследований, а также выявить пробелы в исследованиях в данном направлении (Садохин, 2004);

– проведение эмпирических исследований по сбору данных, таких как анкетирование, интервью, наблюдение и анализ текстов, могут использоваться для изучения уровня развития МК у обучающейся молодежи. Эти исследования могут помочь определить основные проблемы, вызовы и успешные практики (Муртазина, 2019);

---

– формирование кейс-исследований для анализа конкретных кейсов МК в университетской среде позволяет понять контекстуальные аспекты и реакции обучающейся молодежи на разнообразные ситуации. Кейс-исследования могут помочь выявить конкретные вызовы и пути их решения (Василенко и др., 2017);

– проведение экспертных оценок среди экспертов в области МК и развития ее навыков для получения рекомендаций и оценки эффективности используемых методов, средств и т.п. (Оганян, 2023);

– выполнение акционных исследований университетами совместно, разрабатывая и внедряя новые методы и программы обучения, а затем оценивая их (Кабакчи, 2001);

– учебные заведения Китая и России, стремясь развивать навыки МК среди своей обучающейся молодежи, могут внедрить эти подходы и методы, исходя из специфики культурных особенностей обучающейся молодежи (Хаджаров, 2015);

– проведение интеркультурного обучения. Методы обучения, ориентированные на взаимодействие между студентами разных культур, играют важную роль в развитии МК. Китайская исследовательница Ли Хань и российский педагог Н. Капустина рассматривают различные формы интеркультурного обучения, такие как обмен студентами, совместные проекты и культурные мероприятия;

– использование современных цифровых технологий (далее СЦТ). В частности, это могут быть онлайн-курсы и виртуальные классы для стимулирования обмена между студентами разных культур (Семенов, 2019).

Известный теоретик в сфере МК Эдвард Холл выделяет высокий и низкий контекст культурных коммуникаций. Развитие межкультурных навыков требует усвоения основ интеркультурной коммуникации. Такие концепции, как культурная чувствительность, межкультурная компетенция, важны для понимания различий и сходства между культурами.

Итак, МК рассматривается нами как: особый процесс обмена важной информацией между представителями и носителями самых разных культур. Если иметь в виду обучающуюся молодежь, студенчество колледжей и университетов, то мы говорим о возрастном периоде с 17 до 35 лет. Эти молодые люди должны быть готовы строить МК, овладев определенными навыками и занимаясь их постоянным развитием. При этом мы имеем в виду обмен не только информацией и знаниями, но и идеями, мировоззрением, эмоциями.

Значит, сам процесс МК – это уникальная форма деятельности и/или взаимодействия, где важно понимание языка (иностранного); акцентов разных культур, с представителями которых и происходит продуктивное общение; мировоззренческих акцентов, ценностей и позиций, которые впоследствии сложатся в особую модель поведения.

И, конечно, важен момент развития навыков МК. Здесь следует отметить следующие аспекты:

1. Для студентов, обучающихся в среде с многообразной культурой (в мультикультурной образовательной среде), важно понять в ходе прямого общения традиции и особенности разных культур. Это позволит не только сформировать навык (если он отсутствует), но и качественно его развить. При этом развитие навыка МК будет одновременно обогащать знания обучающихся, их информационный фон, формировать основы будущей модели поведения.

2. Активное слушание и наблюдение при изучении языков, работе в мультикультурной команде, посещении мероприятий раздвигают горизонты осознания возможных форм и видов деятельности при МК.

---

3. Развитию навыков МК может также способствовать комплекс конкретных упражнений. Среди которых важны те, где:

- ярко выражен национально-культурный компонент семантики. Это могут быть лексические и фразеологические упражнения;
- соблюдается речевой этикет;
- самые разные дискуссии о культуре в студенческой аудитории (на темы музыки, литературы, театра, живописи и т.п.).

Все эти идеи мы находим в исследованиях филологов, социологов, психологов, педагогов (Оганян, 2023).

Развитие навыков МК у обучающейся молодежи – это определенно важная научная психолого-педагогическая проблема. В нашем случае мы планируем ее решить с помощью СЦТ. СЦТ предоставляют уникальные инструменты для создания интерактивных и адаптивных образовательных сред, которые могут быть специально настроены на нужды обучающейся молодежи из разных культурных групп. Электронные платформы, социальные сети, виртуальные классы и множество других цифровых инструментов становятся мостом, соединяющим разнообразные культуры и уровни знаний обучающейся молодежи (Чжоу, 2023).

В 2017 г. была опубликована «Стратегия развития информационного общества в России на 2017–2030 годы»<sup>1</sup>, которая в числе прочих сфер общественной жизни затрагивает и образование. Именно в данной стратегии дается определение понятия «цифровое образование» как учебной и воспитательной деятельности, основанной преимущественно на цифровой форме представления информации учебного и управленческого характера, а также на актуальных технологиях ее хранения и обработки, позволяющих существенно повысить качество образовательного процесса и управление им на всех уровнях. Также начиная с 2019 г. в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» в ряде вузов России начали функционировать центры по разработке моделей цифрового университета.

Средства развития навыков МК разнообразны и разнонаправлены. В рамках нашего исследования мы остановили внимание на таком важном средстве, как современные цифровые технологии.

Что же представляют собой современные цифровые технологии. СЦТ – это технологии, которые используют компьютеры и/или другую современную технику для записи кодовых импульсов и сигналов в определенной последовательности и с определенной частотой. Следовательно, стратегия развития навыков МК у обучающейся молодежи это, безусловно, научная психолого-педагогическая проблема, и она может быть успешно решена средствами цифровых технологий, где особое место занимают информационно-коммуникационные технологии.

В данной стратегии нами определена и проранжирована этапность исследуемого процесса.

Этап 1. Обоснование теоретических аспектов и положений по управлению процессом развития навыков МК обучающейся молодежи в ходе их обучения.

Этап 2. Определение конкретных целей и задач управления процессом развития навыков МК обучающейся молодежи.

---

<sup>1</sup> О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 9.05.2017 г. № 203. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (дата обращения: 15.05.2024).

---

---

Этап 3. Разработка модели развития навыков МК обучающейся молодежи средствами цифровых технологий при обеспечении информационной взаимосвязи выделенных компонентов.

Этап 4. Разработка и использование современных инструментальных средств для определения валидности и надежности разработанной модели путем создания системы критериев, показателей и уровней оценки ожидаемого результата.

Этап 5. Исследование эффективности разработанной модели путем ее внедрения в процесс профессиональной подготовки экспериментальной группы в ходе педагогического эксперимента.

Этап 6. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Современные китайские и российские ученые (Оганян, 2023; Муртазина, 2019; Кожевников и др., 2019; Чжоу, 2023) внесли большой вклад в исследование, разработку и совершенствование педагогического управления в контексте заявленной темы. Понимание теоретических аспектов педагогического управления развитием навыков МК средствами СЦТ является одним из ключевых шагов к разработке эффективных подходов в заявленном процессе. Именно современные цифровые технологии могут быть успешно интегрированы в образовательный процесс для развития навыков МК среди обучающейся молодежи университетов. СЦТ (Буданцев, 2020; Калимуллина, Троценко, 2018; Проблемы и перспективы ..., 2019; Такиуллин, 2021) ориентируют нас на организацию, разработку и реализацию таких проектов, как:

- виртуальные межкультурные проекты. Преподаватели могут организовать совместные межкультурные проекты с участием обучающейся молодежи из Китая и России. Эти проекты могут включать в себя совместные исследования, обмен мультимедийными материалами и совместные видеоконференции через платформы, такие как Tencent/VooV Meeting или Slack, и Trello. Это позволит студентам применять межкультурные навыки на практике, совместно разрабатывать проекты и обмениваться информацией;

- виртуальные культурные обмены. Преподаватели могут организовать виртуальные культурные обмены, где студенты общаются с представителями другой культуры через онлайн-платформы или социальные сети. Студенты могут обсуждать темы, связанные с культурой, искусством, историей и обычаями, что поможет им лучше понимать и уважать друг друга;

- использование мультимедийных ресурсов. Преподаватели могут предоставить студентам доступ к мультимедийным ресурсам, таким как фильмы, мультфильмы, аудиокниги и музыка, представляющие культуры Китая и России. Это поможет студентам погрузиться в аутентичную культурную среду и развивать межкультурную чувствительность;

- совместные онлайн-курсы. Преподаватели из Китая и России могут сотрудничать, чтобы создать совместные онлайн-курсы, ориентированные на развитие МК. С помощью обучающих платформ, таких как Moodle или Coursera, студенты смогут изучать темы МК и участвовать в совместных проектах. Множество образовательных платформ, таких как Coursera, edX и FutureLearn, предлагают курсы и модули, посвященные МК. Студенты могут изучать эту тему в удобном онлайн-формате, получая доступ к видеолекциям, учебным материалам и тестам.

- виртуальные межкультурные дневники. Преподаватели могут предложить студентам вести виртуальные межкультурные дневники, где они рефлексиируют о своем опыте общения с представителями другой культуры. Студенты могут использовать блоги, социальные медиа или специальные онлайн-платформы для этой цели;

- онлайн-симуляции и виртуальные ролевые игры. Преподаватели могут использовать онлайн-симуляции и виртуальные ролевые игры для создания сценариев, где

---

---

студенты будут вживаться в различные культурные роли и ситуации. Это позволит им развивать навыки адаптации и эффективной МК.

– обратная связь и оценка. Преподаватели могут оценивать межкультурные навыки обучающейся молодежи с помощью специальных критериев и осуществлять обратную связь о продвижении в этой области. Данные методы и технологии позволяют студентам осознавать прогресс и видеть, где они могут улучшить свои навыки.

Эффективное развитие МК с использованием цифровых технологий требует активного взаимодействия и практической работы. Преподаватели должны также способствовать созданию поддерживающей обучающей среды, где студенты могут свободно обмениваться опытом и идеями, а также задавать вопросы и выражать свое мнение о разных аспектах МК.

Таким образом, подводя итог анализу научной психолого-педагогической проблемы развития навыков МК у обучающейся молодежи, выделим наиболее эффективные направления их развития средствами цифровых технологий:

– использование интеграции цифровых технологий. Рекомендуется (Калимулина, Троценко, 2018) активно использовать современные цифровые технологии, такие как виртуальные мировые платформы, мобильные приложения, социальные сети и видеоконференции для создания интерактивных и межкультурных образовательных сред. Эти инструменты помогают студентам практиковать межкультурную коммуникацию в реальном времени и получать обратную связь;

– выполнение совместных проектов и обменов. Ученые призывают к активной организации совместных проектов и обменов между университетами из разных стран. Это позволяет студентам не только изучать другие культуры, но и взаимодействовать с их представителями, что способствует пониманию и адаптации;

– акцентирование внимания на практическом опыте. Современные исследования (Кабакчи, 2001; Садохин, 2004) показывают, что практика и непосредственный опыт важны для развития навыков МК. Студентам следует предоставлять возможность практиковать межкультурную коммуникацию в реальных ситуациях, в том числе виртуальных;

– активное участие обучающейся молодежи. Студенты, активно участвующие в межкультурных проектах, виртуальных обменах и онлайн-симуляциях, имеют больше возможностей развивать межкультурные навыки. Эти практические задания позволяют им применять теоретические знания в реальных ситуациях;

– постоянная оценка и реализация обратной связи. Важно систематически оценивать межкультурные навыки студентов и осуществлять обратную связь с ними. Это позволит студентам видеть прогресс и понимать, где они могут улучшить свои навыки.

В свою очередь, мы разрабатываем план опытно-экспериментальной работы и экспериментальную программу, в которой весь контент ориентирован на средства ЧЦТ. Мы имеем в виду конструирование особой учебной программы с использованием ИКТ технологий и дистанционное общение; разработку идеи Вичат-группы для свободного общения китайских и русских преподавателей, сотрудников и студентов; разработку особой технологии, ориентированной на развитие навыка МКК с набором упражнений и др.

Следовательно, развитие навыков МК средствами СЦТ среди обучающейся молодежи является ключевым элементом подготовки студентов к карьерному успеху, определенной модели поведения и высокого уровня развития упомянутых навыков.

Современные ученые продолжают исследовать и внедрять новые методы и технологии, чтобы улучшить качество образовательного процесса и обеспечить успех взаимодействия представителей разных национальностей и культур. И именно современ-

---

ные цифровые технологии предоставляют обширные возможности для эффективного педагогического управления развитием навыков МК у обучающейся молодежи.

### Литература

- Буданцев Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций // Молодой ученый. 2020. № 27 (317). С. 120–127. URL: <https://moluch.ru/archive/317/72477/> (дата обращения: 20.05.2024).
- Василенко Е.А., Долгова В.И., Бароненко А.С. Структура психологической готовности к межкультурной коммуникации у студентов педагогического вуза с профильной подготовкой по иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 10. С. 109–115.
- Длугач Т.Б. В.С. Библер как феномен философской культуры XX века // Вопросы философии. 2010. № 9. С. 154–166.
- Кабакчи В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. СПб.: Изд-во «Союз», 2001. 480 с.
- Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. № 22 (3). С. 61–73.
- Кожевников М.В., Мухамбетова А.М., Салимова Л.Г. Межкультурная компетенция в поликультурной образовательной среде: особенности формирования // Педагогические чтения. Ежегодник. Том 1. Волгоград: «Абсолют», 2019. С. 14–16.
- Кутбиддинова Р.А., Еромасова А.А. Полиэтническая образовательная среда вуза как объект психолого-педагогического исследования // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 326. С. 174–179.
- Муртазина Э.И. Развитие межкультурной компетентности студентов на занятиях иностранного языка с использованием технологии обучения в сотрудничестве // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 1 (33). С. 24–28.
- Оганян Л.Г. Методы развития навыков межкультурной коммуникации // Вестник науки. 2023. Т. 3. № 6 (63). С. 286–288.
- Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов. М.: Юнити Дана, 2004. 271 с.
- Семенов А.В. Цифровизация образования: проблемы и пути развития // Инновационное развитие образования. 2019. № 4. С. 52–59.
- Такиуллин Т.Р. Влияние цифровизации на систему образования // Молодой ученый. 2021. № 47 (389). С. 5–8. URL: <https://moluch.ru/archive/389/85723/> (дата обращения: 20.05.2024).
- Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. Отв. ред. И.В. Дворецкая. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с.
- Хаджаров М.Х. Глобальные социокультурные процессы и духовная безопасность России // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 3 (178). С. 72–83.
- Чжоу С. Полиэтническая образовательная среда вуза как фактор межкультурной адаптации студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 2 (62). С. 107–119. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-107-119>

### References

- Budantsev, D. V. (2020). Digitalization in the field of education: review of Russian scientific publications. *Molodoy uchenyy*, (27), 120–127. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/317/72477/>
- Vasilenko, E. A., Dolgova, V. I., & Baronenko, A. S. (2017). The structure of psychological readiness for intercultural communication among students of a pedagogical university with specialized training in a foreign language. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (10), 109–115.
- Dlugach, T. B. (2010). V.S. Bibler as a phenomenon of philosophical culture of the 20th century. *Voprosy filosofii*, (9), 154–166.
-

- 
- Kalimullina, O. V., & Trotsenko, I. V. (2018). Modern digital educational tools and digital competence: analysis of existing problems and trends. *Otkrytoe obrazovanie*, 22(3), 61–73.
- Kabakchi, V. V. (2001). *Practice of English-language intercultural communication*. Saint Petersburg: “Soyuz”.
- Kozhevnikov, M. V., Mukhambetova, A. M., & Salimova, L. G. (2019). Intercultural competence in a multicultural educational environment: features of formation. In *Pedagogical readings. Yearbook* (vol. 1, pp. 14–16). Volgograd: “Absolute”.
- Kutbiddinova, R. A., & Eromasova, A. A. (2009). Multiethnic educational environment of a university as an object of psychological and pedagogical research. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, (326), 174–179.
- Murtazina, E. I. (2019). Development of intercultural competence of students in foreign language classes using collaborative learning technology. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta*, 13(1), 24–28.
- Ohanyan, L. G. (2023). Methods for developing intercultural communication skills. *Vestnik nauki*, 3(6), 286–288.
- Sadokhin, A. P. (2004). *Theory and practice of intercultural communication: Textbook for universities*. Moscow: Unity Dana.
- Semenov, A. V. (2019). Digitalization of education: problems and development paths. *Innovatsionnoye razvitiye obrazovaniya*, (4), 52–59.
- Takiullin, T. R. (2021). The impact of digitalization on the education system. *Molodoy uchenyy*, (47), 5–8. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/389/85723/>
- Dvoretzkaya, I. V. (Ed.). (2019). *Problems and prospects for digital transformation of education in Russia and China. II Russian-Chinese Conference of Educational Researchers “Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence”*. Moscow, Russia, September 26–27, 2019. Moscow: Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki.
- Khadzharov, M. Kh. (2015). Global sociocultural processes and spiritual security of Russia. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, (3), 72–83.
- Zhou, X. (2023). Multiethnic educational environment of a university as a factor in intercultural adaptation of students. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul’turnom prostranstve*, (2), 107–119. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-107-119>

---

### **Информация об авторе**

Лян Цзинцзин, аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: [ljj580@163.com](mailto:ljj580@163.com)

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 3.03.24. Принята к печати 16.03.24.

---

### **Information about the author**

**Jingjing Liang**, Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Educational Technologies, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: [ljj580@163.com](mailto:ljj580@163.com)

---

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 3 March 2024. Accepted 16 March 2024.

---

Научная статья

УДК 37.032.5

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-106-115>

## **ФОРМИРОВАНИЕ РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

---

**К.А. Полякова<sup>1, 2</sup>, Р.Ю. Поляков<sup>1, 3</sup>, Н.В. Волынкина<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия

<sup>2</sup> [kristina-seva@yandex.ru](mailto:kristina-seva@yandex.ru)

<sup>3</sup> [egu.fok@mail.ru](mailto:egu.fok@mail.ru)

<sup>4</sup> Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, Воронеж, Россия, [volynkina\\_n@mail.ru](mailto:volynkina_n@mail.ru)

**Резюме.** В статье раскрываются теоретико-методологические особенности формирования риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности в вузе. На основе теоретического анализа, систематизации и обобщения психолого-педагогических изысканий отечественных и зарубежных авторов по исследуемой проблематике выявлена и обоснована архитектура данного феномена, представленная мотивационно-когнитивным, операционально-прогностическим и аксиологическим компонентами. Уточнено и конкретизировано понятие «риск-ориентированное мышление специалистов по техносферной безопасности», которое рассматривается как интегративный вид профессионального мышления, характеризующийся способностью эффективно анализировать, прогнозировать и оценивать возможные риски возникновения негативных факторов воздействия на человека и окружающую природную среду на основе глубоких знаний в области техносферной безопасности, обусловленных наличием внутренней мотивации к непрерывному повышению уровня профессиональной компетентности, и морально-нравственных убеждений, способствующих принятию взвешенных, в том числе нестандартных, решений и обеспечивающих устойчивую профилактику аварийных ситуаций. Формирование риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности детерминировано совокупностью системного, деятельностного, компетентностного и аксиологического подходов, позволяющих смоделировать педагогический процесс и создать педагогические условия овладения специалистами-бакалаврами по техносферной безопасности этой значимой компетенцией.

**Ключевые слова:** *риск-ориентированное мышление, специалисты по техносферной безопасности, структурные компоненты, методологические подходы*

### **Для цитирования**

Полякова К.А., Поляков Р.Ю., Волынкина Н.В. Формирование риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности: теоретико-методологический аспект // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 106–115. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-106-115>

## **FUTURE TECHNOSPHERE SAFETY SPECIALISTS' RISK-BASED THINKING FORMATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT**

**Kristina A. Polyakova<sup>1, 2</sup>, Roman Y. Polyakov<sup>1, 3</sup>, Natalia V. Volynkina<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

<sup>2</sup> kristina-seva@yandex.ru

<sup>3</sup> egu.fok@mail.ru

<sup>4</sup> N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy, Voronezh, Russia, volynkina\_n@mail.ru

**Abstract.** *The article deals with theoretical and methodological peculiarities of future technosphere safety specialists' risk-based thinking formation at a higher school. On the basis of theoretical analyses, systematization and generalization of Russian and foreign psychological and pedagogical researches on the problem the architectonics of the phenomenon was identified and justified, and presented as a set of motivation and cognitive, operation and prognostic and axiological components. The term "technosphere safety specialists' risk-based thinking" is refined and specified, it is considered as an integrative kind of professional thinking characterized by an ability to analyze, anticipate, evaluate effectively possible risks of negative factors influencing a person and nature environment on the basis of technosphere safety profound knowledge due to inner motivation to continuous raising the level of professional competency and moral and ethical beliefs that contribute to the decision making including non-standard one, and ensuring steady emergency prevention scenarios. Future technosphere safety specialists' risk-based thinking formation is determined by a set of system, activity, competency and axiology approaches allowing one to model pedagogical process and create pedagogical conditions for mastering this important competence by bachelors in the sphere of technosphere safety.*

**Keywords:** *risk-based thinking, technosphere safety specialists, structural components, methodological approaches*

### **For citation**

---

Polyakova, K. A., Polyakov, R. Y., & Volynkina, N. V. (2024). Future technosphere safety specialists' risk-based thinking formation: theoretical and methodological aspect. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 106–115. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-106-115>

В условиях стремительного развития науки и технологий XXI в. экспоненциально увеличиваются риски и опасности во всех сферах жизни общества и государства. Актуальность решения проблемы формирования безопасной среды в технологической сфере обусловлена возрастанием последствий материального и экологического ущерба, угрозой основным ценностям человека: его жизни и здоровью.

Безопасность сегодня важна не только для отдельных людей, но и для общества. Ежедневно люди выполняют ряд действий, которые могут иметь определенные последствия. Поэтому необходимо использовать новые знания в области безопасности, чтобы изменить поведение и отношение к этой проблеме (Полякова, 2023). Обеспечение устойчивой безопасности людей определяется целенаправленной деятельностью государства по формированию культуры безопасности среди населения, созданию для этого

---

безопасных условий. Решение данной задачи видится также в подготовке специалистов по техносферной безопасности, чьим профессиональным долгом является обеспечение бытовой, производственной, экологической и техносферной безопасности человека.

Одним из важнейших условий надежного прогнозирования, контроля, предупреждения, профилактики аварий, катастроф и предотвращения гибели людей является формирование риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности. Данная общепрофессиональная компетенция заложена Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по специальности 20.03.01 Техносферная безопасность, которая отражает следующее содержание: «Способен обеспечивать безопасность человека и сохранение окружающей среды, основываясь на принципах культуры безопасности и концепции риск-ориентированного мышления»<sup>1</sup>.

Следовательно, задачи по повышению уровня сформированности данного вида мышления у студентов-бакалавров по специальности «Техносферная безопасность», развитию аналитических и прогностических способностей, обучению нестандартности мышления с учетом морально-нравственных принципов, расширению и углублению профессиональных знаний, усилению внутренней мотивации к их совершенствованию важны и актуальны. Они инициируют поиск новых педагогических механизмов и условий эффективного формирования риск-ориентированного мышления специалистов-бакалавров по техносферной безопасности.

Цель научной работы – раскрыть теоретико-методологические особенности проблемы формирования риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности.

Исследование проводилось на основе методов теоретического анализа, систематизации и обобщения психолого-педагогических изысканий отечественных и зарубежных авторов по заявленной проблематике.

Техносферную безопасность мы рассматриваем как систему научно-технических знаний для создания благоприятных условий жизнедеятельности современного человека в техносфере, а также способность оказывать противодействие неблагоприятным условиям, влекущим за собой материальный ущерб, нанесение вреда здоровью и жизни человека и окружающей природе.

Под рисками в сфере техносферной безопасности понимаются вредоносные факторы техногенной природы и (или) иные факторы, взаимосвязанные с ними, оценивание степени опасности которых представляет затруднения и носит вероятностный характер. Риск в области техносферной безопасности является фактором опасности, требующим от специалиста при принятии решения о ее нейтрализации решительности или осмотрительности в зависимости от обстоятельств.

Мышление представляет собой «активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т.п., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредственного познания действительности; высший продукт особым образом организованной материи – мозга» (Философский словарь, 2001, с. 344). Мышление является процессом «познавательной деятельности человека, способностью субъекта отражать объективную реальность, существенные связи и отношения действительности, созидать и прогнозировать новые идеи, события и действия, устанавливать с помощью понятий связи и отношения между познаваемыми феноменами» (Полонский, 2004, с. 49).

---

<sup>1</sup> Федеральные государственные образовательные стандарты: официальный сайт. – 2016–2021. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.05.2023).

---

---

Теоретико-методологические положения о риск-ориентированном мышлении разработаны в исследованиях как отечественных (В.А. Акимов, А.П. Альгин, А.Г. Бадалова, С.Б. Богоявленский, Л. Редько и др.), так и зарубежных ученых (Д. Вуд, Ф. Кросби, Д. Купер, Ф.Х. Найт, А. Хамид, В. Шухарт и др.). Т.И. Огрызкова и И.А. Манакова (2019) рассматривает риск-ориентированное мышление как совокупность стратегических и тактических навыков прогнозирования исхода сложных обстоятельств, характеризующихся системностью и критичностью. По мнению О.В. Кушнаревой (2019), риск-ориентированное мышление характеризуется способностью индивида идентифицировать ситуации с позиции риска, осуществлять прогноз и оценку риска, быть готовым воздействовать на риск для достижения положительных результатов, включающих безопасность жизнедеятельности.

Тем не менее анализ научной литературы показал недостаточную разработанность понятия «риск-ориентированное мышление специалистов по техносферной безопасности». Возникает необходимость уточнения данного понятия для разработки педагогической модели его формирования и создания педагогических условий эффективности процесса. С целью теоретико-методологического анализа проблемы рассмотрим структуру и содержание риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности на уровне бакалавриата и определим методологические подходы к его формированию в образовательном процессе вуза.

Проблема архитектоники риск-ориентированного мышления специалистов различных сфер исследуется в работах В.Д. Андреева (2019), Е.П. Богдановой и Д.С. Леонтьевой (2022), О.В. Жемчуговой (2019), С.Н. Криворотенко (2022), В.П. Соловьева и Т.А. Перескокова (2020), Р.О. Шадрина и А.А. Шаламовой (2020) и др.

В научно-педагогических источниках подчеркивается необходимость выявления структурных компонентов или психологических конструкторов различных видов мышления. В данном ракурсе считаем важным изучить структуру видов мышления, похожих на риск-ориентированный вид мыслительной деятельности, например, критическое или творческое мышление. Так, по мнению Т.А. Ольховой и В.Н. Елисеева (2013), критическое мышление определяется операциональным компонентом (определенным набором интеллектуальных действий), личностным (наличием установок и готовности применять знания и умения в определенных обстоятельствах); аксиологическим (ценностной сферой личности).

Исследование структуры креативного мышления характеризуется определенной сложностью в силу его значимого отличия от традиционного. Тем не менее в научной литературе предприняты попытки опосредованной формулировки его компонентов. Так, изучая психологический феномен «абнотивность», значимый при работе с одаренными детьми, исследователь М.В. Губина (2011) определяет следующие составляющие: мотивационно-целевой; когнитивный (набор соответствующих знаний); аксиологический, аутопсихологический (совокупность личностных черт педагога, необходимых для реализации определенных задач); технологический (владение инновационными технологиями); рефлексивный.

Рассматривая риск-ориентированное мышление в менеджменте, О.В. Жемчугова (2019) характеризует его как качественную и количественную оценку рисков, способность принимать решения с целью нивелирования нежелательных последствий, осуществление максимально рациональных действий для достижения эффективности. Качественное оценивание рисков базируется на оценке вероятности потенциальных последствий, проявления нежелательных событий, позволяет определить критичность этих последствий и меры их профилактики. Количественное оценивание рисков основано на статистике и позволяет с большой точностью определить вероятность нежела-

---

---

тельных обстоятельств и их роль в системе безопасности. Это способствует обоснованности принятия решения и конкретных мер по уменьшению рисков.

Следовательно, наличие знаний в сфере статистических данных и теории вероятности является обязательным компонентом риск-ориентированного мышления специалиста. Подчеркнем значимость жизни даже одного человека при спасательной деятельности в чрезвычайных ситуациях.

Р.О. Шадрин и А.В. Шаламова (2020), обосновывая особенности профессиональной деятельности специалиста по техносферной безопасности, приходят к заключению о том, что важнейшим требованием профессионального обучения является сформированность знаний и умений определения и управления рисками и личностная готовность к овладению профессией. Е.П. Богданова и Д.С. Леонтьева (2022) выделяют операционно-прогностический компонент риск-ориентированного мышления, отражающий способность аналитически оценивать обстоятельства, определять степень их опасности, предвидеть закономерности, порождающие их. Е.Н. Дзятковская (2012) и другие авторы обосновывают наличие информационного компонента, подчеркивая важность информированности в различных вопросах безопасности для человека и окружающей природы.

Значимым компонентом риск-ориентированного мышления авторы называют контрольно-оценочный. Оценивание опасности в различных обстоятельствах требует сформированности умений не только анализировать угрожающие факторы, но и взвешенно оценивать последствия выбираемых решений. В.П. Соловьев и Т.А. Перескокова (2020) отводят важную роль превентивному компоненту риск-ориентированного мышления, так как в обстоятельствах риска более целесообразно предупреждение, чем компенсация или нейтрализация негативных последствий опасных факторов.

По мнению Е.П. Богдановой, риск-ориентированная деятельность основывается на ценностных установках личности, включающих следующие принципы: «не навреди – предупреди опасность; береги свою и чужую жизнь; умей избежать и предвидеть опасность; природа – наш друг, а не враг» (Богданова, 2022, с. 365). Таким образом, автор подчеркивает важность морально-нравственного и/или аксиологического компонента данного типа мышления. Исследователь объясняет, что человек всегда стремится прогнозировать как непосредственные, так и перспективные последствия своего решения и поступка. Тем не менее он осознает, что невозможно всегда полностью избегать рисков нежелательных последствий. Иными словами, появляется «разрыв» между прогнозированием последствия принимаемого решения и вынужденностью выполнять практические действия по достижению цели. Этот «разрыв» и порождает необходимость основываться на определенных ценностных ориентирах.

В случае принятия решения, как полагает Н.Ф. Рахманкулова (2015), исходящая из надежного знания нравственная ответственность базируется на гуманистических ценностях и моральном опыте человека и является важнейшим компонентом риск-ориентированного мышления.

Обобщение научной информации о структурных компонентах исследуемого феномена позволяет нам уточнить понятие «риск-ориентированное мышление специалистов по техносферной безопасности», под которым мы понимаем *интегративный вид профессионального мышления, характеризующийся способностью эффективно анализировать, прогнозировать и оценивать возможные риски возникновения негативных факторов воздействия на человека и окружающую природную среду на основе глубоких знаний в области техносферной безопасности, обусловленных наличием внутрен-*

---

---

ней мотивации к непрерывному повышению уровня профессиональной компетентности, и морально-нравственных убеждений, способствующих принятию взвешенных, в том числе нестандартных, решений и обеспечивающих устойчивую профилактику аварийных ситуаций.

Архитектонику данного явления составляют *мотивационно-когнитивный, операционально-прогностический и аксиологический компоненты* (рис. 1).

*Мотивационно-когнитивный компонент* характеризуется системой мотивов и установок на приобретение знаниевого контента по техносферной безопасности, (технологии человеко- и природозащитной деятельности), необходимого для разрешения непростых рискообразующих ситуаций, и непрерывное совершенствование профессиональной компетентности.

*Операционально-прогностический компонент* определяется совокупностью мыслительных операций, направленных на обработку информации в условиях риска. Такими операциями являются анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация и систематизация данных о создании условий существования человека и окружающей среды в техносфере. Результат таких операций является критически важным для принятия решения в сложных ситуациях. Операционный анализ связан с прогностической функцией предвидения результатов действий и процессов в техносфере.

Прогностическая функция способствует принятию мер заблаговременно для минимизации рисков. Профилактическое прогнозирование играет значимую роль во всех сферах, в которых риск представляет собой неотъемлемую часть работы, в том числе в техносфере. Основу обучения составляет информация об отслеживании критически опасных рисков, способности создавать схему профилактических мероприятий.

В процессе анализа результатов прогнозов и сравнения их с фактическими итогами специалисты по техносферной безопасности способны совершенствовать свои навыки, чтобы впоследствии принимать более эффективные решения, носящие творческий характер. Креативность в качестве неотъемлемой характеристики операционально-прогностического структурного элемента риск-ориентированного мышления предполагает применение особых методов решения творческой профессиональной задачи и помогает специалистам разной направленности не допускать риска в нестандартной ситуации, которая не предполагает готовых способов безопасного действия.

*Аксиологический компонент* риск-ориентированного мышления играет важную роль в профессиональной деятельности специалиста по техносферной безопасности, поскольку детерминирует его ценностное отношение к окружающим людям, к самому себе, к природе, определяет уровень сформированности морали и нравственности данного специалиста.

Работник такой сферы склонен проявлять в критических обстоятельствах техногенного характера чувство самопожертвования и ответственности при условии правильно выбранных и сформированных ценностей и морально-нравственных принципов. Специалистам по техносферной безопасности следует быть готовыми пожертвовать своими интересами ради безопасности окружающих людей. Большую роль в данном случае играют личностные качества, обуславливающие социальный компонент поведения человека.

Исходя из теоретического анализа содержания структурных компонентов риск-ориентированного мышления специалистов по техносферной безопасности, целесообразно определить методологические подходы к его формированию в условиях образовательного процесса вуза. Совокупность системного, деятельностного, компетентностного и аксиологического подходов определяет магистральный вектор педагогической деятельности.

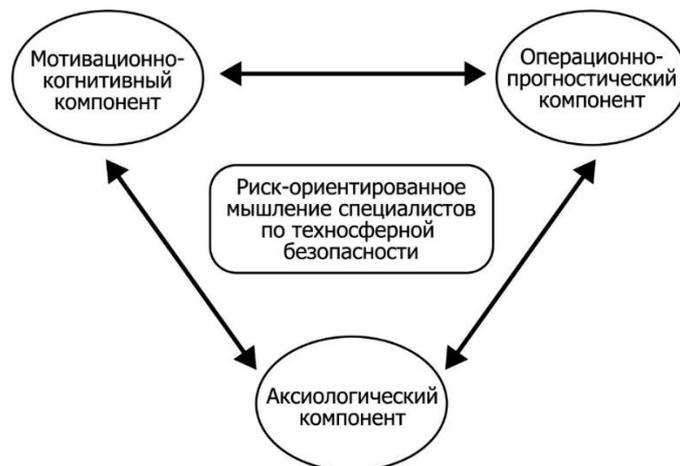


Рис. 1. Структура риск-ориентированного мышления специалистов по техносферной безопасности

*Системный подход* позволяет исследовать совокупность компонентов риск-ориентированного мышления в качестве целостной системы и смоделировать педагогический процесс, основанный на единстве взаимообусловленных структурных составляющих.

*Деятельностный подход* обеспечивает формирование риск-ориентированного мышления через вовлечение будущего специалиста в решение проблемных профессионально-ориентированных задач по защите окружающей среды и обеспечению безопасности человека с учетом современных тенденций развития техники и технологий в области техносферной безопасности как целенаправленной деятельности.

*Компетентностный подход* раскрывает практико-ориентированный характер формирования риск-ориентированного мышления на основе мобильности компетенций и вариативности методов идентификации, оценки, прогнозирования возможных последствий риска с целью оптимизации организационно-технических мер их предупреждения.

*Аксиологический подход* предполагает формирование риск-ориентированного мышления специалистов по техносферной безопасности на основе ценностного отношения к жизни и здоровью окружающих людей и сохранению первозданности природной среды.

Таким образом, выявленная архитектура риск-ориентированного мышления специалистов по техносферной безопасности и совокупность методологических подходов его формирования в образовательном процессе вуза способствует целенаправленному выстраиванию педагогической модели и созданию педагогических условий, основанных на эффективном субъект-субъектном взаимодействии преподавателя и студента-бакалавра.

На основе вышеизложенного мы пришли к следующему заключению. В условиях увеличения рисков и опасностей во всех сферах жизни общества и государства актуализируется проблема формирования риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности в вузе. Однако недостаточная разработанность понятия «риск-ориентированное мышление специалистов по техносферной безопасности» в педагогической науке требует уточнения и конкретизации формулировки с целью дальнейшей разработки педагогической модели его формирования и создания педагогических условий эффективности процесса. Теоретический анализ, систематизация и обобщение психолого-педагогических изысканий отечественных и зарубежных авторов по исследуемой проблематике позволили сформулировать авторское

---

определение понятия «риск-ориентированное мышление специалистов по техносферной безопасности», под которым мы понимаем интегративный вид профессионального мышления, характеризующийся способностью эффективно анализировать, прогнозировать и оценивать возможные риски возникновения негативных факторов воздействия на человека и окружающую природную среду на основе глубоких знаний в области техносферной безопасности, обусловленных наличием внутренней мотивации к непрерывному повышению уровня профессиональной компетентности, и морально-нравственных убеждений, способствующих принятию взвешенных, в том числе нестандартных, решений и обеспечивающих устойчивую профилактику аварийных ситуаций. Структуру определяют мотивационно-когнитивный, операционально-прогностический и аксиологический компоненты. Совокупность системного, деятельностного, компетентностного и аксиологического подходов обуславливает основное направление педагогического моделирования данного процесса и создание наиболее оптимальных педагогических условий овладения специалистами-бакалаврами по техносферной безопасности этой важной компетенцией в высшем учебном заведении.

### **Литература**

- Андреев В.Д. Риск-ориентированное мышление как основа повышения результативности аудита хозяйствующих субъектов // *Sochi journal of economy*. 2019. № 13 (4). С. 427–437.
- Богданова Е.П., Леонтьева Д.С. Аспекты экологической безопасности и риск-ориентированного мышления в деятельности студентов-спасателей Курганского государственного университета // *Наука XXI века: технологии, управление, безопасность. Материалы II национальной научной конференции*. Отв. ред. Е.Н. Полякова. Курган: Курганский государственный университет, 2022. С. 363–366.
- Губина М.В. Развитие абнотивности педагогов в условиях локальной профессиональной среды // *Современные проблемы науки и образования*. 2011. № 6. С. 256.
- Дзятковская Е.Н. Безопасность человека в информационной среде как задача экологического образования // *Астраханский вестник экологического образования*. 2012. № 4. С. 110–121.
- Жемчугова О.В. Развитие терминологии риск-менеджмента применительно к системе менеджмента качества организации // *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2019. № 11–1. С. 64–69. <https://doi.org/10.17513/vaael.790>
- Криворотенко С.Н. Освоение норм и правил безопасности как одной из основных потребностей человека в рамках курса «Безопасность жизнедеятельности» // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 74–3. С. 159–162.
- Кушнарёва О.В. Формирование рискологических компетенций студентов политехнического вуза: таксонометрический подход // *Мир науки. Педагогика и психология*, 2019. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN419.pdf> (дата обращения: 20.05.2024).
- Огрызкова Т.И., Манакова И.А. Применение риск-ориентированного мышления в организации по предоставлению банковских услуг // *ЦИТИСЭ*. 2019. № 3 (20). С. 5.
- Ольховая Т.А., Елисеев В.Н. Критическое мышление как основа развития информационно-познавательной самостоятельности студентов // *Высшее образование сегодня*. 2013. № 9. С. 46–51.
- Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. М.: Издательство «Высшая Школа», 2004. 512 с.
- Полякова К.А. Роль педагога в формировании умений принимать решения в ситуациях риска у обучающихся // *Школа молодых ученых по проблемам гуманитарных наук: Сборник материалов областного профильного семинара, Елец, 08 июня 2023 года*. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2023. С. 218–220.
- Рахманкулова Н.Ф. Этическая ответственность в принятии решений // *Электронное научное издание Альманах Пространство и Время*. 2015. Т. 9. № 2. URL: [---

122](http://www.j-</a></p></div><div data-bbox=)

---

spacetime.com/actual%20content/t9v2/2227-9490e-aprov\_r\_e-ast9-2.2015.61.php?print=Y (дата обращения: 20.05.2024).

Соловьев В.П., Перескокова Т.А. Процессное и риск-ориентированное мышление работников // Экономика промышленности. 2020. Т. 13. № 2. С. 206–217. <https://doi.org/10.17073/2072-1633-2020-2-206-217>

Философский словарь / Под редакцией И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.

Шадрин Р.О., Шаламова А.А. Возможности дидактической адаптации современных педагогических технологий к процессу обучения охране труда // Сборник тезисов докладов участников I Международной научно-практической конференции. Под общ. ред. Е.П. Масюткина. Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2020. С. 626–628.

## References

Andreev, V. D. (2019). Risk-oriented thinking as a basis for improving the effectiveness of the audit of economic entities. *Sochi journal of economy*, 13(4), 427–437. (In Russ.)

Bogdanova, E. P., & Leontieva, D. S. (2022). Aspects of environmental safety and risk-oriented thinking in the activities of rescue students of Kurgan State University. In E. N. Polyakova (Ed.), *Science of the 21st century: technology, management, safety. Materials of the II national scientific conference* (pp. 363–366). Kurgan: Kurganskiy gosudarstvennyy universitet. (In Russ.)

Dzyatkovskaya, E. N. (2012). Human security in the information environment as a task of environmental education. *Astrakhanskiy vestnik ekologicheskogo obrazovaniya*, (4), 110–121. (In Russ.)

Frolov, I. T. (Ed.). (2001). *Philosophical Dictionary*. Moscow: Respublika, 2009. (In Russ.)

Gubina, M. V. (2011). Development of abnotivnost of teachers in local professional environment // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, (6), 256. (In Russ.)

Krivorotenko, S. N. (2022). Mastering safety norms and rules as one of the basic human needs in the framework of the course “Life safety”. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (74–3), 159–162. (In Russ.)

Kushnareva, O. V. (2019). Formation of riskological competencies of polytechnic university students: taxometric approach. *World of Science. Pedagogy and psychology*, (4). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN419.pdf> (In Russ.)

Ogryzkova, T. I., & Manakova, I. A. (2019). Application of risk-oriented thinking in the organization for the provision of banking services. *CITISE*, (3), 5. (In Russ.)

Olkhovaya, T. A., & Eliseev, V. N. (2013). Critical thinking as a basis for the development of information and cognitive independence of students. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, (9), 46–51.

Polonsky, V. M. (2004). *Dictionary of Education and Pedagogy*. Moscow: “Vysshaya Shkola”. (In Russ.)

Polyakova, K. A. (2023). The role of a teacher in the formation of decision-making skills in risk situations among students. In *School of Young Scientists on the problems of the humanities: Collection of materials of the regional profile seminar, Yelets, June 08, 2023* (pp. 218–220). Yelets: Eletskiy gosudarstvennyy universitet im. I. A. Bunina. (In Russ.)

Rakhmankulova, N. F. (2015). Ethical responsibility in decision-making. *Elektronnoye nauchnoye izdaniye Al'manakh Prostranstvo i Vremya*, (9–2). Retrieved from [http://www.j-spacetime.com/actual%20content/t9v2/2227-9490e-aprov\\_r\\_e-ast9-2.2015.61.php?print=Y](http://www.j-spacetime.com/actual%20content/t9v2/2227-9490e-aprov_r_e-ast9-2.2015.61.php?print=Y) (In Russ.)

Shadrin, R. O., & Shalamova A. A. (2020). Possibilities of didactic adaptation of modern pedagogical technologies to the process of teaching occupational safety. In E. P. Masyutkin (Ed.), *Collection of abstracts of reports of participants of the I International Scientific and Practical Conference* (pp. 626–628). Kerch': FGBOU VO “Kerchenskiy gosudarstvennyy morskoy tekhnologicheskiy universitet”. (In Russ.)

Solovyov, V. P., & Pereskokova, T. A. (2020). Process and risk-oriented thinking of employees. *Ekonomika promyshlennosti*, 13(2), 206–217. (In Russ.) <https://doi.org/10.17073/2072-1633-2020-2-206-217>

---

---

Zhemchugova, O. V. (2019). Development of risk management terminology in relation to the quality management system of an organization. *Vestnik Altayskoy akademii ekonomiki i prava*, (11–1), 64–69. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/vaael.790>

---

### **Информация об авторах**

**Полякова Кристина Анатольевна**, аспирант Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: 476302325@qq.com

**Поляков Роман Юрьевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, профессиональной физической подготовки и безопасности жизнедеятельности Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: egu.fok@mail.ru

**Волюнкина Наталья Валерьевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина; почтовый адрес: Россия, 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, д. 54а; электронная почта: volynkina\_n@mail.ru

---

### **Вклад авторов**

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 18.01.24. Принята к печати 9.02.24.

---

### **Information about the authors**

**Kristina A. Polyakova**, Postgraduate Student, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: 476302325@qq.com

**Roman Y. Polyakov**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Culture, Professional Physical Training and Life Safety, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: egu.fok@mail.ru

**Nataliya V. Volynkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Foreign Languages Department, Military Educational and Scientific Center of the Air Force “N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy”; Postal Address: Russia, 394064, Voronezh, 54a, Starykh Bolshevikov Street; e-mail: volynkina\_n@mail.ru

---

### **Contribution of the authors**

The authors contributed equally to this article.

---

### **Conflicts of interest**

The authors declare no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 18 January 2024. Accepted 31 February 2024.

---

Научная статья

УДК 377.5

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-125-137>

## **ВСЕРОССИЙСКОЕ ЧЕМПИОНАТНОЕ ДВИЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «ПРОФЕССИОНАЛЫ» И МЕЖДУНАРОДНОЕ ДВИЖЕНИЕ WORLDSKILLS: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ (НА ПРИМЕРЕ КОМПЕТЕНЦИИ «АДМИНИСТРИРОВАНИЕ ОТЕЛЯ»)**

---

**С.И. Самсонова**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия,  
svet.2810.sam@gmail.com

**Резюме.** *Статья посвящена проблеме развития нового чемпионатного движения в России. В настоящее время чемпионаты профессионального мастерства играют большую роль в развитии системы среднего профессионального образования. Россия – участник чемпионатного движения с 2012 года. Сравнительная характеристика международного движения WorldSkills и Всероссийского движения «Профессионалы» поможет определить сходства и основные различия между ними. Движение «Профессионалы» рассматривается также с точки зрения его взаимосвязи с Федеральным проектом «Профессионалитет» и как инструмент реализации главной цели проекта. Автор исследует организацию и проведение соревнований, имея практический опыт участия в региональном этапе в роли главного эксперта. В вопросе оценки Всероссийского чемпионатного движения важно учитывать мнения политических руководителей, экспертов, представителей сферы образования и ведущих предприятий страны. В современных условиях участие промышленных партнеров в чемпионатном движении носит разнонаправленный характер. За основу в работе взята компетенция «Администрирование отеля». В процессе исследования выявлены ее особенности, а также обозначены достижения России в данной компетенции на разных уровнях. Для формирования профессиональных навыков будущих специалистов гостиничного сервиса большое значение имеют конкурсные задания компетенции. Отдельное внимание в статье уделено вопросу подготовки специалистов гостиничного сервиса под запрос работодателей. Исследован вопрос иноязычной подготовки в рамках участия по компетенции «Администрирование отеля». В статье рассмотрено понятие межкультурной коммуникации в сфере гостеприимства. Конкурсные задания и критерии оценки компетенции проанализированы с точки зрения международных стандартов. В заключение автором сделан вывод об эффективности реализации мероприятий в рамках движения «Профессионалы». Считается, что создание отечественных соревнований способствовало модернизации механизма их организации и проведения, а также совершенствованию системы подготовки и оценки участников по компетенции «Администрирование отеля».*

**Ключевые слова:** чемпионат профессионального мастерства, компетенция, администрирование отеля, среднее профессиональное образование, конкурсное задание, индустрия

---

*стриальный партнер, администратор, служба приема и размещения, иноязычная подготовка, международные стандарты*

### **Для цитирования**

Самсонова С.И. Всероссийское чемпионатное движение профессионального мастерства «Профессионалы» и международное движение Worldskills: сравнительный анализ (на примере компетенции «Администрирование отеля») // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 125–137. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-125-137>

Research article

## **RUSSIAN CHAMPIONSHIP MOVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS «PROFESSIONALS» AND THE INTERNATIONAL WORLDSKILLS MOVEMENT: A COMPARATIVE ANALYSIS (BASED ON THE EXAMPLE OF THE COMPETENCY «HOTEL RECEPTION»)**

**Svetlana I. Samsonova**

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, [svet.2810.sam@gmail.com](mailto:svet.2810.sam@gmail.com)

**Abstract.** *The article is devoted to the problem of developing a new championship movement in Russia. Currently, championships of professional excellence play an important role in the development of the secondary vocational education system. Russia has been a participant in the championship movement since 2012. A comparative description of the international movement WorldSkills and the All-Russian movement “Professionals” helps to identify the similarities and main differences between them. The «Professionals» movement is also considered from the point of view of its relationship with the Federal Project «Professionalism» and as an instrument for realizing its main goal. The author studies the organization and conduct of competitions, having practical experience of participating in the regional stage as the main expert. In the issue of Russian Championship Movement, it is important to take into account the opinions of political leaders, experts, representatives of the education sector and leading enterprises of the country. In modern conditions, the participation of industrial partners in the championship movement is multidirectional. The scientific work is based on the «Hotel Reception» competency. During present research it was identified its features and Russia’s achievements at different levels. Competition tasks are of great importance for the formation of professional skills of future hotel service specialists. Special attention in the article is paid to the issue of training hotel service specialists at the request of employers. The issue of foreign language training within the framework of participation in the «Hotel Reception» competency was studied. The article examines the concept of intercultural communication in the sphere of hospitality. Competition tasks and competency assessment criteria are considered from the point of view of international standards. In conclusion, the author says about the effectiveness of the implementation of activities within the framework of the «Professionals» movement. It believes that the creation of domestic competitions contributed to the modernization of the mechanism for their organization and conduct, as well as the improvement of the system of training and evaluation of participants in the «Hotel Reception» competency.*

**Keywords:** *championship of professional skill, competence, hotel reception, secondary vocational education, competition task, industrial partner, administrator, reception service, foreign language training, international standards*

---

## For citation

---

Samsonova, S. I. (2024). Russian championship movement of professional skills «professionals» and the international Worldskills movement: a comparative analysis (based on the example of the competency «Hotel reception»). *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 125–137. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-125-137>

**Актуальность.** В настоящее время политика среднего профессионального образования (СПО) в России направлена на подготовку социально и профессионально востребованных специалистов. Необходимость обеспечения экономики высококвалифицированными кадрами и активные процессы импортозамещения напрямую связаны как с опережающим развитием профессионального образования в целом, так и с подготовкой специалистов конкретной отрасли под заказ работодателей в частности.

Одним из актуальных и наиболее эффективных механизмов подготовки и в то же время способов оценки профессиональных компетенций у обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) в системе СПО являются чемпионаты профессионального мастерства.

**Изученность проблемы.** Степень изученности темы развития чемпионатов профессионального мастерства сравнительно невысока, что обусловлено присоединением России к международному некоммерческому движению WorldSkills только в 2012 г. Большинство научных исследований, посвященных данной теме, сводятся к анализу участия в чемпионатах конкретных образовательных учреждений или регионов по определенным компетенциям, что усложняет проведение комплексного анализа. Однако, несмотря на это, проблема остается актуальной для всех экспертов, руководителей и сотрудников образовательных учреждений СПО в России, которые рассматривают вопросы значимости чемпионатного движения для инновационного развития профессионального образования и актуальность компетенций чемпионата для повышения уровня владения практическими навыками по осваиваемой специальности (Е.С. Малиновский (2014), Т.А. Коновалова (2022), Т.Н. Ефремцева, Ю.А. Киреева (2019), Л.Н. Дегтеренко, А.П. Мирзоян (2019)). Роли гостиничной индустрии в развитии экономики и особенностям компетенции «Администрирование отеля» посвящены работы Б.Э. Забержинского и Н.В. Каревой (2016), Р.М. Арсения (2022), Я.В. Бацыной, Н.А. Белоусовой и Е.Ю. Саляевой (2022).

**Целесообразность разработки** заявленной темы заключается в необходимости проведения анализа, направленного на осмысление развития чемпионатного движения в России на современном этапе с учетом роли международных стандартов, актуальных требований работодателей к специалистам гостиничного сервиса и развития отечественной гостиничной индустрии.

**Цель** исследования состоит в том, чтобы раскрыть особенности реализации Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству и определить его преимущества в сравнении с движением WorldSkills на примере конкретной компетенции. Поставленная цель предопределила решение следующих **задач**:

- 1) определить роль участия студентов в чемпионатах профессионального мастерства для развития системы СПО и повышения уровня компетентности специалистов;
- 2) рассмотреть специфику международного движения WorldSkills и участие в нем России;
- 3) проанализировать организацию проведения чемпионатов WorldSkills и «Профессионалы» по основным параметрам (миссия (цель), структура, этапы, компетенции, федеральные операторы и др.);

- 
- 4) изучить особенности компетенции «Администрирование отеля»;
  - 5) провести сравнительный анализ конкурсной документации по компетенции «Администрирование отеля».

**Научная новизна** заключается в совершенствовании методики подготовки, организации и проведения чемпионатов профессионального мастерства по конкретной компетенции.

**Теоретическая значимость работы** заключается в обосновании трансформации чемпионатов профессионального мастерства в России, обусловленной выходом из движения WorldSkills. **Практическая значимость** определяется возможностью применения результатов настоящего исследования для подготовки студентов к чемпионатам профессионального мастерства по компетенции «Администрирование отеля».

## **Методология**

В процессе работы использовались следующие **методы исследования**: теоретические: отбор, анализ и последующая систематизация и обобщение источников, педагогической и учебно-методической литературы, нормативно-правовой документации по исследуемой проблеме; эмпирические: наблюдение за ходом подготовки и проведения чемпионатов профессионального мастерства, опрос победителей регионального этапа по компетенции «Администрирование отеля», сравнение.

За основу взят анализ конкурсной документации чемпионатов разных лет, мнения Российских экспертов, представителей ведущих предприятий страны. Для проведения системной сравнительной характеристики использовался метод исследования проблемного вопроса от общего к частному, то есть с элементами дедукции. В первую очередь проанализированы общие положения чемпионатных движений в целом, выявлены их принципиальные отличия. В качестве частного случая рассмотрена конкретная компетенция, на основе ключевых показателей выявлены ее особенности.

## **Результаты исследования и их обсуждение**

**Проблема** участия студентов в чемпионатах профессионального мастерства связана с модернизацией и изменением главных векторов системы СПО. В соответствии с проектом документа для профессионально-общественного обсуждения «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. одним из перспективных системных драйверов является индивидуализация образования, то есть формирование индивидуальных траекторий обучения под запросы заказчиков с необходимым набором компетенций<sup>1</sup>. Термин «компетенция» (*competency*) был введен вместо термина «умение, навык» (*skill*). Компетенция – более широкий термин, усиливающий значение личностных качеств по отношению к традиционным физическим и техническим умениям и навыкам.

Одним из современных и эффективных инструментов дополнительной подготовки специалистов, адаптированных к реальным производственным процессам, а также важным показателем образовательного учреждения в подготовке высококвалифицированных кадров, востребованных на рынке труда, является участие в чемпионатах профессионального мастерства.

---

<sup>1</sup> Проект «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. URL: <http://edu2035.fionir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyucheveye-napravleniya-2035> (дата обращения: 13.05.2024).

---

В работах, посвященных феномену чемпионатов и конкурсов профессионального мастерства, исследователи дают им несколько определений и рассматривают их роль в повышении качества профессионального образования с точки зрения педагогики и психологии. С одной стороны, по словам Е.В. Слизковой и С.С. Атаевой, в общем смысле конкурсы профессионального мастерства представляют собой один из видов деятельности, гарантирующих повышение качества профессиональной деятельности обучающихся (2016, с. 102). С другой стороны, чемпионаты и конкурсы профессионального мастерства могут рассматриваться в качестве инструмента к формированию мотивов выбора профессии. Кроме того, это форма трудового соревнования, в процессе которого участники демонстрируют свои способности, в результате чего достигается профессиональная социализация и повышается интерес к профессии. О.А. Потапов и Н.В. Мартынова рассматривают данное направление как инструмент геймификации, способствующей большей вовлеченности и мотивированию обучающихся к освоению профессиональных навыков (2020, с. 121).

Движение WorldSkills International (WSI) возникло в Испании в 1947 г. Его актуальность на тот момент была обусловлена нехваткой квалифицированных рабочих кадров в послевоенное время. Главная цель чемпионатов – популяризация рабочих профессий и повышение их престижа.

Россия присоединилась к движению в 2012 г. За 10 лет участия нашей страны в чемпионатах различного уровня данный инструмент доказал свою эффективность, поэтому приостановление или полное прекращение того формата, который был при WorldSkills, существенно снизило бы показатели компетентности выпускников образовательных учреждений СПО. Так, во время участия России в чемпионатах WorldSkills разработка новых образовательных программ и обновление их содержательной части происходило с учетом требований не только федеральных образовательных стандартов (ФГОС) и профессиональных стандартов, но и с учетом ключевых компетенций WorldSkills.

В связи с международными событиями в 2022 г. членство WorldSkills Russia в WorldSkills International и WorldSkills Europe (Чемпионат Европы по профессиональному мастерству), а также участие России в чемпионатах, проектах и мероприятиях за пределами страны было приостановлено. Кроме того, руководство WorldSkills International решило перенести чемпионат EuroSkills 2023 из Санкт-Петербурга в другой город Европы.

После этого встал вопрос о дальнейшем развитии популяризации рабочих профессий и специальностей в России путем возможной трансформации формата движения, его механизмов или структуры. Министерство просвещения России предложило запустить национальное чемпионатное движение по профессиональному мастерству среди учащихся колледжей вместо WorldSkills. Так, была разработана концепция и создано Всероссийское чемпионатное движение по профессиональному мастерству «Профессионалы», которое стало **решением** проблемы по продолжению развития чемпионатного движения в России. Чемпионат «Профессионалы» входит в федеральный проект «Профессионалитет», который нацелен на ускоренную подготовку кадров для экономики.

Федеральным оператором нового движения стало Федеральное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития профессионального образования» (ФГБОУ ДПО «ИРПО»), в то время как Национальным оператором международного движения являлась Автономная некоммерческая организация (АНО) «Агентство развития профессионального мастерства (WorldSkills Russia)».

---

---

После публикации нормативной документации нового движения и ее подробного изучения стало очевидным в первую очередь, что претерпела изменения используемая терминология. При проведении сравнительного анализа стало возможным сделать вывод о том, что смысл понятий оставался прежним и при необходимости можно было провести аналогию с терминами прежнего движения. Так, на смену понятиям «эксперт-компатриот», CIS (Competition Informational System), система eSim (электронная система интернет-мониторинга), objective marking (объективная оценка) пришли такие определения, как «эксперт-наставник», ЦСО (цифровая система оценивания), ЦПЧ (цифровая платформа чемпионата), оценка по измеримым параметрам. Кроме того, в новом движении появились роли эксперта-методиста, ответственного за разработку конкурсных заданий и иной конкурсной документации по компетенции этапа Чемпионата, индустриального партнера и индустриального эксперта, представляющих ведущие предприятия различных отраслей страны<sup>1</sup>.

Новый чемпионат считается не аналогом WorldSkills, а полной перезагрузкой в области организации чемпионатного движения. В международном движении главным инструментом, принимающим решения и диктовавшим условия, была федерация, которая организовывала и проводила соревнования по профессиональному мастерству на мировом уровне. Большую роль также играли производители того или иного оборудования. В «Профессионалах» все зависит от «конъюнктуры рынка», то есть обоснования необходимости, кто конкретно сейчас нужен экономике. Таким образом, от требований работодателей напрямую зависит набор компетенций, который будет представлен в чемпионатной линейке и может меняться, исходя из потребностей работодателей. По словам Сергея Коротаева, и.о. заместителя директора по инновационной деятельности Академии цифровых технологий, работодатели не только выступают в качестве индустриальных экспертов, но и сами формируют конкурсные задания и принимают участие в формировании матрицы компетенций, то есть прописывают, что должен уметь потенциальный сотрудник<sup>2</sup>.

После того как Россия уже начала работу по развитию нового движения, оставались опасения, связанные с утратой соревновательности нашей страны в сфере профессионального мастерства на международном уровне. В этой связи президентом России В.В. Путиным было дано поручение правительству уделить внимание развитию чемпионатов с дружественными странами. Таким образом, он поддержал предложение руководителя Росатома Алексея Лихачева, обратившего внимание на опасения данного рода. Уже в ноябре 2023 г. в Санкт-Петербурге прошел финал первого национального чемпионата «Профессионалы», в котором приняли участие как студенты колледжей из 62 регионов России, так и представители 9 иностранных государств. Иностранные государства не только представили свои страны на соревнованиях, но и дали высокую оценку сфере СПО в России. По словам заместителя Министра просвещения и технического образования Арабской Республики Египет Мохаммеда Мегахед, «Российская

---

<sup>1</sup> Положение о Всероссийском чемпионатном движении профессионального мастерства «Профессионалы». Утверждено Организационным комитетом Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству (протокол от «6» Февраля 2023 г. № 1/2023) URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a7c01854d21d7425ed1916826658c0fe/download/5610/> (дата обращения: 13.05.2024).

<sup>2</sup> Долгошева А. Чем грядущий чемпионат «Профессионалы» будет отличаться от «Ворлдскиллс»? // Санкт-петербургские ведомости. 24 октября 2023 г. URL: <https://spbvedomosti.ru/news/gorod/chem-gryadushchiy-chempionat-professionalny-budet-otlichatsya-ot-vorlidskills-/> (дата обращения: 13.05.2024).

---

---

система образования предполагает <...> возможность обучаться на современном оборудовании и прямое трудоустройство выпускников в системе СПО»<sup>1</sup>.

В «Профессионалах» представлено 248 компетенций, многие из которых имеют привязку к конкретному региону в соответствии с актуальностью компетенций для развития определенной сферы или отрасли. Компетенция «Администрирование отеля» входит в блок «Сфера услуг». Подготовка студентов в России по данной компетенции началась в 2015 г. в г. Челябинске в Русско-Британском Институте Управления. За время членства России в WorldSkills развитие данной компетенции проходило успешно. Об этом свидетельствуют включение данной компетенции во многие региональные чемпионаты, а также успехи международного уровня Виталии Яковенко – выпускницы колледжа «Царицыно», абсолютной чемпионки мира WorldSkills по компетенции «Администрирование отеля» (золотой призёр 45-го мирового чемпионата WorldSkills Kazan 2019, золотой призёр Европейского чемпионата EuroSkills Budapest 2018, золотой призёр V Национального чемпионата WorldSkills Russia).

В соответствии со стратегией развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 г. одной из ключевых задач является повышение уровня сервиса и кадрового обеспечения развития туризма<sup>2</sup>. Компетенция «Администрирование отеля» способствует повышению компетентности сотрудников первой линии, в частности, администратора службы приема и размещения (СПиР).

На основе анализа нормативно-правовой документации чемпионатов WorldSkills и «Профессионалы», а также исходя из практического опыта проведения региональных чемпионатов в качестве главного эксперта (ГЭ) до и после смены формата движения, рассмотрим изменения, произошедшие в компетенции «Администрирование отеля», выявим общие моменты, характерные для данных чемпионатов.

При формировании списка компетенций, по которым предполагается проведение соревнований в том или ином субъекте РФ, не случайно учитывается региональная привязка. На начальном подготовительном этапе к региональным соревнованиям образовательное учреждение, ответственное за его проведение, должно представить не менее трех писем от организаций сферы гостеприимства региона в подтверждение востребованности компетенции «Администрирование отеля» и потребности в специалистах гостиничного сервиса.

Как было отмечено ранее, движение «Профессионалы» подразумевает активное участие потенциальных работодателей. В соответствии с Положением о Всероссийском чемпионате движения «Профессионалы» индустриальный эксперт – это представитель индустриального партнера. Индустриальными партнерами компетенции «Администрирование отеля» могут выступать ведущие предприятия гостиничной отрасли, преимущественно средства размещения региона, заинтересованные в кадрах. Их взаимодействие с образовательным учреждением, представляющим компетенцию, прослеживается с момента подготовительного этапа к региональным соревнованиям до проведения заключительных мероприятий.

Индустриальные партнеры принимают участие в обсуждении с ГЭ конкурсного задания (КЗ) компетенции, инфраструктурного листа (ИЛ) и внесении в них изменений при необходимости. Подтверждением становится подписание листа согласования дан-

---

<sup>1</sup> Проекты России в сфере СПО высоко оценили в Египте // Профессионалы. URL: <https://pro.firpo.ru/media/news/proekty-rossii-v-sfere-spo-vysoko-otsenili-v-egipte.html> (дата обращения: 13.05.2024).

<sup>2</sup> Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года (с изменениями на 7 февраля 2022 года). URL: <https://docs.cntd.ru/document/561260503?marker=6580IP> (дата обращения: 13.05.2024).

---

---

ных документов с указанием, при наличии, рекомендаций на официальном бланке организации-партнера.

Помимо листа согласования в общий комплект документации регионального этапа добавляется матрица компетенций, в которой определены трудовые функции администратора СПиР в соответствии с Профессиональным стандартом работника по приему и размещению гостей, ФГОС специальностей 43.02.11 Гостиничный сервис, 43.02.16 Туризм и гостеприимство в разрезе каждого из модулей КЗ. После проведения регионального этапа по компетенции «Администрирование отеля» в матрицу вносят набранные в регионе баллы.

Обязательным условием при проведении регионального чемпионата «Профессионалы» является присутствие индустриальных экспертов в группах оценки, которые формируются, исходя из количества участников. Критерии для формирования групп оценки по компетенции «Администрирование отеля» могут быть разными: например, в зависимости от проведения объективной или субъективной оценки или оценки заданий на русском или английском языках. Индустриальный эксперт должен присутствовать в каждой группе оценки без исключения.

Роль индустриальных партнеров на заключительном этапе соревнований, награждении победителей и призеров по компетенции «Администрирование отеля» заключается в предоставлении мест и организации прохождения стажировки на предприятиях гостеприимства.

Модульная структура конкурсных заданий, так же как деление модулей на устные и письменные, сохраняется. Однако теперь в КЗ компетенции «Администрирование отеля» можно встретить понятия «инвариантная» и «вариативная» части. Первая подразумевает 6 обязательных для выполнения конкурсантом модулей, вторая – выбор 7-го и 8-го модулей на усмотрение ГЭ. Выбор модулей для вариативной части должен быть основан на специфике развития гостиничной отрасли в регионе, преобладающих типов средств размещения и требований к функциональным обязанностям сотрудников. В случае, если ни один из модулей вариативной части не подходит под запрос работодателя конкретного региона, вариативный (е) модуль (и) формируется регионом самостоятельно под запрос работодателя (КЗ). Перечень всех модулей представлен в таблице 1.

Сохранилось также условие согласования конкурсной документации с менеджером компетенции, который после начала работы движения «Профессионалы» по компетенции «Администрирование отеля» не изменился (Яковец Александр Александрович)<sup>1</sup>. Однако сама процедура согласования была автоматизирована: ГЭ направляет подготовленный пакет документов менеджеру не по e-mail, а загружает их в личный кабинет на Цифровой платформе. Посредством платформы также осуществляется согласование ГЭ менеджером компетенции.

В соответствии с описанием компетенции «Администрирование отеля» одной из целей является развитие языковой подготовки работников в сфере туризма, а одной из задач специалиста по компетенции «Администрирование отеля» выступает знание и понимание иностранного языка с учетом характеристик постоянных клиентов гостиничного комплекса или иных средств размещения. В связи с этим большую роль играет иноязычная подготовка студентов.

Согласно КЗ компетенции по стандартам WorldSkills, 50 % заданий выполняются на английском языке. В рамках нового чемпионатного движения знание английского

---

<sup>1</sup> Приказ о присвоении статуса менеджеров компетенций Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству (от 15.03.2023 г.) // Профессионалы. URL: <https://pro.firpo.ru/o-nas/dokumenty/> (дата обращения: 13.05.2024).

языка в качестве одного из специальных требований компетенции сохраняется. Формулировка данного вопроса в КЗ для региональной линейки 2024 г. звучит следующим образом: «Часть заданий, предполагающих устную и письменную коммуникацию с гостями, выполняется на английском языке»<sup>1</sup>. Несмотря на то, что не указан конкретный процент, практика проведения регионального чемпионата 2023 г. показывает, что количество заданий на английском языке сохраняется на уровне 50 %.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика КЗ компетенции  
«Администрирование отеля» в международном движении WorldSkills Russia  
и Всероссийском чемпионате движения «Профессионалы» (региональный этап)**

Характеристики	WorldSkills Russia (2022 г.)	«Профессионалы» (2023 г.)
Модули	Модуль А. Информация об отеле. Помощь гостю. Экстраординарная ситуация. Бронирование по телефону. Модуль В. Выезд. Туристическая информация. Заселение по предварительному бронированию. Модуль С. Заселение без предварительного бронирования. Выезд. Помощь гостю. Модуль D. Бронирование от стойки. Выезд + бронирование. Экстраординарная ситуация. Модуль E. Выезд. Туристическая информация. Кассовые операции. Модуль F. VIP-тур. Ответ на жалобу. Ответ на запрос бронирования. Распределение номерного фонда. КРІ. Доклад по отчету ночного аудитора. Составление расписания для сотрудников СПИР.	<i>Инвариант:</i> Модуль 1. Заезд. Бронирование по телефону. Модуль 2. Помощь гостю во время проживания (туристическая информация). Заселение гостя без бронирования (Walk-in). Модуль 3. Предоставление информации об отеле и бронирование. Помощь гостю во время проживания (туристическая информация). Модуль 4. Помощь гостю в экстраординарных ситуациях. Выезд гостя. Модуль 5. Выезд гостя с бронированием. Помощь гостю в экстраординарных ситуациях. Модуль 6. Деловая переписка. <i>Вариатив:</i> Модуль 7. Бэк-офис. Модуль 8. КРІ.
Общее время на выполнение заданий	11 ч. 48 мин.	9 ч. 55 мин. (при выполнении инвариантных и 2-х вариативных модулей)
Наличие вариативной части	Не предусмотрено	Предусмотрено (в количестве 2-х модулей)
Участие промышленных экспертов в экспертной оценке	Не обязательно	Обязательно
Количество заданий на английском языке	50 %	50 %
Конкурсная документация	Инфраструктурный лист, план застройки, конкурсное задание, программа проведения, инструкция по охране труда и технике безопасности, описание компетенции, информационный буклет, типовые критерии	Инфраструктурный лист, план застройки, конкурсное задание, программа проведения, инструкция по охране труда и технике безопасности, описание компетенции, информационный буклет отеля, критерии оценки, матрица компетенций, лист согласования КЗ с промышленным партнером
Утверждение документации менеджером компетенции	Посредством e-mail	Посредством ЦПЧ

<sup>1</sup> Конкурсное задание компетенции «Администрирование отеля» // Профессионалы. URL: <https://esim.firpo.ru/d/c> (дата обращения: 13.05.2024).

Неотъемлемой частью обязанностей администратора при выполнении заданий на чемпионатах остается владение навыками работы в АСУ – автоматизированной системе управления гостиницей. Согласно инфраструктурному листу компетенции в качестве специализированного программного обеспечения могут выступать Opera, Fidelio или аналоги. АСУ Opera используется при проведении отборочного (межрегионального) этапа соревнований. Применение данного программного обеспечения (ПО) в качестве основного обусловлено тем, что оно применяется во многих крупных сетевых средствах размещения, а работа в нем осуществляется на английском языке, что служит дополнительной проверкой иноязычной подготовки участников соревнований.

Анализ КЗ по компетенции «Администрирование отеля» чемпионатного движения «Профессионалы» позволяет говорить также о сохранении международных стандартов в качестве основы при формировании критериев оценки. Данный аспект является преимуществом при формировании профессиональных компетенций будущих специалистов гостиничного сервиса, так как вне зависимости от уровня развития гостиничной индустрии в том или ином субъекте РФ, подготовка специалистов ориентирована на высокий уровень сферы обслуживания и предоставления гостиничных услуг.

Международные стандарты способствуют развитию межкультурной коммуникации студентов, что является обязательным при иноязычном общении. В лингвострановедении российскими лингвистами Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым этот термин рассматривается как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (1990, с. 26).

Межкультурная коммуникация в сфере гостеприимства понимается как грамотное обслуживание туристов, представляющих разные культуры, а межкультурное взаимодействие напрямую связано с обслуживанием гостей (Одаренко, Рудакова, 2017, с. 56). К общекультурным нормам межкультурной коммуникации относится умение поддержать легкую непринужденную беседу (*small-talk*). Для представителей русскоязычного коммуникативного поведения поверхностная беседа не является характерной в отличие от англоязычного общения. При этом оценка по данному субъективному критерию в заданиях на английском языке остается (табл. 2).

Таблица 2

**Критерии оценки по заданию  
«Заезд без предварительного бронирования (walk-in)»**

Тип аспекта	Аспект	Судейский балл	Методика проверки аспекта	Проф. задача	Макс. балл
С	Общение с гостем			2	0,30
		0	общения нет или неподобающий тон		
		1	почти не общается или невежливо		
		2	«останавливались ли вы у нас раньше», «с возвращением» и т.п.		
		3	превосходит ожидания гостя		

**Результатом** изменений, коснувшихся компетенции «Администрирование отеля», стало совершенствование организационных процедур на подготовительном этапе и мероприятий во время проведения регионального этапа. Они существенно не затронули сущность конкурсного задания и методику оценивания. Международные стандарты обслуживания остались одной из важных составляющих концепции компетенции.

**Достоверность** представленных в работе положений подтверждается многолетним опытом участия автора в чемпионатах профессионального мастерства по компе-

---

тенции «Администрирование отеля» в роли индустриального эксперта, эксперта группы оценки, заместителя главного эксперта, главного эксперта.

## **Выводы**

Взаимодействие системы среднего профессионального образования с работодателями в целом, а также сотрудничество образовательных учреждений и индустриальных партнеров в частности на сегодняшний день перешло на новый уровень благодаря реализации в России Федерального проекта «Профессионалитет». Всероссийское чемпионатное движение профессионального мастерства «Профессионалы» – это основной инструмент для подготовки высококвалифицированных специалистов гостиничной индустрии, обладающих требуемым набором компетенций. Движение способствует повышению уровня сферы обслуживания, решению кадрового вопроса и развитию экономики страны.

Одним из главных результатов распространения Всероссийского чемпионатного движения стала возможность достижения главной цели соревнований – развития отечественной системы среднего профессионального образования. Международные стандарты, накопленный опыт подготовки студентов и организации чемпионатов профессионального мастерства, поддержка ведущих российских предприятий являются основой для реализации поставленной цели. Подтверждением выбора правильного направления развития чемпионатного движения в России может стать мнение Президента Владимира Владимировича Путина о том, что чемпионат «Профессионалы» помогает совмещать запросы работодателей и компетенции, нужные для экономики.

## **Заключение**

В ходе исследования проведен анализ развития Всероссийского чемпионатного движения «Профессионалы» на современном этапе. Доказана эффективность чемпионатов как инструмента дополнительной подготовки специалистов среднего звена в системе среднего профессионального образования. Эффективность подтверждается специалистами сферы образования, представителями работодателей, политическими лидерами России. Высокая оценка движению дана также зарубежными партнерами нашей страны. Повышение роли работодателей в развитии Всероссийского чемпионатного движения «Профессионалы» стало возможным благодаря реализации движения в рамках Федерального проекта «Профессионалитет». Модернизация проведения регионального уровня чемпионатов способствовала созданию более эффективного механизма взаимодействия между всеми задействованными субъектами системы (образовательным учреждением, главным экспертом, менеджером компетенции, региональным оператором) от подготовительного этапа до процедуры оценки.

Совершенствование чемпионатного движения рассмотрено на основе сравнительной характеристики с движением WorldSkills на примере компетенции «Администрирование отеля». Всероссийское чемпионатное движение отвечает основным требованиям развития системы профессионального образования в подготовке конкурентоспособных специалистов гостиничного сервиса, востребованных на современном рынке труда. Основываясь на анализе нормативных документов, мы сделали заключение о том, что стандарты, лежащие в основе конкурсных заданий компетенции, способствуют развитию профессиональных навыков и компетенций специалиста по гостеприимству.

Участие студентов в компетенции «Администрирование отеля» позволяет получить специалиста, готового к работе в реальных условиях, обладающего практической подготовкой и необходимым набором компетенций: владением на высоком уровне раз-

---

говорным английским, навыками ведения деловой переписки, умением работы на специализированном ПО, осуществлением процедуры полного цикла обслуживания гостя в соответствии с международными стандартами. Наличие вариативной части в КЗ компетенции дает возможность учитывать функциональные обязанности сотрудника службы приема и размещения в зависимости от региональной специфики развития гостиничной отрасли субъекта РФ.

## Литература

- Арсений Р.М. Проблемы обеспечения качества гостиничных услуг в новых условиях // *Сервис в России и за рубежом*. 2022. Т. 16. № 3. С. 45–55. <https://doi.org/10.24412/1995-042X-2022-3-45-55>
- Бацына Я.В., Белоусова Н.А., Саляева Е.Ю. Подготовка студентов к демоэкзамену по стандартам «Worldskills Russia» по компетенции «Администрирование отеля» // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 74–1. С. 34–37.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
- Дегтеренко Л.Н., Мирзоян А.П. Из опыта реализации дополнительных профессиональных программ с учетом стандартов WorldSkills по компетенции «Ресторанный сервис» в ЧОУВО «Международный Институт Дизайна и сервиса» // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2019. № 2 (44). С. 34–46.
- Ефремцева Т.Н., Киреева Ю.А. Travelskills как оценка качества подготовки кадров для индустрии туризма в России // *Вестник РМАТ*. 2019. № 3. С. 35–40.
- Забержинский Б.Э., Карева Н.В. Гостиничная индустрия: ее роль в развитии экономики, основные проблемы и пути их решения // *Экономика, предпринимательство и право*. 2016. № 1. С. 99–110.
- Коновалова Т.А. Движение «Молодые профессионалы» в стратегии развития туристской отрасли в Кемеровской области // *Образование. Карьера. Общество*. 2022. № 4 (75). С. 11–13.
- Малиновский Е.С. WorldSkills: достигай невозможного // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2014. № 9. С. 4–5.
- Одаренко Т.Е., Рудакова В.С. Направления развития межкультурных коммуникаций в гостиничном сервисе республики Крым // *Таврический научный обозреватель*. 2017. № 10–1 (27). С. 55–60.
- Потапов О.А., Мартынова Н.В. Феномен движения регионального чемпионата «Worldskills Russia» как основа мотивации труда участников образовательного пространства ГБПОУ СО «УрТАТиС» // *Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования: материалы Международной конференции (Екатеринбург, 05–06 декабря 2019 года)*. Том 2. Sedlčany: Ústav personalistiky, 2020. С. 119–124.
- Слизкова Е.В., Астаева С.С. Подготовка обучающихся к конкурсам профессионального мастерства как фактор качества образования в СПО // *Молодой ученый*. 2016. № 6–2. С. 101–105.

## References

- Arseny, R. M. (2022). Problems of ensuring the quality of hotel services in new conditions. *Servis v Rossii i za rubezhom*, 16(3), 45–55. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1995-042X-2022-3-45-55>
- Batsyna, Ya. V., Belousova, N. A., & Salyaeva, E. Yu. (2022). Preparing students for a demo exam according to Worldskills Russia standards in the “Hotel Administration” competency. *Problems of modern pedagogical education*, (74–1), 34–37. (In Russ.)
- Degterenko, L. N., & Mirzoyan, A. P. (2019). From the experience of implementing additional professional programs taking into account WorldSkills standards in the “Restaurant Service” compe-

- 
- tency at the International Institute of Design and Service. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*, (2), 34-46. (In Russ.)
- Efremtseva, T. N., & Kireeva, Yu. A. (2019). Travelskills as an assessment of the quality of personnel training for the tourism industry in Russia. *Vestnik RMAT*, (3), 35–40. (In Russ.)
- Konovalova, T. A. (2022). Movement “Young Professionals” in the development strategy of the tourism industry in the Kemerovo region. *Obrazovaniye. Kar'yera. Obshchestvo*, (4), 11–13. (In Russ.)
- Malinovsky, E. S. (2014). WorldSkills: achieve the impossible. *Professional'noye obrazovaniye i rynok truda*, (9), 4–5. (In Russ.)
- Odarenko, T. E., & Rudakova, V. S. (2017). Directions for the development of intercultural communications in the hotel service of the Republic of Crimea. *Tavricheskiy nauchnyy obozrevatel'*, (10–1), 55–60. (In Russ.)
- Potapov, O. A., & Martynova, N. V. (2020). The phenomenon of the movement of the regional championship “Worldskills Russia”, as the basis for motivating the work of participants in the educational space of the State Budgetary Educational Institution SO “UrTATiS”. In *Digital transformation of society, economy, management and Education: materials of the International Conference (Ekaterinburg, December 05–06, 2019)* (vol. 2, pp. 119–124). Sedlčany: Ústav personalistiky. (In Russ.)
- Slizkova, E. V., & Astaeva, S. S. (2016). Preparing students for professional skills competitions as a factor in the quality of education in secondary vocational education. *Molodoy uchenyy*, (6–2), 101–105. (In Russ.)
- Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (1990). Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language. Moscow: Russkiy yazyk. (In Russ.)
- Zaberzhinsky, B. E., & Kareva, N. V. (2016). Hotel industry: its role in economic development, main problems and ways to solve them. *Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo*, (1), 99–110. (In Russ.)

---

### **Информация об авторе**

**Самсонова Светлана Игоревна**, преподаватель Елецкого колледжа экономики, промышленности и отраслевых технологий, аспирант Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: svet.2810.sam@gmail.com

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 15.03.25. Принята к печати 2.04.24.

---

### **Information about the author**

**Svetlana I. Samsonova**, teacher of Yelets College of Economy, industry and branch technologies, Postgraduate Student, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: svet.2810.sam@gmail.com

---

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 15 March 2024. Accepted 2 April 2024.

---

Научная статья

УДК 378.4

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-138-147>

## **О ПРИВЛЕЧЕНИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ АБСТРАКТНОЙ АЛГЕБРЫ (НА ПРИМЕРЕ ОДНОЙ ЗАДАЧИ ТЕОРИИ ГРУПП И ЕЕ ПРИЛОЖЕНИЯХ)**

---

**О.А. Сотникова<sup>1</sup>, В.В. Чермных<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина,  
Сыктывкар, Россия

<sup>1</sup> [sotnikovaoa@syktsu.ru](mailto:sotnikovaoa@syktsu.ru)

<sup>2</sup> [vv146@mail.ru](mailto:vv146@mail.ru)

**Резюме.** Авторы анализируют изменения содержания курса алгебры, традиционно используемого в вузах при подготовке учителя математики. Освещаются изменения в содержании алгебраической подготовки, являющиеся следствием преобразований в системе образования. Подчеркивается важность изучения вопросов общей алгебры. Усматривается проблема, состоящая в невозможности создать условия для освоения абстрактной алгебры в существующих подходах к изучению алгебраического курса. Учитывая общие образовательные ориентиры и важность общеалгебраической составляющей, авторы предлагают решение указанной проблемы с методической точки зрения. В этих аспектах построения содержания общей алгебры при обучении будущих учителей математики авторы усматривают варианты мотивирующих действий. Одним из таких вариантов указывается подбор серии задач (от учебных до исследовательских), разбор решений которых позволяет открыть методы общей алгебры, сформулировать некоторые понятия абстрактной алгебры и рассмотреть их приложения. В статье описывается предлагаемый вариант к решению одной известной задачи для школьников из журнала «Квант». Приводится формулировка (основной) задачи. Предлагается система упражнений, позволяющая достичь решения основной задачи. Наибольший интерес представляет решение представленных упражнений. Организация обсуждения этих решений со студентами-математиками педагогического вуза позволяет ввести новые теоретико-групповые понятия, что иллюстрируется в тексте статьи. В некотором смысле искусственно введенная алгебраическая операция «\*» на множестве натуральных чисел позволяет определить группу, причем абелевую и периодическую, изоморфную прямой сумме двухэлементных групп. Эти свойства дают возможность рассмотреть несколько приложений, в частности, игру Ним. Материал, представленный в статье, был апробирован в Сыктывкарском государственном университете имени Питирима Сорокина при подготовке учителей математики.

**Ключевые слова:** теория групп, игра Ним, курс общей алгебры в педвузах

### **Для цитирования**

---

Сотникова О.А., Чермных В.В. О привлечении студентов к изучению абстрактной алгебры (на примере одной задачи теории групп и ее приложениях) // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 138–147. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-138-147>

---

© Сотникова О.А., Чермных В.В., 2024

---

## **ON INVOLVING STUDENTS IN THE STUDY OF ABSTRACT ALGEBRA (USING THE EXAMPLE OF ONE PROBLEM IN GROUP THEORY AND ITS APPLICATIONS)**

**Olga A. Sotnikova<sup>1</sup>, Vasiliy V. Chermnykh<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia

<sup>1</sup> sotnikovaoa@syktsu.ru

<sup>2</sup> vv146@mail.ru

**Abstract.** *The authors analyze the alterations in the content of the algebra course, which is a conventional part of the university curriculum aimed at training maths teachers. The changes in the algebra skills development resulting from the overhaul of the education system are highlighted. The importance of general algebra is underlined. The problem is considered to be the impossibility to create conditions for mastering abstract algebra under existing approaches to the algebra study. Given general educational guidelines and the significance of the general algebra component, the authors propose to apply a methodology-based solution to the stated problem. The authors notice some options for motivating actions in these aspects of developing the general algebra content in the course of mathematics teacher training. One of such options is the selection of a series of problems (ranging from educational to research related), which makes it possible to discover the methods of general algebra, formulate some concepts of abstract algebra and consider their applications. The article describes a proposed solution to a well-known problem for schoolchildren from the Kvant magazine. The description of the (main) problem is given. A set of exercises is proposed enabling one to achieve a solution to the main problem. The solution to the proposed tasks is of greatest interest. A discussion of these solutions with students of mathematics at a pedagogical university makes it possible to introduce new group-theoretic concepts, which is illustrated in the text of the article. In a certain sense, the algebraic operation ‘\*’ artificially introduced on a set of natural numbers allows us to define a group, being it Abelian and periodic, which is isomorphic to the direct sum of two-element groups. These properties allow us to consider a number of applications, in particular, the game of nim. The material presented in the article was tested at the Pitirim Sorokin Syktyvkar State University in the course of mathematics teacher training.*

**Keywords:** *group theory, Nim game, general algebra course in pedagogical universities*

### **For citation**

---

Sotnikova, O. A., & Chermnykh, V. V. (2024). On involving students in the study of abstract algebra (using the example of one problem in group theory and its applications). *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 138–147. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-138-147>

### **Введение**

На рубеже XIX–XX вв. произошла смена парадигмы в мире математики, связанная с появлением канторовой теории множеств, общей топологии (Ф. Хаусдорф, П.С. Александров) и общей алгебры (Э. Нётер, Э. Артин). Через некоторое время это неизбежно привело к существенным изменениям в преподавании математики как в школе, так и при подготовке учительских кадров. Изменения стали происходить в некоторых странах с 60-х годов 20-го столетия (например, вспомним проникшие во французскую шко-

---

лу популярные тогда идеи бурбакизации). Мы коснемся темы алгебраического образования в педагогических вузах нашей страны.

В середине 70-х гг. в СССР были введены новые школьные программы по математике, что повлекло разработку единых программ для студентов-математиков педагогических вузов. Хорошим отражением алгебраического образования в педвузах стал учебник Л.Я. Куликова «Алгебра и теория чисел» (1979). Показательны его первые четыре главы, являющиеся введениями в математическую логику, теорию множеств, числовые системы и общую алгебру. Далее на этой базе изучались содержательные теории: линейная алгебра, многочлены и теория чисел. По мере необходимости происходило углубление общеалгебраической составляющей – рассмотрение факторизации групп и колец, делимость в кольцах (кольца главных идеалов, евклидовы кольца), расширения полей. Основопологающим моментом стало то, что общая алгебра оказалась каркасом всего курса алгебры, а также числовых систем и в некоторой степени теории чисел. Отметим, что детальное исследование роли общей алгебры в указанных курсах, а также анализ содержания, традиционно включающийся в вузовский курс алгебры, подробно рассмотрен в монографии О.А. Сотниковой (2008).

Преобразования системы высшего образования в конце прошлого – начале нынешнего столетия изменили ситуацию с преподаванием алгебры, к сожалению, не в лучшую сторону. Изменение подходов к построению образовательного маршрута при подготовке учителя математики неизбежно повлекло трансформацию алгебраического содержания. Безусловно, эта трансформация должна была опираться на методику достижения необходимого качества алгебраической подготовки. Не все вузы смогли это сделать, а методический аспект решения указанной проблемы практически нигде не был задействован. Так, в период перехода на новые образовательные стандарты разработка программ по дисциплинам была отдана на откуп вузам. Для соблюдения требований образовательных стандартов вузы пошли на сокращение объема курса алгебры. Это сокращение произошло за счет наиболее сложных и абстрактных разделов, в частности, тех, которые касаются вопросов общей алгебры. Темы, посвященные группам, кольцам и полям оказались серьезно сокращены. Это привело к уменьшению в алгебраических курсах содержательных результатов и примеров, почти полному игнорированию приложений в смежных алгебраических теориях и к отсутствию связей с другими разделами математики. Эти изменения обосновывались тем, что в средней школе обычный учитель при обучении не использует понятия теорий групп, колец и полей.

На наш взгляд, при определенной балансировке содержания и методики обучения можно обеспечить внимание студентов к вопросам общей алгебры и, как следствие, должное качество алгебраического мышления, что, безусловно, должно привести к повышению уровня профессиональных компетенций учителя математики. В упомянутой балансировке содержания и методики обучения мы исходим из принципа дифференциации обучения. Быть может, не всем студентам необходимо углубленное изучение элементов общей алгебры. Сделать отбор таких студентов и «погрузить» их в основы абстрактной алгебры можно через серию мотивирующих действий.

Какие есть способы мотивировать студентов к изучению общей алгебры? Их существует несколько, и они хорошо известны. Перечислим некоторые. Во-первых, в условиях дефицита времени хорошо помогают дополнительные занятия – кружки, семинары. При этом преподавателя или учителя не должно огорчать небольшое число его слушателей. Во-вторых, очень полезна продуманная система предлагаемых задач, от учебных до исследовательских; важным является процесс обсуждения с заинтересованными студентами на любой фазе: от формулировки задачи до ее разбора. В-третьих, наш опыт показывает, что на начальном этапе обучения студенты с большим энтузиаз-

---

мом воспринимают темы, в которых общеалгебраические методы помогают решить задачи других разделов.

Приложений групп, колец, полей очень много, многочисленна и соответствующая литература. Кратко скажем о тех приложениях, которые мы использовали в различные годы в своей работе. В теории чисел элементарные групповые рассуждения доказывают теорему Эйлера, малую теорему Ферма, теорему Вильсона. Важным в линейной алгебре является установление изоморфизма кольца линейных операторов конечномерного векторного пространства и полного кольца матриц. К сожалению, студентам педвузов редко предлагается алгебраическое доказательство основной теоремы алгебры (Курош, 2008). Построение курса числовых систем, безусловно, невозможно без активного использования элементов общей алгебры; в частности, полезно студентам знакомить с теоремой Фробениуса о строении конечномерных алгебр с делением над  $\mathbb{R}$  (Яшина, 2023). Наконец, при решении некоторых комбинаторных задач хорошо помогает известная лемма Бернсайда.

Ниже мы рассмотрим один фрагмент теории групп, который помог заинтересовать студентов именно своими приложениями.

### Вокруг одной задачи для школьников

Рассмотрим известную задачу, предлагавшуюся для читателей журнала «Квант», попытаемся проанализировать трудности, возникающие при ее решении, а также обсудим ее приложения.

**Основная задача** (Григорян, 1975). Пусть  $N = 0, 1, 2, \dots$  – множество целых неотрицательных чисел,  $*$  – бинарная операция на  $N$ , удовлетворяющая условиям:

- (1)  $*$  коммутативна;
  - (2) если  $a * b = c$ , то  $a * c = b$ ;
  - (3) если  $a * b > c$ , то  $a * c < b$  или  $b * c < a$ .
- а) Найти  $0 * 0$ ;  $0 * 1$ ;  $1 * 1$ ;  $0 * 2$ ;
- б) Доказать:  $0 * a = a$  для любого  $a \in N$ .
- с)  $1 * a = \begin{cases} a + 1, & \text{если } a \text{ четно;} \\ a - 1, & \text{если } a \text{ нечетно.} \end{cases}$
- д) Доказать, что операция, удовлетворяющая этим условиям, единственна; найти эту операцию.

**Упражнение 1.** Решите задачи а), б), с) и докажите единственность операции  $*$ . При затруднениях можно ознакомиться с их решениями в (Григорян, Тоом, 1975).

В дальнейшем будем считать, что нам известно тождество  $0 * a = a$  и его следствие  $a * a = 0$ .

Наиболее интересным является условие существования указанной операции. Признаемся, что и после ответа на вопрос д) у авторов не было полного понимания, как ими было найдено решение. Видимо, использование *метода пристального взгляда* в некоторый момент привело к пониманию устройства операции  $*$ . Побудительным мотивом к написанию данного текста и послужило (в первую очередь) желание разобраться, как рационально добраться до ответа на вопрос д). Попутно отметим, что решение задачи в Кванте (Григорян, Тоом, 1975) дает формальное описание операции  $*$ , но не более того.

Следующие ниже утверждения рассматриваются в предположении, что операция  $*$  существует.

**Лемма 1.** Пусть  $a, b, c \in N$ . Тогда справедливы утверждения:

- (1)  $a * (a * b) = b$ ;

(2) Если  $c * a = c * b$ , то  $a = b$ .

*Доказательство.* (1) Из условия (2) определения операции  $*$  и тождества  $a * b = a * b$  получаем  $a * (a * b) = b$ .

(2) Пусть  $c * a = c * b$ , тогда с учетом пункта (1)  $a = c * (c * a) = c * (c * b) = b$ .

**Следствие 1.** Для любых  $a, b \in N$  уравнение  $a * x = b$  однозначно разрешимо.

На начальном этапе решения задачи как гипотеза возникло предположение, что для любых  $a, b \in \mathbb{N}$  результат  $a * b$  равен  $a + b$  или  $|a - b|$ . Покажем, что это не так.

**Лемма 2.** Справедливы следующие утверждения:

(1) Существуют такие  $a, b \in N$ , что  $a * b$  отлично как от  $a + b$ , так и от  $|a - b|$ ;

(2) Для любых  $a, b \in N$  выполняется  $|b - a| \leq a * b \leq a + b$ .

*Доказательство.* (1) Предположим, что для любых элементов из  $N$   $a * b$  равняется либо  $a + b$ , либо  $|a - b|$ . Рассмотрим  $3 * 6$ . Если  $3 * 6 = 3$ , то  $3 * 3 = 6$ , противоречие. Поэтому  $3 * 6 = 9 > 5$ . Тогда  $3 * 5 < 6$  или  $6 * 5 < 3$ . В первом случае получаем  $3 * 5 = 2$ , откуда  $3 * 2 = 5$ . Однако,  $3 * 1 = 2$ , откуда следует  $3 * 2 = 1$ , противоречие. Во втором случае  $6 * 5 = 1$ , откуда  $1 * 6 = 5$ , противоречие, поскольку 6 – четное число. Таким образом,  $6 * 3$  отлично и от 3, и от 9.

(2) Пусть  $a < b$  и докажем, что  $b - a \leq a * b \leq a + b$ . Допустим, что существует минимальный контрпример, т. е. найдутся такие  $a, b \in N$ , что  $a * b$  не лежит между  $b - a$  и  $a + b$  и для любых  $x, y \in N$ , удовлетворяющих  $x < a, y \leq b$  или  $x \leq a, y < b$  выполняется  $|y - x| \leq x * y \leq x + y$ .

Возможны два варианта:  $a * b < b - a$  или  $a * b > a + b$ . Рассмотрим первый. Пусть  $a * b < b - a$ , тогда  $b > a + (a * b)$ , но с другой стороны в силу леммы 1 и минимальности контрпримера  $b = a * (a * b) \leq a + (a * b)$ , противоречие.

Во втором варианте, пусть  $a * b > a + b$ , тогда имеются два случая  $a * (a + b) < b$  или  $b * (a + b) < a$  по третьему условию в определении операции  $*$ . Получаем в первом случае:

$a + b = a * (a * (a + b))$  по лемме 1

$< a + (a * (a + b))$  в силу  $a * (a + b) < b$  и минимальности контрпримера  $< a + b$  из неравенства  $a * (a + b) < b$ , противоречие.

Во втором случае:

$a + b = b * (b * (a + b)) < b + (b * (a + b)) < a + b$ , противоречие.

Таким образом, минимального контрпримера не существует.

Пусть  $a, b \in N \setminus \{0\}$ . Рассмотрим множества  $R_{a,b} = \{a * x : x < b\}$  и  $L_{a,b} = \{y * b : y < a\}$ . Положим также  $R_{a,0} = L_{b,0} = \emptyset, R_{0,c} = L_{c,0} = \{0, 1, \dots, c - 1\}$  и определим на  $\mathbb{N}$  следующую операцию:

$$a \diamond b = \min\{N \setminus (R_{a,b} \cup L_{a,b})\}.$$

**Упражнение 2.** Пользуясь способом задания операции  $\diamond$ , докажите ее коммутативность и ассоциативность.

**Предложение 1.** Операции  $*$  и  $\diamond$  совпадают.

*Доказательство.* Легко проверяется, что  $0 \diamond 0 = 0$ . Если  $b \neq 0$ , то  $R_{0,b} = \{0, 1, \dots, b - 1\}, L_{0,b} = \emptyset$ , поэтому  $0 \diamond b = b = 0 * b$ . Таким же образом получаем  $a \diamond 0 = a * 0$ .

Пусть  $a, b \in N \setminus \{0\}$ . В силу пункта (2) леммы 2  $a * b$  не лежит ни в  $R_{a,b}$ , ни в  $L_{a,b}$ , поэтому  $a * b \in N \setminus (R_{a,b} \cup L_{a,b})$ . Следовательно,  $a \diamond b \leq a * b$ . Предположим, что  $a * b > a \diamond b$ . Отсюда по условию (2) определения операции  $*$  получаем  $a * (a \diamond b) < b$  или  $b * (a \diamond b) < a$ . В первом случае  $a \diamond b = a * (a \diamond b) \in R_{a,b}$ , во втором  $a \diamond b =$

$(b * (a \diamond b)) * b \in L_{a,b}$  по пункту (1) леммы 1 и по определениям множеств  $R_{a,b}$  и  $L_{a,b}$ . Следовательно,  $a \diamond b \in R_{a,b} \cup L_{a,b}$ , противоречие. Таким образом,  $a * b = a \diamond b$ .

Поясним сейчас, как появилась операция  $\diamond$ . Известно, что таблицы Кэли удобно использовать для описания бинарных операций на конечных множествах. В нашем случае мы имеем дело со счетным множеством, и необходимо было понять, сможем ли мы потенциально составить таблицу Кэли для операции  $*$ . Другими словами, как определить  $a * b$ , зная результаты операций для чисел, одновременно не превосходящих  $a$  и  $b$ ? В нашем случае начальная строка, а в силу коммутативности операции и столбец, (договоримся называть их нулевыми) известны, поскольку 0 является нейтральным элементом относительно операции  $*$ . Также известны первая строка и первый столбец, так как мы знаем результат  $1 * a$ . Заметим, что по следствию 1 любая строка таблицы содержит каждый элемент из  $N$ , при этом не может содержать двух одинаковых элементов. Учитывая сказанное, можно сделать вывод, что элемент  $a * b$  будет принадлежать множеству  $N \setminus (R_{a,b} \cup L_{a,b})$ . Каких-либо ограничений на выбор этого элемента не видно, поэтому возникло желание воспользоваться вполне упорядоченностью множества целых неотрицательных чисел (относительно естественного порядка).

Продемонстрируем начальную подтаблицу таблицы Кэли.

$\diamond$	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	...
0	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	...
1	1	0	3	2	5	4	7	6	9	8	11	10	13	12	15	14	...
2	2	3	0	1	6	7	4	5	10	11	8	9	14	15	12	13	...
3	3	2	1	0	7	6	5	4	11	10	9	8	15	14	13	12	...
4	4	5	6	7	0	1	2	3	12	13	14	15	8	9	10	11	...
5	5	4	7	6	1	0	3	2	13	12	15	14	9	8	11	10	...
6	6	7	4	5	2	3	0	1	14	15	12	13	10	11	8	9	...
7	7	6	5	4	3	2	1	0	15	14	13	12	11	10	9	8	...
8	8	9	10	11	12	13	14	15	0	1	2	3	4	5	6	7	...
9	9	8	11	10	13	12	15	14	1	0	3	2	5	4	7	6	...
10	10	11	8	9	14	15	12	13	2	3	0	1	6	7	4	5	...
11	11	10	9	8	15	14	13	12	3	2	1	0	7	6	5	4	...
12	12	13	14	15	8	9	10	11	4	5	6	7	0	1	2	3	...
13	13	12	15	14	9	8	11	10	5	4	7	6	1	0	3	2	...
14	14	15	12	13	10	11	8	9	6	7	4	5	2	3	0	1	...
15	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	...

Конечно, найденное рекуррентное определение операции  $\diamond$  нельзя признать удовлетворительным. Так, не просто посчитать результат для больших чисел, к примеру, попытайтесь вычислить  $146 \diamond 200$ . Однако, анализ определения операции и наблюдения за составленной таблицей Кэли привели нас к многочисленным гипотезам, некоторые из которых укажем.

**Свойство 1.** Для любого  $a \in N$   $a * 2$  равно либо  $a - 2$ , либо  $a + 2$ .

*Доказательство.* Действительно, пусть утверждение верно для всех натуральных чисел, меньших  $a \in N$ . Предположим, что  $a * 2 = a - 1$ . Тогда  $(a - 1) * 2 = a$ , противоречие с индуктивным предположением. Также невозможен случай  $a * 2 = a$ . Поэтому с учетом пункта (2) леммы 2 остается рассмотреть вариант  $a * 2 = a + 1$ . В этом случае  $(a - 1) * 2 \neq a + 1$ , следовательно,  $(a - 1) * 2 = a - 3$ . Далее,  $(a - 5) * 2 \neq a - 3$ , поэтому  $(a - 1) * 2 = a - 7$ . Продолжая указанный спуск, получаем

$$(a - (4k + 1)) * 2 = a - (4k + 3). \#(1)$$

Далее,  $(a - 2) * 2 \neq a$ , поскольку  $a * 2 = a + 1$  по предположению, следовательно,  $(a - 2) * 2 = a - 4$ . Рассуждая как и выше, получаем

$$(a - (4k + 2)) * 2 = a - 4(k + 1). \#(2)$$

Заметим, что если число  $a$  четное, то  $a * 2 = a + 1 = a * 1$ , противоречие, следовательно,  $a$  нечетно. Если  $a = 4m + 1$ , то из формулы (1) при  $k = m - 1$  получаем  $4 * 2 = 2$ , противоречие. Если  $a = 4m + 3$ , то из формулы (2) при  $k = m - 1$  также получаем противоречие  $5 * 2 = 3$ . Таким образом,  $a * 2 \neq a + 1$  для любого натурального  $a$ , и с учетом леммы 2 получаем доказываемое.

Через  $M_a$  обозначим множество степеней двойки, которые входят в разложение числа  $a$ . Например, для  $13 = 1 + 4 + 8$  получаем  $M_{13} = \{1, 4, 8\}$ . Следующие свойства оставим без доказательства.

**Свойство 2.** Для любого  $a \in \mathbb{N}$

$$a * 2^k = \begin{cases} a - 2^k, & \text{если } 2^k \in M_a; \\ a + 2^k, & \text{если } 2^k \notin M_a. \end{cases}$$

**Свойство 3.** Для любого  $a \in \mathbb{N}$

$$a * 3 = \begin{cases} a - 3, & \text{если } 1, 2 \in M_a; \\ a - 1, & \text{если } 1 \notin M_a, 2 \in M_a; \\ a + 1, & \text{если } 1 \in M_a, 2 \notin M_a; \\ a + 3, & \text{если } 1, 2 \notin M_a. \end{cases}$$

**Свойство 4.** Для любых  $a, b \in \mathbb{N}$

$$a * b = \begin{cases} a + b, & \text{если } M_a \cap M_b = \emptyset; \\ a - b, & \text{если } M_b \subseteq M_a. \end{cases}$$

**Упражнение 3.** Докажите свойства 2–4.

Отметим еще одно, «геометрическое», наблюдение за таблицей Кэли операции  $*$ . Выше мы указали ее часть, являющуюся квадратной матрицей со стороной в 16 элементов. Явно видно, что она разбивается на две пары симметричных подматриц размерностей 8 (две курсивные части и две прямые). В свою очередь, каждая из подматриц разбиения содержит две пары подматриц, симметричных относительно центра надматрицы. В общем случае, если мы рассмотрим угловую лево-верхнюю квадратную матрицу  $A$  размерности  $2^k$  нашей таблицы Кэли, то она также будет разбиваться на две пары подматриц, симметричных относительно центра матрицы  $A$ .

Таким образом, замеченные как алгебраические, так и геометрические свойства операции  $*$  тесно связаны со степенями двойки, более точно, с разложением в двоичную систему счисления чисел, над которыми производится операция. После нахождения этой связи строение операции  $*$ , видимо, становится понятным<sup>1</sup>.

Дадим описание операции  $*$ . Пусть  $a = a_0 + a_1 2 + a_2 2^2 + \dots$  и  $b = b_0 + b_1 2 + b_2 2^2 + \dots$  – разложения чисел  $a$  и  $b$  в двоичной системе,  $a_i, b_i \in \{0, 1\}$ . Тогда  $a * b = c$ , где  $c = c_0 + c_1 2 + c_2 2^2 + \dots$  и для любого  $i = 0, 1, \dots$

$$c_i = \begin{cases} 0, & \text{если } a_i = b_i; \\ 1, & \text{если } a_i \neq b_i. \end{cases}$$

**Упражнение 4.** Убедитесь, что указанная выше операция действительно удовлетворяет всем условиям Основной задачи.

<sup>1</sup> Доцент О, также решавший эту задачу, сообщил следующее. Во сне ему явился N – его преподаватель еще со студенческих времен – и посоветовал рассмотреть числа в двоичной системе счисления. На утро задача была решена, а заслуга в этом, по нашему мнению, принадлежит проф. N.

---

## Свойства операции $*$ , ее приложения и обобщения

Первое и основное наблюдение за операцией  $*$  позволяет сделать вывод, что  $(\mathbb{N}, *)$  является группой. Действительно, 0 является нейтральным элементом, каждый ненулевой элемент имеет порядок 2, а описание  $*$  с помощью двоичной формы записи легко позволяет обосновать ассоциативность. Отметим, что доказательство ассоциативности операции  $\diamond$  существенно сложнее, хотя, напомним, она совпадает с  $*$ . Ясно также, что группа  $\mathbb{N}$  абелева и периодическая.

Рассмотрим сейчас декартову сумму  $\sum_{i \in \mathbb{N}} G_i$  счетного числа двухэлементных групп  $G_i = \{0, 1\}$ . С покомпонентным сложением по модулю 2 получаем группу  $G$ , элементами которой являются всевозможные последовательности нулей и единиц. Если мы рассмотрим множество всех элементов из  $G$ , у которых в последовательностях почти все компоненты нулевые, то получим ее подгруппу  $\overline{G} = \overline{\sum_{i \in \mathbb{N}} G_i}$ . Группа  $\overline{G}$  носит название прямой суммы групп  $G_i$ .

**Предложение 2.** *Группа  $(\mathbb{N}, *)$  изоморфна прямой сумме двухэлементных  $\overline{\sum_{i \in \mathbb{N}} G_i}$  групп.*

*Доказательство.* Достаточно рассмотреть отображение, сопоставляющее натуральному числу  $a = a_0 + a_1 2 + \dots + a_k 2^k$  последовательность  $(a_0, a_1, \dots, a_k, 0, \dots)$ ,  $a_i \in \{0, 1\}$ .

**Игра Ним.** Самым известным приложением операции  $*$ , по нашему мнению, является игра Ним.

*В игре Ним имеются несколько кучек камней, двое по очереди делают ходы, за ход можно взять любое непустое множество камней из одной произвольной кучи. Выигрывает игрок, который забирает последний камень.*

Пусть имеются  $k$  куч, в которых  $m_1, m_2, \dots, m_k$  камней. Этой конфигурации сопоставим  $*$ -сумму – число  $m_1 * m_2 * \dots * m_k$ . Выигрышная стратегия игрока заключается в том, чтобы после каждого его хода получалась конфигурация с нулевой  $*$ -суммой.

**Упражнение 5.** Обоснуйте выигрышную стратегию игры Ним. Для этого докажите:

- 1) любой ход по правилам игры Ним из конфигурации с нулевой  $*$ -суммой приводит к конфигурации с ненулевой  $*$ -суммой;
- 2) для любой конфигурации с ненулевой  $*$ -суммой существует ход по правилам игры Ним, приводящий к конфигурации с нулевой  $*$ -суммой; является ли такой ход единственным?

**Упражнение 6.** В шоколадке, состоящей из  $m \times n$  долек, одна долька отравлена (разумеется, игрокам известно расположение этой дольки). Двое по очереди разламывают шоколадку по прямой линии и съедают неотравленную часть. Проигрывает игрок, которому достанется отравленная долька. Найдите выигрышную стратегию, убедитесь, что игру можно свести к игре Ним. Обобщите игру на трехмерный случай, когда имеется «брусочек» шоколада в виде параллелепипеда  $m \times n \times k$  с одним маленьким отравленным кубиком.

**НИИ «КСОР»:**

а) В НИИ «КСОР» работают несколько сотрудников, каждый из которых имеет номер – произвольное натуральное число, причем, у двух разных сотрудников различные номера. При пересечении сотрудником проходной в любую сторону, и при входе, и при выходе, в Памяти остается его номер в том количестве, сколько он раз проходил через проходную, а покидать здание НИИ и возвращаться можно сколь угодно много. По окончании рабочего дня оказалось, что один сотрудник не покинул здание НИИ.

---

Определите его номер, если имеется возможность производить арифметические действия над числами, находящимися в Памяти.

**Решение.** Пусть  $a_1, \dots, a_k$  – числа, оказавшиеся в Памяти по окончании рабочего дня. Заметим, что номер оставшегося в здании сотрудника встречается в Памяти нечетное количество раз, а номер любого другого сотрудника – четное. Поэтому  $a = a_1 * \dots * a_k$  – номер оставшегося сотрудника.

б) На следующий день сотрудникам того же НИИ «КСОР» было запрещено покидать стены здания, кроме обязательного выхода на обед. Выяснилось, что один сотрудник после обеда не вернулся на рабочее место. Как в этом случае вычислить нарушителя?

**Решение.** В этой ситуации операция  $*$  уже не поможет. Рассмотрим прямую сумму  $\overline{G_3} = \sum_{i \in \mathbb{N}} G_i$ , где каждая  $G_i = \{0, 1, 2\}$  – аддитивная группа вычетов  $Z_3$ . Группа  $\overline{G_3}$  изоморфна группе  $(N, *_3)$ , в которой операция  $*_3$  является суммой натуральных чисел в троичной записи без переноса разрядов, т. е. производится сложение соответствующих разрядов чисел в  $Z_3$ . Группа  $\overline{G_3}$ , а следовательно, и  $(N, *_3)$  – абелева группа, в которой каждый ненулевой элемент имеет порядок 3. Если вернуться к вопросу, то понятно, что номер нарушителя совпадет с  $*_3$ -суммой всех чисел в Памяти по окончании обеденного перерыва.

### Заключение

Приведенный фрагмент был апробирован на занятиях учебно-исследовательского семинара для студентов в СГУ им. Питирима Сорокина. Понятно, что рассмотренный материал может применяться и при работе со школьниками. Одна из достигнутых нами целей – знакомство с новыми понятиями и конструкциями теории групп – лежит на поверхности, но не является главной. В первую очередь хотелось организовать процесс получения новых для студентов результатов так, чтобы у них возникло ощущение активного поиска и исследовательской деятельности. Отчасти это удалось.

Особо остановимся на рассмотренных приложениях. Наш прежний опыт работы со студентами показывает, что часто мотивацию к занятиям обеспечивали не разбор доказательств и нахождение новых свойств, а использование теоретических результатов для решения конкретных задач. Например, уже упоминавшаяся лемма Бернсайда, устанавливающая связь между числом орбит и числом неподвижных точек при действии группы на множестве, красива сама по себе. Это же применимо и к конструкции действия группы на множестве, а затем и к теоремам Силова. Но студентам было более интересно комбинаторное приложение леммы Бернсайда. Они с удовольствием считали число раскрасок вершин куба, а затем число раскрасок граней октаэдра, т.е. решали алгоритмические однотипные задачи. Похожей ситуация была и с Основной задачей. Студенты больше заинтересовались исследованием игры Ним и других близких задач. Мы не изучали причин этого явления.

### Литература

- Григорян А.А. Задача М304 // Квант. 1975. № 1. С. 41.  
Григорян А.А., Тоом А.Л. Решение задачи М304 // Квант. 1975. № 9. С. 34–35.  
Куликов Л.Я. Алгебра и теория чисел: учеб. пособие для педагогических вузов. М.: Высш. школа, 1979. 559 с.  
Курош А. Г. Курс высшей алгебры: учебник. СПб.: Издательство «Лань», 2008. 432 с.  
Сотникова О.А. Целостность курса алгебры как методологическая основа его понимания. Архангельск: Поморский университет, 2004. 354 с.  
Яшина Е.Ю. Доказательство теоремы Фробениуса как завершение курса алгебры и числовых систем в педагогическом университете // Вестник Сыктывкарского университета.
-

---

Сер. 1: Математика. Механика. Информатика. 2023. Вып. 2 (47). С. 69–82.  
[https://doi.org/10.34130/1992-2752\\_2023\\_2\\_69](https://doi.org/10.34130/1992-2752_2023_2_69)

## References

- Grigoryan, A. A., & Toom, A. L. (1975). Solution of the M304 problem. *Kvant*, (9), Pp. 34–35. (In Russ.)
- Grigoryan, A. A. (1975). Problem M304. *Kvant*, (1), P. 41. (In Russ.)
- Kulikov, L. Ya. (1979). *Algebra and number theory: handbook for pedagogical universities*. Moscow: Higher School. (In Russ.)
- Kurosh, A. G. (2008). *Course of higher algebra: Textbook*. Saint Petersburg: “Lan”. (In Russ.)
- Sotnikova, O. A. (2004). *The integrity of the algebra course as a methodological basis for its understanding*. Arkhangelsk: Pomorskij universitet. (In Russ.)
- Yashina, E. Y. (2023). Proof of the Frobenius theorem as the completion of the course of algebra and numerical systems at the Pedagogical University. *Vestnik Syktyvkarского университета. Ser. 1: Matematika. Mehanika. Informatika*, (2), 69–82. (In Russ.)  
[https://doi.org/10.34130/1992-2752\\_2023\\_2\\_69](https://doi.org/10.34130/1992-2752_2023_2_69)

## Информация об авторах

**Сотникова Ольга Александровна**, доктор педагогических наук, ректор Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина; почтовый адрес: Россия, 167001, г. Сыктывкар, Октябрьский пр., д. 55; электронная почта: [sotnikovaoa@syktsu.ru](mailto:sotnikovaoa@syktsu.ru)

**Черных Василий Владимирович**, доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина; почтовый адрес: Россия, 167001, г. Сыктывкар, Октябрьский пр., д. 55; электронная почта: [vv146@mail.ru](mailto:vv146@mail.ru)

## Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

## Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

## История статьи

Поступила в редакцию 20.03.25. Принята к печати 2.04.24.

## Information about the authors

**Olga A. Sotnikova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Rector of Pitirim Sorokin Syktyvkar State University; Postal Address: Russia, 199034, Syktyvkar, 55, Oktyabrsky Ave.; e-mail: [sotnikovaoa@syktsu.ru](mailto:sotnikovaoa@syktsu.ru)

**Vasiliy V. Chernykh**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Chief Researcher, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University; Postal Address: Russia, 199034, Syktyvkar, 55, Oktyabrsky Ave.; e-mail: [vv146@mail.ru](mailto:vv146@mail.ru)

## Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

## Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

## Article history

Received 20 March 2024. Accepted 2 April 2024.

---

## **К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ**

---

Адрес редакции: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1.

Телефон: 8 (47467) 2-41-15 (ответственный секретарь – Александр Евгеньевич Крикунов).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

Журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» является научным журналом, в котором рассматриваются проблемы педагогики и психологии. Выходит с 2004 года. Журнал учрежден Елецким государственным университетом имени И.А. Бунина, является подписным периодическим научным изданием. Выходят 4 номера в год.

Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN в Париже (номер 188К 2073-8439), что обеспечивает информацию о нем в соответствующих международных реферативных изданиях.

Журнал включен в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (ВАК).

Полные требования к публикации размещены на сайте <http://elsu.ru/journal>

---

## **INFORMATION FOR THE AUTHORS**

---

Address of the editorial office: 399770, Lipetsk region, Yelets, 28, 1 Kommunarov Street.

Tel. 8 (47467) 2-41-15 (executive secretary – Aleksandr E. Krikunov).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

The journal “Educational Psychology in Polycultural Space” is a scientific journal which considers pedagogical and psychological problems. It has been published since 2004. The journal was founded by Bunin Yelets State University; it is a subscription periodical scientific publication. There are 4 issues a year.

The journal is registered in the International center ISSN in Paris (number 188K 2073-8439) that ensures the information about it in corresponding international abstract publications.

The journal is included in “The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published”.

Full information is presented on site <http://elsu.ru/journal>

---

*Научный журнал*

**Психология  
образования  
в поликультурном  
пространстве**

*№ 2 (66) / 2024*

*Редактор – Н.П. Безногих  
Корректор – И.И. Окружко  
Техническое исполнение – В.М. Гришин*

**Знак информационной продукции 12+**

Подписано в печать 20.06.2024  
Дата выхода в свет 21.06.2024  
Бумага 74,5 п.л. Формат А-4. Гарнитура Times.  
Печать трафаретная  
Тираж 1000 экз. Заказ № 31  
Свободная цена

Адрес редакции и издателя:  
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1  
E-mail: nj-psy@elsu.ru  
Сайт редколлегии: <http://www1.elsu.ru/journal>

Подписной индекс журнала **№ 43283** в объединенном каталоге «Пресса России»

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии  
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина  
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1