

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Учредитель: Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Александр Николаевич Веракса, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Заместитель главного редактора

Иван Андреевич Алешковский, проректор МГУ имени М. В. Ломоносова кандидат экономических наук, доцент кафедры геополитики факультета глобальных процессов, директор Центра стратегии развития образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Ответственный секретарь

Марина Анатольевна Степанова, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Татьяна Васильевна Ахутина, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Владимир Пантелеймонович Борисенков, академик РАО, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Валентина Владимировна Барабанщикова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Руководитель Департамента психологической работы Министерства обороны РФ, г. Москва, Российская Федерация

Александр Георгиевич Гаргянц, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа механико-математического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, доцент РАО, г. Москва, Российская Федерация

Михаил Вадимович Груздев, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация

Патрик Дрид, PhD в области спорта и физического обучения, профессор, декан факультета спорта и физического обучения университета Нови-Сада, г. Нови-Сад, Сербия

Лариса Анатольевна Дунаева, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Юрий Петрович Зинченко, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Президент Российского психологического общества, г. Москва, Российская Федерация

Мария Станиславовна Ковязина, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Исаак Иосифович Калина, почетный член РАО, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, Президент Центра реализации государственной образовательной политики и информационных технологий Министерства просвещения РФ, г. Москва, Российская Федерация

Татьяна Владимировна Кортава, академик РАО, профессор, доктор филологических наук, заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Алексей Владимирович Лубков, академик РАО, доктор исторических наук, профессор, ректор Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская Федерация

Тимофей Александрович Нестик, доктор психологических наук, профессор РАН, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии РАН, ведущий научный сотрудник

кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Артур Александрович Реан, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета

Алексей Львович Семенов, академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой математической логики и теории алгоритмов механико-математического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Владимир Самуилович Собкин, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Сергей Валентинович Тарасов, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, ректор Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Татьяна Александровна Тореева, кандидат философских наук, доцент, и.о. декана факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Лю Цзюань, PhD в области филологических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра изучения России Пекинского педагогического университета, г. Пекин, Китайская Народная Республика

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL “LOMONOSOV PEDAGOGICAL EDUCATION JOURNAL”

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

Aleksander N. Veraksa, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Deputy editor-in-chief

Ivan A. Aleshkovsky, Vice-rector of Moscow State University, Cand. Sci. (Economy), Associate Professor of the Department of Geopolitics, Faculty of Global Processes, Director of the Center for Educational Development Strategy of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Executive secretary

Marina A. Stepanova, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Tatyana V. Akhutina, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher, Head of the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Vladimir P. Borisenkov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Head of the Department of History and Philosophy of Education, Faculty of Teacher Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Valentina V. Barabanshchikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Occupational Psychology and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Head of the Department of Psychological Work of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Alexander G. Gargyants, Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis, the Faculty of Me-

chanics and Mathematics of Lomonosov Moscow State University, Associate Professor of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Mikhail V. Gruzdev, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Rector of the Yaroslavl State Pedagogical University named after. K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

Patrick Drid, PhD in Sports and Physical Education, Professor, Dean of the Faculty of Sports and Physical Education, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Larisa A. Dunaeva, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor of the Department of Russian Language for Foreign Students of Humanities Faculties, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Yuri P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Director of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, President of the Russian Psychological Society, Moscow, Russian Federation

Maria S. Kovyazina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Isaac I. Kalina, Honorary Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), head of the Department of Educational Technologies, Faculty of Teacher Education, Lomonosov Moscow State University, President of the Centre for the Implementation of State Educational Policy and Information Technologies of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Tatyana V. Kortava, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Dr. Sci. (Philology), Head of the Department of Russian Language for Foreign Students of Natural Sciences, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Alexey V. Lubkov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (History), Professor, Rector of Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Timofey A. Nestik, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Russian Academy of Sciences, Head of the Laboratory of Social and Economic Psychology at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Leading Researcher at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Artur A. Rean, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Destruc-

tive Behaviour and Aggression of Youth at the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Director of the Centre for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behaviour at Moscow State Pedagogical University

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Physical and Mathematical Sciences), Professor, Head of the Department of Mathematical Logic and Theory of Algorithms of the Faculty of Mechanics and Mathematics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Vladimir S. Sobkin, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Centre for the Sociology of Education of the Institute of Educational Management of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Sergey V. Tarasov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Rector of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russian Federation

Tatyana A. Toreeva, Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Liu Juan, PhD in Philological Sciences, Professor, Director of the Research Centre for Russian Studies, Beijing Normal University, Beijing, People's Republic of China

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дубровина И.В.

Психологическая служба системы образования как феномен 9

Лукашина Е.В.

Проблема формирования ценностно-смыслового отношения студентов к
социокультурному наследию религии в научно-педагогическом
дискурсе 29

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Волкова Е.Н.

Психологическое благополучие подростков с разным типом
социализации 48

Дятлова Е.Н.

Дидактические основы повышения качества исторического
образования посредством системной реализации принципа
историзма 74

ПЕДАГОГИКА — ПРАКТИКЕ

Мурсенкова И.В., Лубенченко О.И., Лапицкий К.М.

Разработка тестов для проверки остаточных знаний по общему
курсу физики у студентов НИУ МЭИ 103

Дадалко В.А., Костяняц А.Г., Неустроев Г.А.

Образование как фундаментальный элемент обеспечения
национальной безопасности государства 122

CONTENT

THEORETICAL STUDIES

Dubrovina I.V.

Psychological Service in the Education System as a Phenomenon 9

Lukashina E.V.

Forming Students' Value-meaningful Attitude to the Socio-cultural Heritage of Religion in Scientific and Pedagogical Discourse 29

EMPIRICAL STUDIES

Volkova E.N.

Psychological Well-Being in Adolescents with Different Types of Socialization 48

Dyatlova E.N.

Improving the Quality of History Teaching in Non-Historical Specialties and Training Programmes through Systematic Implementation of the Historicism Principle 74

PEDAGOGY TO PRACTICE

Mursenkova I.V., Lubenchenko O.I., Lapitsky K.M.

Development of the Residual Knowledge Tests on the General Course of Physics for the Students of the National Research University MPEI 103

Dadalko V.A., Kostanyants A.G., Neustroev G.A.

Education as a Fundamental Element of Ensuring the National Security of the State 122

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-24>
УДК/UDC 159.9:373

Психологическая служба системы образования как феномен

И.В. Дубровина ✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ iv.dubrovina@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Статья посвящена актуальной для современного школьного образования проблеме — проблеме воспитания учащихся, рассматриваемой в контексте роли в этом воспитании взаимодействия психологии и педагогики. Система образования нуждается в научных психологических знаниях, поскольку уже в образовательных стандартах уделяется большое внимание вопросам психического развития растущего человека.

Цель. В статье сделана попытка вернуть первоначальный смысл феномену «психологическая служба системы образования», который в настоящее время понимается по-разному.

Методы. В статье использованы теоретические методы анализа и синтеза научной литературы по вопросам взаимодействия психологии и педагогики в контексте воспитания учащихся.

Результаты. Психологическая служба должна пониматься как психологическое обеспечение системы непрерывного образования, как интегральный феномен, представляющий собой единство научного, прикладного и практического аспектов. Это достигается на основе научного и ориентированного на практику сотрудничества психологии и педагогики, педагога-психолога и учителя.

Выводы. Деятельность педагога-психолога является ключевой в психологическом обеспечении системы непрерывного образования, поскольку именно педагог-психолог конструирует во взаимодействии с педагогами социальную ситуацию культурного развития детей (Л.С. Выготский). Заявленный подход означает повышение требований как к уровню профессиональной подготовки педагогов-психологов, так и к уровню их личностного и культурного развития.

Ключевые слова: психологическая служба, образование, школа, воспитание, культура, психология, педагогика

Для цитирования: Дубровина, И.В. (2024). Психологическая служба системы образования как феномен. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(4), 9–28. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-24>

Psychological Service in the Education System as a Phenomenon

Irina V. Dubrovina ✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ iv.dubrovina@yandex.ru

Abstract

Background. The article highlights a relevant problem of upbringing students within modern school education as considered in the context of the role of interaction between psychology and pedagogy. The education system needs scientific psychological knowledge, since educational standards pay much attention to the issues of mental development of a growing person.

Objective. The article attempts to return the original meaning to the phenomenon of “psychological service in the education system”, which is currently understood in different ways.

Methods. The article uses theoretical methods of analysis and synthesis of scientific literature on the interaction between psychology and pedagogy in the context of students’ education.

Results. Psychological service should be understood as psychological support for the continuous education system, as an integral phenomenon representing the unity of scientific, applied and practical aspects. This is achieved on the basis of scientific and practice-oriented cooperation between psychology and pedagogy, educational psychologists and teachers.

Conclusions. The activity of an educational psychologist is key in the psychological support of the continuous education system, since it is the educational psychologist who constructs the social situation of children’s cultural development in cooperation with teachers (L.S. Vygotsky). The stated approach means increasing the requirements both to the level of professional training of educational psychologists and to the level of their personal and cultural development.

Keywords: psychological service, education, school, upbringing, culture, psychology, pedagogy

For citation: Dubrovina, I.V. (2024). Psychological Service in the Education System as a Phenomenon. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(4), 9–28. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-24>

Введение

Школьное образование играет большую роль в судьбах как отдельных людей, так и целых поколений. Однако это образование может быть тем не менее эффективным или относительно нейтральным для развития личности. Ключевую роль здесь играет взаимосвязь образования с культурой, поскольку именно образование через свое содержание создает условия для развития культурных потребностей молодого поколения. В этой связи одна из основных задач психологической службы системы образования — содействие культурному развитию растущего человека на всех возрастных ступенях — от дошкольного и школьного детства до отрочества и ранней юности, а не только его полноценному психическому развитию. «Врастание ребенка в культуру», как писал Л.С. Выготский, предполагает культуру овладения им средствами действий с предметами, культуру отношений и общения с другими людьми, культуру своей психической деятельности, поведения, владения собой и «является развитием в собственном смысле этого слова» (Выготский, 1984, с. 292).

Приобщение человека к культуре человеческих отношений происходит именно в школьные годы, развитие жизненных смыслов и стратегий поведения в обществе зависит от того, в какой мере культура стала ориентиром такого развития. «В глубинных основаниях культуры можно выделить базовые ценности, фундаментальные жизненные смыслы, которые играют роль своего рода системных параметров, объединяющих все многообразие культурных феноменов в органическую целостность. Это те смыслы, которые мы вкладываем в понимание человека, природы, пространства и времени, истины, красоты, свободы, справедливости, труда, добра и зла, совести, долга и т.д.» (Куда идет..., 2010, с. 13).

Таким образом, осваивая культуру, ребенок одновременно учится управлять собой и своим поведением. В культуре не только представлена «важнейшая способность человека и всего человеческого рода — способность к саморазвитию» (Межуев, 2008, с. 25), но ее можно рассматривать как то, что дает человеку «инструментарий, соответствующее материальное оснащение и духовное оборудование

для его поведения и деятельности» (Зинченко, 2003, с. 13). «Врастание ребенка в культуру» формирует такие качества личности, которые помогают человеку не только устанавливать позитивные отношения с окружающими, но и противостоять различным негативным влияниям и соблазнам (Дубровина, 2022). Все зависит в этом процессе от культурного уровня взаимодействующих со школьниками взрослых: «Способности и качества личности складываются и развиваются в процессе онтогенеза при решающей роли сотрудничества ребенка со взрослым, при определяющей роли воспитания и образования» (Давыдов, 1979, с. 137).

В современных условиях школа вместо пробуждения и развития культурных потребностей детей акцентирует внимание на проблеме их успеваемости, усвоения знаний, развития интеллектуальной сферы, подготовки к сдаче ЕГЭ.

Остается без внимания то, что усвоение знаний — важнейшая задача образования, но не самоцель. Получение знаний дает возможность «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке (Выготский, 1991, с. 241). Вопрос в том, как именно обеспечить полноценное «врастание ребенка в культуру».

«Врастание» ребенка в культуру обеспечивается тем, что в детстве, отрочестве, юности развитие происходит внутри взаимодействия культурно-образовательных процессов обучения и воспитания, совокупность которых и называется образованием. Каждый момент обучения становится воспитывающим, каждый момент воспитания — обучающим. Взаимодействие этих взаимообусловленных процессов обеспечивает интеграцию рационального и эмоционального познания мира и создает в школе культурную образовательную среду. Именно в этой среде в сотрудничестве со взрослыми осуществляется процесс культурного развития ребенка. «Выпадение» воспитания из феномена «образование» негативно отражается на развитии личности учащихся.

На каждом возрастном этапе возникают специфические проблемы культурного развития человека, требующие к себе особого психолого-педагогического внимания. М.И. Лисина отмечала, что взрослый «провидит» в новорожденном человека, только потому новорожденный и становится человеком (Лисина, 2009). В процессе общения у ребенка возникает и развивается потребность в людях и социальных связях. Удовлетворение этой потребности приводит к постепенному развитию его «социальных начал», которых у него еще нет, но они заложены в культурной общественной среде, в культурных

традициях и нравственных качествах окружающих людей. Аналогичным образом важно, чтобы учитель уже в первокласснике «провидел» будущего гражданина, тогда этот первоклассник им и станет.

Л.С. Выготский связывал «вхождение в культуру» с эмоциональным развитием человека, он предупреждал об опасности «эмоционального невежества». Следствием эмоционально-нравственной неразвитости может быть снижение ценности общения, нарушение чувства связи растущего человека с людьми, миром. В.Д. Шадриков (Шадриков, 1998) доказывает, что именно интеграция рационального и эмоционального познания закладывает основу для развития не только общих, но и духовных способностей школьника, которые определяют его поступки и отношения к людям, к значимым явлениям общественной жизни, к культурным и социальным ценностям.

Особенно важными являются нравственные чувства, каждое из которых — сложнейшее единство размышлений и переживаний. Например, не подкрепленные позитивными эмоциями понятия совести, достоинства, чести, доброты, благодарности и др. кажутся сегодняшним школьникам устаревшими и не соответствующими нашему рациональному и расчетливому времени. Неслучайно В.В. Давыдов считал, что основным психологическим новообразованием в подростковом возрасте, свидетельствующим о позитивном развитии личности, является «сознательная регуляция своих дел и поступков, умение учитывать чувства, интересы, желание и характер других людей и ориентироваться на них при организации своего поведения» (Давыдов, 1979, с. 126).

Об этом говорил и Ю.М. Лотман, с его точки зрения в воспитании самое важное — приучать человека к активной работе мысли и совести. Он замечал: «Мы мало учимся подводить детей к самостоятельному сложному духовному поиску, идем по более легкому пути системы разрешений и запретов — вот за это получишь пятерку, а за это — двойку, что приводит к духовной пассивности, к духовному потребительству» (Лотман, 2006, с. 229).

Быть может, сложности решения вновь ставшей актуальной проблемы воспитания детей и школьников объясняются недопониманием важности психологического контекста проблемы воспитания: «Психология постепенно становится важнейшей частью единого культурного пространства... Психология личности все больше выступает местом притяжения и синтеза неизмеримого богатства культурных смыслов, призванных подчеркнуть значительность положения индивида в мире» (Старовойтенко, 1992, с. 5).

С нашей точки зрения, основная задача психологического обеспечения системы образования — создание на всех этапах непрерывного образования психолого-педагогических условий обучения и воспитания учащихся, необходимых для культурного развития подрастающего поколения. Такая задача не может решаться в деятельности лишь одного (двух-трех) педагога-психолога. Педагог-психолог — не психологическая служба, а сотрудник этой службы.

Психологическое обеспечение (или психологическая служба) системы образования — сложное научно-практическое образование, в котором в опоре на психологические закономерности культурного развития и педагогические условия их реализации взаимодействуют психологическая и педагогическая науки, психологическая и педагогическая практики (Дубровина, 1991).

Непосредственную взаимную связь психологии и педагогики понимали известные в сфере образования ученые, которые успешно работали в области как психологии, так и педагогики. Например, такие психологи, как Л.С. Выготский, П.П. Блонский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др., решали многие педагогические задачи. Можно вспомнить работу Л.С. Выготского «Педагогическая психология» или книгу В.П. Зинченко «Психологические основы педагогики». В.В. Давыдов, в частности, решал задачу о том, «как придать образовательно-воспитательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление» (Давыдов, 1979, с. 111). А педагоги, например Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Я. Корчак, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др., решали педагогические задачи в контексте их психологического рассмотрения. Так, К.Д. Ушинский полагал, что «психология в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога занимает первое место между всеми науками» (Ушинский, 1974, с. 260).

В настоящее время и «приложимость» психологии к педагогике, и ее необходимость для педагога предстают как проблема психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе.

Психологическая служба, ориентированная на психологическое обеспечение образовательного процесса, — интегральный феномен. Он включает в себя научный аспект и полностью от него зависящие аспекты — прикладной, практический, организационный. Основу этого феномена составляет научное и ориентированное на практику взаимодействие психологии и педагогики, педагога-психолога и учителя, классного руководителя, социального работника.

Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей профессиональной подготовки и готовности к профессиональному и межличностному сотрудничеству (Дубровина, 1991, с. 176–183). От развития этих аспектов и их позитивного взаимодействия зависит культурный уровень образовательной среды как основы социальной ситуации культурного развития школьника.

Эффективность психологического обеспечения системы образования на всех ее уровнях зависит от всесторонней включенности в него всех субъектов образовательного процесса. В связи с этим важно подчеркнуть ряд моментов. Известно, что использование в практике научных знаний тесно связано с проблемой человеческой нравственности: ради чего они используются? Психологические знания касаются не абстрактных понятий, это знания о живом человеке и его жизни со всеми составляющими этой жизни — любовь, дружба, дом, дети, образование, прошлое и будущее, душевные переживания, размышления, сомнения, страсти и страдания, желания и надежды, поиски смысла жизни и прочее. Соответственно, психологические знания могут быть использованы:

— или в интересах человека, с позиции уважения и доброжелательности к нему, тогда они помогают развитию его сознания, личности, самостоятельности, индивидуальности, укреплению его психологического здоровья и пр.;

— или с позиции отчужденности, в целях манипулирования сознанием человека, его чувствами, мыслями, отношениями и пр.; в этом случае психологические знания направлены не на созидание, а на разрушение психики человека, разрушение самой его духовной человеческой сущности (Дубровина, 2014).

Поэтому очень важно так выстраивать процесс высшего психолого-педагогического образования, чтобы обеспечивать не только высокий уровень профессиональной подготовки, но определенный уровень культурного развития личности специалиста, когда «мотивом к нравственной организации поступков выступает не столько профессиональный долг, юридическая ответственность, страх наказания и потеря профессии, сколько духовная субстанция в виде доверия, которое люди оказали тебе» (Пономаренко, 2012, с. 92).

Представим лишь отдельные моменты «культурной включенности» всех субъектов образования в решение проблемы психологического обеспечения воспитания школьников.

Научный аспект психологического обеспечения системы образования

Известно, что практик — это специалист, который применяет и закрепляет в практической деятельности научные знания, являющиеся основой, фундаментом любой практики: «...Если не будет сосредоточено самое пристальное внимание на повышении научного уровня психологических исследований, то психология никогда не сможет играть действенную роль в решении практических задач, выдвигаемых обществом» (Теплов, 1985, с. 31). Точно так же дела обстоят и в педагогике.

Для качественного улучшения условий культурного развития современного школьника нужна совместная работа педагогов и психологов, опирающаяся на комплекс полученных в совместных исследованиях данных. Например, решается проблема: что необходимо знать психологу и педагогу для понимания сути «тех процессов внутреннего развития, которые пробуждаются у ученика и вызываются к жизни школьным обучением и от которых зависит эффективность или неэффективность процесса школьного обучения»? (Выготский, 1982, с. 5). Решение этой проблемы в контексте взаимодействия научной психологии и научной педагогики предполагает две линии исследования. С одной стороны, необходимо изучить особенности психического и личностного развития, процессов социализации и самоопределения современного растущего человека в условиях мало изученной транзитивной реальности, виртуального мира, форсированного технологического процесса и глобальных информационных инноваций. С другой стороны, важно исследовать новые социально-педагогические, в том числе — технические образовательные условия, в которых совершается это развитие на всех возрастных этапах.

Результатом совместного психолого-педагогического анализа полученных психологами и педагогами данных может стать новое знание о ребенке и особенностях его развития в современных социокультурных условиях, о характеристике образовательной среды, реализующей современную социальную ситуацию его культурного развития. Это «новое» имеет свое содержание, динамику и законы развития, которые, в свою очередь, требуют изучения (Дубровина, 1991).

На основе нового знания о ребенке и условиях его культурного развития наука психология формирует современную профессиональную позицию педагога-психолога. Наука педагогика — профессиональную позицию не только учителя, но всех субъектов педагогиче-

ского процесса: методистов, авторов образовательных стандартов, учебных и воспитательных программ, учебников и др. В конкретной, непосредственной работе со школьниками практические работники разных специальностей (учитель, педагог-психолог) сотрудничают, воплощая в реальной жизни новые рекомендации своих наук, дополняя и обогащая, но не подменяя — профессиональные позиции друг друга (Дубровина, 1991, с. 181).

Проблема создания стратегии и практики воспитания детей и школьников на основе полученного в результате сотрудничества наук психологии и педагогики нового знания о ребенке, об особенностях его культурного развития не нова. Например, в совместном исследовании психолога Л.И. Божович и педагога Т.Е. Конниковой была разработана научно обоснованная психолого-педагогическая концепция воспитания нравственной направленности личности школьников с учетом возрастных особенностей. Авторы проанализировали типичные педагогические и психологические ошибки в воспитании детей и подростков, которые могут быть связаны, во-первых, с организацией их деятельности и, во-вторых, с организацией их взаимоотношений в коллективе. Они показали, что объединяющая подростков деятельность должна иметь общественную ценность, что достижение общественно ценного результата должно быть увлекательным для всех детей и восприниматься ими как общее дело, что результат действий каждого должен быть необходимым для достижения общего результата и пр. Иными словами, авторы разрабатывали позитивную социальную ситуацию развития, которая ориентировала бы поведение детей и подростков на то, чтобы уметь радоваться успехам другого, помогать отстающим, не испытывать зависти к тем, кто действует наиболее успешно, соприкоснуться с коллективно пережитым чувством морального удовлетворения.

Можно вспомнить разрабатываемые в Академии педагогических наук СССР комплексные психолого-педагогические программы, касающиеся актуальных проблем образования 90-х гг. прошлого века:

- Что такое готовность к школе?
- Что такое «учебная перегрузка» школьников и каковы пути ее минимизации?
- Какие условия нужны для организации развивающего обучения?
- Как помочь совершенствовать систему семейного воспитания и подготовить молодежь к семейной жизни? (и пр.).

Сейчас очень важно было бы научно обосновать содержание понятия «современная культурная образовательная среда» в контексте ее истоков, возрастных характеристик и психолого-педагогических условий организации.

Прикладной аспект психологического обеспечения системы образования

Данный аспект «задает психологические основания для создания эффективных условий развития познавательных процессов учащихся, позволяет наиболее эффективно и продуктивно выстроить образовательный процесс» (Обухов и др., 2018, с. 415).

Развитие прикладного аспекта предполагает психологически грамотное обеспечение процессов обучения и воспитания, использование новейших психологических знаний в интересах культурного развития детей и школьников всеми работниками педагогической системы: дидактами, методистами, авторами стандартов общего среднего и высшего образования, авторами учебников, воспитателями, учителями, социальными педагогами, руководителями образовательных учреждений (школ, вузов), руководителями системы образования, и др.

1. *Дидакты и методисты* на основе научных данных о психологических особенностях культурного развития современного ребенка вооружают учителя психологически обоснованными программами обучения и воспитания, учебными и организационными планами, разработками дидактических и методических материалов для использования и в живой, и в дистанционной, и в смешанной формах обучения. При этом они уделяют внимание и тому, насколько содержание, методы и средства обучения и воспитания соответствуют психологическим закономерностям как возрастного, так и индивидуального развития школьников, насколько программы не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности учеников, но и задают перспективу их дальнейшего развития. Важно также отслеживать, в какой мере эффективность всех структурных компонентов учебного процесса основана на психологических законах интеграции рационального и эмоционального познания мира — через знания и переживания, так как «только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика, все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» (Выготский, 1991, с. 141). В связи с этим весьма актуален сформулированный в отечественной педагогике принцип «воспитывающего обучения».

Согласно этому принципу, воспитывающее обучение — обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний о природе и общественной жизни и развитием их личностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям. В соответствии с этим «преподавание предметов, географии, истории и пр. — должно выйти за пределы сухих логических систем и стать предметом и работой не только мысли, но и чувства» (Выготский, 1991, с. 141).

Особая роль в развитии «воспитывающего обучения» принадлежит урокам литературы, но только в том случае, если, как справедливо замечает М.К. Мамардашвили, подходить к тексту не как к «мертвому грузу учености», а как к чему-то живому, в чем бьется «пульс мысли и чувства»» (цит. по Зинченко, 2003, с. 45). Литература предшествует жизненному опыту взрослеющего человека, влияет на развитие его сознания и миропонимания в пору его наибольшей впечатлительности. В художественной литературе человек предстает в богатстве и сложности своих мыслей, переживаний, планов, сомнений. Тем самым у читающего школьника обогащается собственный духовный опыт. Он начинает постепенно понимать, как сложен и уникален внутренний мир человека, приобретает опыт сопереживания людям. По мнению Ю.М. Лотмана, литература в школе несет основную долю важнейшего дела, которое К.Д. Ушинский называл воспитанием души, А. Твардовский — нравственным прозрением, В.П. Зинченко — дотеоретической этикой (этикой в действии, а не в назидании) (Дубровина, 2014, с. 164).

2. Авторы учебников имеют непосредственное отношение к созданию в школе и вне нее культурной развивающей среды для детей любого возраста, проживающих в разных социальных условиях. Работа учащихся, как на уроке, так и дома с текстом учебника, написанным мудрым взрослым, хорошо знающим как саму научную дисциплину, так и возраст ребенка, к которому обращен учебник, создает благоприятные условия для развития познавательной сферы, научного мировоззрения, речи, для формирования личности. Авторы согласуют содержание учебника с теми примерными возрастными нормами развития ребенка, которые установлены психологами, физиологами и другими учеными, изучающими законы и условия детского развития, учитывают сензитивность возраста, то есть его особую чувствительность к влияниям, определяющим формирование основных психологических новообразований данного этапа онтогенеза.

Особую ответственность авторы учебников несут за язык, которым написан учебник. Язык учебника, как и язык педагога, является орудием культуры, образования, воспитания. Поэтому необходимо, чтобы учебники были написаны языком грамотным, литературным, расширяющим и обогащающим словарный запас школьников. А используемые в учебной литературе примеры, задания, иллюстративные материалы отвечали бы этическим и эстетическим общечеловеческим нормам, способствовали развитию культурных ценностей и др.

Поэтому никакого отношения к культурному развитию не имеют издаваемые для школьников краткие пересказы классических произведений. Нарушая все законы психического и культурного развития, в головы учеников «вкладываются» готовые формулировки, удобные для ответов и написания сочинений. Например, в одной из книжек (Долбилова и др., 2016) на 400 страницах авторы своими словами с некоторыми цитатами из текстов пересказывают произведения от «Слова о полку Игореве» до Юрия Казакова и Валентина Распутина.

3. *Учителя, воспитатели, социальные педагоги* в непосредственной работе с детьми и школьниками реализуют содержание, методы и средства обучения, предписанные образовательными стандартами, и руководствуются знаниями, полученными в вузе и в процессе самообразования.

Учитель занимает особое место в образовательном пространстве школы. Процесс преподавания любого учебного предмета является, по замечанию Ю.М. Лотмана, «воздухом культуры» и не может рассматриваться независимо от процесса воспитания. Как преподаватель учебного предмета учитель является посредником между культурой, накопленной человечеством в определенной области знания, и школьником, только вступающим в этот огромный мир науки и знания. Содержание любого учебного предмета — это особая форма культуры, которая вводит ребенка на доступном для его понимания уровне в пространство своих смыслов, значений, ценностей, тем самым расширяет его мировоззренческий горизонт, создает условия для развития, предоставляет ему возможность выбора своего места в жизни. Усвоение этих смыслов и ценностей знаменует собой развитие человека (Абакумова, 2003).

Психология как наука о человеке в этом поликультурном пространстве не представлена, потому среди базовых ценностей культуры, которые формируются в школьном возрасте, сам человек как ценность отсутствует. Педагогам и психологам необходимо

учитывать этот негативный факт при решении возникающих в школе разнообразных проблем и как-то восполнять недостаток психологических знаний учащихся, обедняющий ресурс их культурного развития.

«Посредничество» учителя и как преподавателя учебного предмета — между миром науки и школьником, и как классного руководителя — между обществом и ребенком в освоении культуры общения и межличностного взаимодействия — осуществляется тогда, когда на уроке или во внеурочном общении происходит детско-учительское взаимодействие. Такое взаимодействие создает специфическое образовательное пространство, наполненное особым психологическим содержанием. «Взаимодействие между людьми столь разного возраста, как учитель и ученик, и столь разных интересов, жизненного опыта, целей, установок — всегда чудо. Чтобы это чудо произошло, необходимо доверие учеников учителю» (Лотман, 2006, с. 158). Чувство доверия — устойчивое ощущение безопасности, уверенности в другом, оно возникает, по образному выражению В.П. Зинченко, в «круговороте общения» между людьми и принадлежит к числу важнейших психических состояний человека.

Чтобы такое чудо (доверие) случилось, учителю важно не только хорошо владеть учебным предметом, не только знать возрастную и педагогическую психологию и методические приемы преподавания, но и любить науку, которую он преподает, и любить детей, которые под его руководством изучают эту науку. Он понимает, что формирующийся внутренний мир растущего человека сложен и уникален, что детство, отрочество, ранняя юность должны быть согреты добротой и заботой, что для каждого школьника любого возраста, а не только для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так важно доброжелательное внимание, обращенное лично к нему, что «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу в такой же мере, как ум и воля» (Выготский, 1991, с. 142). Быть может, именно доверие учителям составляет для школьников основу безопасности образовательной среды.

В школу приходят очень разные дети, у каждого — свой потенциал и свой путь развития. Учитель должен осознать основной психологический принцип взаимодействия с каждым учеником — индивидуальный подход к нему как к зарождающейся личности и индивидуальности, осознать, что «нельзя отвлекаться от вопроса о неодинаковости людей, так как конкретные проявления законов

психики всегда включают в себя “фактор личности”, “фактор индивидуальности”» (Теплов, 1985, с. 5).

Если у ученика возникают проблемы, учитель вместе со школьным психологом обсуждает и решает, как «усовершенствовать методы обучения и воспитания, чтобы пределы развития способностей немедленно повысились» (Теплов, 1985). Е.А. Ямбург справедливо полагает: «Тысячу раз мы убеждались, что интуиция опытного учителя не менее надежный инструмент, чем методы иных, более точных наук. Однако постоянный диалог со “смежниками” позволяет уточнить педагогические позиции, организовать учебно-воспитательный процесс наилучшим для каждого конкретного ребенка образом...» (Ямбург, 1996, с. 84).

Весьма странным является возникающий в последнее время вопрос: может ли что-то, например Интернет, заменить учителя? Еще Л.С. Выготский замечал, что «там, где учитель выступает в роли простого насоса, накачивающего ученика знаниями, он с успехом может быть заменен справочной книгой (а в наше время, очевидно, — Интернетом), словарем, учебником, картой, экскурсией» (Выготский, 1991, с. 360).

Практический аспект психологического обеспечения системы образования

Практический аспект реализуют педагоги-психологи, работающие в различных образовательных учреждениях. Они выполняют научно-практические рекомендации, разрабатываемые в рамках научной практико-ориентированной психологии, в современных социально-культурных условиях и выполняют задания органов управления системой образования. Развитие прикладного аспекта психологического обеспечения системы образования может в значительной степени повысить эффективность сотрудничества педагога-психолога со всеми субъектами образовательного процесса — с воспитателями, учителями-предметниками, классными руководителями, социальными педагогами, родителями учащихся — потому что для педагога-психолога учитель — наиболее близкий коллега. В их совместной деятельности реализуется синтез педагогического опыта и знаний с данными психологической науки. Возникающие проблемы учитель и психолог могут решать только вместе, используя свои профессиональные стратегии и вместе обсуждая получаемые результаты. Эффективность сотрудничества педагога-психолога с учителем зависит от понимания и принятия

профессиональных позиций друг друга. Доверие и уважение друг к другу, взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний в подходе к ученику и его родителям, их взаимодействие на всех стадиях работы и с отдельными детьми, и с детскими коллективами, взаимная заинтересованность в успешности деятельности являются необходимым условием эффективности работы образовательного учреждения.

Реализация такого взаимодействия учителя и педагога-психолога в большой степени зависит от директора школы и его заместителей, от их профессионализма, общей и психологической культуры, от их способностей и желания «создать» из представителей разных специальностей коллектив единомышленников. «Роль директора школы как организатора педагогического коллектива неизмеримо повышается, если учителя видят в его труде пример высокой педагогической культуры» (Сухомлинский, 1971, с. 5).

Организационный аспект психологической службы

Отметим лишь два момента.

1. Органы управления системой непрерывного образования могли бы дать психологам большую свободу в выборе направлений, методов и сроков работы. Конечно, задачи, стоящие перед ними, общие для всей психологической службы, но решение их не может быть общим, стандартным. Каждая школа имеет свои специфические особенности, которые так или иначе определяют социальную ситуацию развития детей и тем самым оказывают влияние на психическое и личностное развитие каждого ребенка. Эти особенности обусловлены целым рядом факторов. Например, таких, как специфика района, в котором расположена школа; количественный и качественный состав детей; опыт и стаж работы учителей; инновационные и экспериментальные проекты, реализуемые в учреждении; наличие в учреждении особых детей, специфика семей и пр. Психолог должен понимать проблемы, имеющиеся именно в данном учреждении (возрастные, социальные, национальные, образовательные, межкультурные и пр.), и строить свою работу в соответствии с этим пониманием. Это дает ему основание вовремя оценить подстерегающие риски и вместе с учителями и администрацией школы продумать меры, предупреждающие возникновение различных проблем в развитии и воспитании ребенка: ксенофобии, развития

агрессии, криминального или зависимого поведения, несамостоятельности и пр.

2. Педагоги-психологи уже много лет работают в учреждениях системы образования, но специальность практического психолога, как и сама психологическая служба, все еще находится в процессе своего профессионального становления. Еще не определено правовое поле педагога-психолога, не прописаны четко его профессиональные обязанности, не выделены приоритетные направления и специфика его деятельности в зависимости от особенностей образовательного учреждения, в котором он работает, не определен круг его ответственности, нормы рабочего времени, достойное материальное обеспечение.

Выводы

На основании вышесказанного о значении психологического обеспечения образовательного процесса можно сформулировать следующие выводы:

1. Школьная психологическая служба — интегральное психолого-педагогическое образование, объединяющее научный, прикладной, практический и организационный аспекты, каждый из которых имеет свои задачи, содержание и способы деятельности. Педагог-психолог — один их сотрудников этой службы.
2. Характер использования психологических знаний в практике определяется не только уровнем профессиональной психолого-педагогической подготовки специалистов в вузе, но и уровнем культурного развития личности тех людей, которые приходят работать в систему образования — воспитателей, учителей, социальных педагогов, педагогов-психологов; руководителей образовательных учреждений — детских садов, школ, педагогических вузов; сотрудников Министерства просвещения, Российской академии образования и пр. Уровень культурного развития работника системы образования определяет гуманистический характер его мировоззрения, с позиций которого он и осуществляет свою деятельность.
3. В настоящее время вузовское образование обеспечивает объективную основу будущей профессиональной деятельности студента в области образования, но недостаточное внимание уделяет его субъективной готовности к ее куль-

турному выполнению. Речь идет о следующих компонентах такой готовности:

- формирование у студентов способности системного ВИДЕНИЯ психолого-педагогической действительности, в которой им предстоит работать, и ПРЕДВИДЕНИЯ социальной ситуации развития детей и школьников как «результата глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что опережает ход событий» (Теплов, 1985, с. 274);
- осознание студентами того, что реализация психологического обеспечения системы непрерывного образования тогда имеет культурное значение, когда осуществляется с гуманистических позиций уважения, любви, совести, ответственности, бережного отношения к чувству личностного достоинства, как своего, так и другого человека;
- развитие у студентов уважения и интереса к самобытности, нестандартности другого человека, осознание ими сущности взаимодействия людей, развитие потребности во взаимодействии;
- понимание того, что в профессиональную компетентность специалиста непременно входит этическое осмысление каждого шага своей профессиональной деятельности, каждого момента общения с коллегами, учениками, их родителями и пр.;
- эмоциональное развитие студентов: богатство эмоциональной сферы будущего специалиста в области образования позволит ему воспринимать и понимать чувства и переживания других людей, откликаться на них. Еще Л.С. Выготский удивлялся: «Почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность и почему-то все понимают одаренность и талантливость только применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать» (Выготский, 1991, с. 141);
- ответственность не только за профессиональную грамотность будущего специалиста, но и за его нравственное развитие. «Специалист, не отягощенный нравственностью, руководствующийся в принятии решений сугубо технологическими критериями, может поставить природу и общество на грань необратимой катастрофы» (Запесоцкий, 2002, с. 343).

4. Очевидно, необходимо укреплять (создать?) организационный аспект интегративного феномена — целостной психологической службы системы непрерывного образования, который бы структурировал профессиональное сотрудничество всех субъектов образовательного процесса.

Список литературы

Абакумова, И.В. (2003). Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета.

Выготский, Л.С. (1982). Собр. соч. В 6 т. Т. 5. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Собр. соч. В 6 т. Т. 4. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1991). Педагогическая психология. Москва: Изд-во «Педагогика».

Давыдов, В.В. (1979). Личности надо «выделаться». В кн.: С чего начинается личность. Москва: Политиздат.

Долбилова, Ю., Пушнова, Ю., Шарова, И., Лазорева, Н. (2016). Все произведения школьной литературы в кратком изложении. 10 изд. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс».

Дубровина, И.В. (1991). Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. Москва: Изд-во «Педагогика».

Дубровина, И.В. (2014). Практическая психология в лабиринтах современного образования. Москва: Изд-во МПСУ.

Дубровина, И.В. (2022). Научное и практико-ориентированное сотрудничество педагога-психолога и учителя. В кн.: Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы. Под ред. Л.М. Митиной. Москва: Изд-во «Бахрай-М».

Запесоцкий, А.С. (2002). Образование: философия, культурология, политика. Москва: Изд-во «Наука».

Зинченко, В.П. (2003). Психологические основы педагогики. Москва: Изд-во «Гардарика».

Куда идет российская культура? (2010). Материалы круглого стола по актуальным проблемам современной российской культуры: сборник. Санкт-Петербург.

Лисина, М.И. (2009). Формирование личности ребенка в онтогенезе. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Лотман, Ю.М. (2006). Воспитание души. Санкт-Петербург: Изд-во «Искусство».

Межуев, В.М. (2008). Современное знание о культуре. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУП.

Обухов, А.С., Федосеева, А.М., Байфорд, Э. (2018). Введение в профессию: психолог образования. Под ред. А.С. Обухова. Москва: Изд-во «Юрайт».

Пономаренко, В.А. (2012). *Нравственное небо*. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Старовойтенко, Е.Б. (1992). *Жизненные отношения личности*. Киев: Изд-во «Лыбедь».

Сухомлинский, В.А. (1971). *Рождение гражданина*. Москва: Изд-во «Молодая гвардия».

Теплов, Б.М. (1985). *Избранные труды*. В 2 т. Т.1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Ушинский, К.Д. (1974). *Теоретические проблемы педагогики*. Собр. соч. В 2 т. Т.1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Шадриков, В.Д. (1998). *Духовные способности*. Москва: Изд-во «Магистр».

Ямбург, Е.А. (1996). *Школа для всех*. Москва: Изд-во «Педагогика».

References

Abakumova, I.V. (2003). *Learning and meaning: meaning formation in the educational process*. Rostov-on-Don: Rostov University Press. (In Russ.)

Davydov, V.V. (1979). *Personality Needs to "Distinguish Itself"*. In the book: *Where Personality Begins*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)

Dolbilova, Yu., Pushnova, Yu., Sharova, I., Lazoreva, N. (2016). *All works of school literature in brief*. 10th ed. Rostov-on-Don: Phoenix Publ. (In Russ.)

Dubrovina, I.V. (1991). *School Psychological Service: Theory and Practice*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Dubrovina, I.V. (2014). *Practical Psychology in the Labyrinths of Modern Education*. Moscow: MPSU Publishing House. (In Russ.)

Dubrovina, I.V. (2022). *Scientific and Practice-Oriented Cooperation between an Educational Psychologist and a Teacher*. In the book: *The Teacher in the Context of Personal and Professional Development: Reality and Prospects*. Ed. by L. M. Mitina. Moscow: Bakhray-M Publ. (In Russ.)

Lisina, M.I. (2009). *Formation of the Child's Personality in Ontogenesis*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Lotman, Yu.M. (2006). *Education of the Soul*. St. Petersburg: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Mezhuev, V.M. (2008). *Modern Knowledge of Culture*. St. Petersburg: SPbGUP Publishing House. (In Russ.)

Obukhov, A.S., Fedoseeva, A.M., Byford, E. (2018). *Introduction to the Profession: Educational Psychologist*. Ed. by A.S. Obukhov. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Ponomarenko, V.A. (2012). *Moral Sky*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)

Shadrikov, V.D. (1998). *Spiritual Abilities*. Moscow: Magistr Publ. (In Russ.)

Starovoitenko, E.B. (1992). *Life Relationships of the Personality*. Kiev: Lybed Publ. (In Russ.)

Sukhomlinsky, V.A. (1971). *Birth of a Citizen*. Moscow: The Young Guard Publ. (In Russ.)

Теплов, В.М. (1985). *Selected Works*. In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Ushinsky, K.D. (1974). *Theoretical Problems of Pedagogy*. Collected Works. In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982). *Collected Works*. In 6 Volumes. Vol. 5. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works*. In 6 Volumes. Vol. 4. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1991). *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Where is Russian Culture Heading? (2010). *Proceedings of the Round Table on Current Issues of Modern Russian Culture: Collection of works*. St. Petersburg. (In Russ.)

Yamburg, E.A. (1996). *School for Everyone*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Zapesotsky, A.S. (2002). *Education: Philosophy, Cultural Studies, Politics*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Zinchenko, V.P. (2003). *Psychological Foundations of Pedagogics*. Moscow: Gardariki Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ирина Владимировна Дубровина, академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Российская Федерация, iv.dubrovina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>

ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Dubrovina, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of Pedagogical Psychology named after professor V.A. Guruzhapov, the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, iv.dubrovina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>

Поступила: 09.11.2024; получена после доработки: 13.12.2024; принята в печать: 29.12.2024.
Received: 09.11.2024; revised: 13.12.2024; accepted: 29.12.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-25>
УДК/UDC 378

Проблема формирования ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии в научно-педагогическом дискурсе

Е.В. Лукашина 

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

 lbzrkv@list.ru

Резюме

Актуальность. В настоящее время вопросы религии и отношения общества к ней занимают важное место в научном дискурсе. Принципы реализации аксиологического подхода в современном образовательном процессе основаны на межкультурном взаимодействии, диалоговых формах коммуникации, наделении смыслом различных ценностных аспектов. В условиях глобализации высшего образования встает вопрос сохранения и развития национальных образовательных систем. В этой связи актуальность приобретает процесс формирования ценностно-смыслового отношения студентов к проблемам изучения национальной культуры и сохранения культурно-религиозного наследия страны.

Цель. Рассмотреть научно-педагогический опыт по изучению проблемы формирования ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии в образовательном процессе и общественной жизни.

Методы. Методологической основой является анализ нормативных документов в сфере образования, научно-педагогических и историко-филологических трудов российских и зарубежных авторов. Помимо общенаучных методов применяется компаративный анализ с целью сопоставления подходов по изучению представленной проблематики.

Результаты. Выявлены и определены ключевые концепты понятия «ценностно-смысловое отношение студентов к социокультурному наследию религии». На основе рассмотренных научно-педагогических работ и материалов автором предложена собственная трактовка данного понятия.

Выводы. Ценностно-смысловое отношение студенческой молодежи к социокультурному наследию религии выражается в активной позиции обучающегося, проявляющейся в потребности приобщения к культуре, познании и понимании религии, положительно окрашенном эмоциональном отклике на религиозные и культурные ценности, способности к постижению и реализации духовных потребностей.

Ключевые слова: ценностно-смысловое отношение, студенты, социокультурное наследие религии, педагогические подходы, культурные ценности

Для цитирования: Лукашина, Е.В. (2024). Проблема формирования ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии в научно-педагогическом дискурсе. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(4), 29–47. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-25>

Forming Students' Value-meaningful Attitude to the Socio-cultural Heritage of Religion in Scientific and Pedagogical Discourse

Elena V. Lukashina ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ lbzrkv@list.ru

Abstract

Background. Currently, the issues of religion and the attitude of society towards it occupy an important place in scientific discourse. The principles of implementing the axiological approach in the modern educational process are based on intercultural interaction, dialogical forms of communication, and giving meaning to various value aspects. In the context of globalization of higher education, the issue of preserving and developing national educational systems arises. In this regard, the process of forming students' value-semantic attitude to the problems of studying national culture and preserving the cultural and religious heritage of the country is becoming relevant.

Objectives. The goal is to consider the scientific and pedagogical experience in studying the issue of forming students' value-meaningful attitude of to the socio-cultural heritage of religion in the educational process and public life.

Methods. The methodological basis is the analysis of normative documents in the field of education, scientific, pedagogical, historical and philosophical works of Russian and foreign authors. In addition to general scientific methods, comparative analysis is used to compare approaches to the study of the presented issues.

Results. The key notions of the concept of "value-meaningful attitude of students to the socio-cultural heritage of religion" are identified and defined. Based on the reviewed scientific and pedagogical works and materials, the author offers an original interpretation of this concept.

Conclusions. It is noted that the value-meaningful attitude of students to the socio-cultural heritage of religion is expressed in the active, selective position of the student, manifested in the need for getting familiarized with culture, knowledge and understanding of religion, a positively colored emotional response to religious and cultural values, the ability to comprehend and realize spiritual needs.

Keywords: value-meaningful attitude, students, socio-cultural heritage of religion, pedagogical approaches, cultural values

For citation: Lukashina, E.V. (2024). Forming Students' Value-meaningful Attitude to the Socio-cultural Heritage of Religion in Scientific and Pedagogical Discourse. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(4), 29–47. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-25>

Введение

Современное общество предъявляет высокие требования к интеллектуальному развитию обучающихся, в которых видят потенциал для научного и социально-экономического развития страны. В этой связи большое значение приобретает ценностно-смысловое измерение в подготовке молодых специалистов, активизация мотивационной сферы, направленность на развитие познавательной деятельности, осмысление профессионального опыта старших коллег и экстраполяция полученных знаний, умений и навыков на решение текущих научных задач.

В период студенчества происходят процессы социального познания и профессионального становления личности. В ходе вторичной социализации обучающийся приобретает новые социально-культурные знания и компетенции во всех сферах деятельности и общения

(Кошелева, 2009). Студент в процессе социального взросления начинает осознавать себя в качестве субъекта общественно значимой профессиональной деятельности, будучи готовым оценивать ее результаты (Веденева, 2014). Именно в период студенчества происходит формирование личностного самосознания, приводящего к становлению собственного мировоззрения. В условиях глобальных социальных трансформаций в современной системе образования большую роль играет ценностная составляющая (Лукашина, 2021).

Ценностно-смысловые ориентиры важны в современной ситуации высокой неопределенности, возникающей из-за снижения авторитетности прежде весьма (или абсолютно) надежных, трудно оспоримых, фундаментальных, системных оснований мышления и действия: религии, идеологии и науки (Шамшин, 2020, с. 64). Традиционные культурные архетипы воспринимаются современной студенческой молодежью в качестве элемента массовой культуры, а религия, в свою очередь, рассматривается ею преимущественно через элементы материальной культуры и атрибуты. В этой связи актуальность приобретает проблема формирования ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии, под которым мы понимаем комплекс материальных (иконы, храмы, религиозные тексты) и нематериальных элементов (обряды, таинства, традиции) культурно-религиозного наследия России.

В последние годы государство и общество уделяют значительное внимание проблеме сохранения традиционных ценностей и культурного наследия России. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» на законодательном уровне закрепил понятие «традиционных ценностей», определив их как «...основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа России и развитие человеческого потенциала». В документе отмечается, что особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию¹. Для России в условиях многообразия национального и религиозного состава населения актуализируется

¹ «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Утверждены Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809 [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 07.05.2024).

также вопрос ценностного отношения и уважения студентов к культурным особенностям и традициям всех народов, проживающих на территории Российской Федерации (Шевченко, 2017).

Методы исследования

Методологической основой является анализ нормативных документов в сфере образования, научно-педагогических и историко-философских трудов российских и зарубежных авторов. Помимо общенаучных методов применяется компаративный анализ с целью сопоставления подходов по изучению представленной проблематики.

Результаты исследования

1. Феномен социокультурного наследия религии в научно-педагогическом дискурсе

С древних времен включенность человека в систему отношений с природой, существование по законам, изменить которые он не в силах, находила отражение в созерцательном отношении к действительности, стремлении осознать и описать природные явления. Если в Средневековье основными идеалами являлись аскетизм и штудирование религиозных писаний (схоластика), то в Новое время приоритетные позиции занимает технократическая парадигма. Процесс секуляризации в XVIII — начале XIX в., связанный со снижением роли христианской религии в обществе под влиянием развития науки и технологий, привел к изменению традиционных способов взаимодействия религии и культуры — разум («рацио») стал превалировать над верой. Со второй половины XIX в. в рамках социологического подхода религия рассматривалась преимущественно в качестве социального института (Э. Дюркгейм, М. Вебер). Религия рассматривалась во взаимодействии с социальными институтами, как процесс культивирования социальных (общественных) чувств и представлений, ритуалов и культовых действий.

В России в начале XX в. религиозными философами рассматривались историко-культурные основы христианской религии и апологетики (Н.А. Бердяев, Л.П. Карсавин, С.Л. Франк), выдвигались концепции, в соответствии с которыми культура рождается из религии, из культа (П.А. Флоренский). В советский период религия трактовалась с марксистских позиций, религиозный компонент был полностью исключен из общественной жизни людей, была сформирована концепция «научного атеизма». В постсоветский период в связи

с возвращением религии в социальное бытие граждан исследователи гуманитарного профиля возвращаются к проблемам религиозной направленности. Появляются работы по изучению общефилософских проблем религиоведения (В.И. Гараджа, Н.И. Яблоков, Е.С. Элбакян), динамики религиозности населения и проблем измерения индивидуальной религиозности (В.Ф. Чеснокова, К. Каарийнен, Д.Е. Фурман, Ю.Ю. Синелина), проблем религиозного образования в светской школе (И.В. Метлик, Ф.Н. Козырев, М.М. Шахнович), особенностей религиозной социализации молодежи (В.Г. Безрогов, Е.В. Пруцкова, Т.В. Склярова, Т.А. Фолиева).

В последние годы все большее внимание исследователей уделяется ценностно-смысловой сфере личности. На данный момент накоплена обширная теоретико-методологическая база, рассмотрены ключевые компоненты ценностно-смысловой сферы: аспекты ценностно-смысловой парадигмы постнеклассической науки (М.С. Яницкий, А.В. Серый, Ю.В. Пелех); ценностно-смысловые ориентиры личности в образовательном процессе (В.М. Галынский, Н.К. Кисель, Ю.В. Позняк, В.В. Самохвал, О.А. Зимица, Г.Г. Шваркова); ценностные аспекты современного педагогического мышления (Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский, Ю.В. Сенько, Е.В. Коротаева, О.В. Чукаев); ценностно-смысловая сфера личности обучающихся (Д.А. Леонтьев, Т.И. Александрова, Е.Г. Белякова, О.И. Блинецова, И.П. Шапенкова, И.Э. Ярмакеев, О.В. Суйкова); личностно-ориентированный подход в обучении (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); педагогическая герменевтика (А.Я. Данилюк, А.Ф. Закирова, И.И. Сулима, Л.М. Лузина); педагогическая аксиология (Г.И. Чижакова, В.А. Слостенин, А.А. Орлов, Б.С. Гершунский).

В зарубежной гуманитарной науке со второй половины XX в. изучались философские и социологические аспекты религии. Авторы проводили сравнительный анализ религиозных традиций и религиозного опыта в различных странах мира (Н. Смарт, В. Кэппс, Дж. Кеонун), изучали модели религиозного образования в школе (М. Гриммит, Дж. Халл, П. Шрайнер), рассматривали религию в качестве культурного элемента (К. Гирц, Э. Тейвз). Отметим исследование британского религиоведа Н. Смарт, который провел всестороннее сравнение религиозных традиций в мире с помощью критериев феноменологии и предложил рассматривать религию как систему «измерений» (dimensions) (Smart, 1992).

В рамках нашего исследования религия рассматривается в своем социокультурном измерении, то есть основное внимание

уделяется не сакральной составляющей, а социокультурному наследию христианства и других конфессий России. При анализе социокультурного аспекта религии как подсистемы и специфической формы культуры мы интерпретируем религию как:

- исторически изменчивый феномен, для которого характерно первостепенное значение поддержания традиций (традиционализм);
- особый способ духовного освоения действительности, предполагающий наличие веры в высшие силы (в христианстве — в объективное существование истины, добра и красоты);
- систему ценностей, включающую регулятивы поведения, деятельности и творчества.

В связи с тем, что социокультурный подход раскрывает объективное единство социального и культурного как в мире, так и в религиозной системе, особое внимание мы уделяем рассмотрению дефиниций «культуры» и «культурного наследия». В качестве универсального определения культуры мы используем трактовку С.Н. Иконниковой, согласно которой культура представляет собой многогранное, сложное, исторически развивающееся общественное явление, способ освоения действительности, реализации творческого потенциала человека в сфере материальной и духовной деятельности (Иконникова, 1987, с. 14).

Социокультурный подход предполагает, что целостность и жизнеспособность общества напрямую зависят от состояния системы духовных ценностей в социуме и способности их трансляции последующим поколениям. Религия совместно с другими сферами духовной жизни участвует в формировании единой системы культурных ценностей. В свою очередь культура, будучи результатом осмысленной творческой деятельности человека, формирует систему ценностных ориентаций, стандартов поведения, норм социального взаимодействия, сформированных в рамках этических, профессиональных и религиозно-культурных общностей (Ракитов, 1994). Выработанные культурные паттерны в ходе исторического процесса могут оставаться локальными формами, характерными для конкретных сообществ, а могут выходить за их рамки, становясь частью национальной и даже мировой культуры.

Проблема культурного наследия рассматривается в рамках аксиологического подхода (В.В. Матаев, Л.В. Баева, А.А. Копсергина, А.Н. Панфилов), согласно которому оно интерпретируется как динамическая система элементов и уровней социокультурных

взаимодействий. Ценностное отношение к культуре реализуется посредством механизмов культурного наследия: ритуально-сакрального, нормативно-правового, морально-аксиологического и др. (Баева, 2012). Ценностное отношение к культурному наследию затрагивает три ключевые сферы личности: когнитивную (знание), аффективную (отношение), конативную (поведение) (Матаев, 2008).

В педагогике, с одной стороны, культура рассматривается как совокупность общественных явлений, а с другой стороны, подчеркивается, что элементы культуры определяют характеристики общественного развития. Посредством применения диалоговых и исследовательских технологий устанавливаются субъект-субъектные отношения, обеспечивающие взаимодействие всех участников педагогического процесса (Сенько, 2000). Внутри педагогической системы формируется целеполагание как результат ценностно-смыслового согласования участвующих в учебно-воспитательном процессе. Таким образом, восприятие социокультурного наследия в научной дискуссии включает большой пласт историко-культурных форм, изучение которых используются в качестве инструмента для воспитания и образования современных молодых людей.

2. Ценностно-смысловое отношение студенческой молодежи к социокультурному наследию религии: опыт изучения

Содержание ценностных ориентиров в педагогическом процессе ставит вопрос о развитии культурных ценностей, которые заложены в его цели и основании. Важной проблемой является изучение педагогического процесса через призму ценностно-смыслового развития обучающихся. Ценностные ориентации, с одной стороны, отражают содержание потребностной сферы, с другой – определяют состояние её социальной зрелости (Новожилова, 2021). Образование призвано формировать индивидуальные образы будущего — через ценностно-смысловые ориентиры, отношение, поведение и деятельность (Тропникова, 2023). Формирование ценностных установок обучающихся, как отмечено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ст. 2, п. 1), является важной составляющей образовательного процесса².

Ключевое понятие исследования — «ценностно-смысловое отношение» — мы анализируем через рассмотрение каждого

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.10.2024).

содержательного компонента: «ценности», «смысл», «отношение». Говоря о понятии «ценности», отметим, что в современном научно-педагогическом дискурсе для анализа данного понятия исследователи зачастую используют различные термины: «ценности» / «ценностные ориентации» / ценностные ориентиры» / «аксиологические ориентации».

В философской традиции выделяются ценности субъективные (как нормативные представления (оценки, отношения, императивы)) и объективные (как соотношение истины и не истины, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого) (И. Кант, В. Виндельбанд, Г. Риккерт, М. Шелер, Н. Гартман). В социальной психологии ценности трактуются как социальное явление, продукт жизнедеятельности общества и социальных групп. Понятие «ценности», с точки зрения социальных психологов, включает в себя идеалы, цели, интересы, убеждения, а также иные мировоззренческие проявления, формирующиеся при усвоении социального опыта (С.Л. Рубинштейн, Р. Уильямс).

Психологи первыми предприняли попытку классифицировать ценности. По способу проявления: в вербальном поведении людей (в дискурсе) или в актуальном поведении (Н. Ресчер); на основе предпочитаемых целей существования и стандартов поведения выделяются терминальные (свобода, мир, равенство) и инструментальные (ответственность, честность, амбициозность) (М. Рокич) (Rokeach, 1968); по формам существования ценностей — общественные идеалы, предметное воплощение идеалов в деяниях, мотивационные структуры личности («модели должного») (Д.А. Леонтьев).

В рамках педагогической психологии рассматриваются проблемы «аксиологизации» образовательного процесса и переход от «знаниевой» парадигмы образования к ценностно-смысловой, нацеленной на развитие личности учащегося (М.С. Яницкий, А.В. Серый, Ю.В. Пелех, И.О. Логинова, Э.В. Галажинский). Исследователи выделяют несколько компонентов ценностного отношения учащихся: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-смысловой, операционально-деятельностный (Пазухина, 2012).

Важным направлением современного образовательного процесса является педагогика сотрудничества, в основе которой лежит установление доброжелательных отношений, понимания и эмпатии. Основной фокус в рамках образовательного процесса сегодня направлен на развитие познавательной сферы обучающихся, формирование их ключевых компетенций, профессиональную подготовку и

адаптацию. Вопросы, касающиеся этических и нравственных качеств обучающихся, их системы ценностей и духовного развития, остаются на втором плане.

Некоторые авторы отмечают, что поколение молодых людей, вступившее во взрослую жизнь в постсоветский период в условиях утраты ценностных ориентиров и нарастающего влияния массовой культуры, характеризуется эклектичной системой ценностей, растерянностью в социальной ориентации (Багишаев, Быков, 2006). В этой связи в современной системе образования особое внимание уделяется исторически сформированным и устойчивым социально-ценностным элементам. Вместе с тем последние исследования показывают, что используемый вузами диагностический инструментарий не позволяет получить полное представление о состоянии ценностно-смысловой сферы субъектов воспитательной деятельности (Сахарчук, 2023).

Изучение ценностно-смысловой сферы личности учащихся неразрывно связано с реализацией личностно-ориентированного подхода к обучению. Личностный компонент формирования ценностно-смыслового отношения студентов раскрывается через технологию личностно-личностного взаимодействия преподавателей и студентов на основе учета индивидуального опыта и особенностей педагогического стиля учебно-познавательной деятельности (Старченко, 2023). В условиях личностно-ориентированной педагогической системы возрастает значимость целеполагания в отношениях педагога и учащегося (Андреева, 2006).

Авторы концепции личностно-ориентированного образования видят ее цель в создании условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных качеств субъектов образовательного процесса. При реализации данного подхода необходимо разработать формы и регулятивы образовательной практики, которые направлены на развитие таких качеств (Сериков, 1998). Другой важной задачей личностно-ориентированного обучения является воспитание «человека культуры», то есть свободного, гуманного, духовного, творческого человека и гражданина (Бондаревская, 1999). Психолог И.С. Якиманская выдвигает понятие «способ учебной работы (СУР)» для реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Возможности процесса обучения характеризуются, по мнению автора, выбором индивидуальных способов освоения материала, что обусловлено его индивидуальными особенностями познавательной деятельности (Якиманская, 1995). Несмотря на различную

интерпретацию личностно-ориентированного подхода среди педагогов и психологов, можно выделить некоторые его базовые элементы:

- ориентир на самостоятельную работу обучающегося;
- использование дидактического материала с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- диалог между учителем и учеником как основной педагогический прием;
- принцип субъектности обучающегося.

«Ценностно-смысловым» можно назвать всякое целенаправленное отношение, которое детерминировано субъективным стандартом или идеалом воспринимаемого объекта (Серый, 2011). Ценностно-смысловая сфера рассматривается в качестве свойства личности и имеет трехкомпонентный состав (когнитивный, аффективный, мотивационный аспекты).

Ценностные ориентации личности, которые находят отражение в ее целях, социальных выборах, представлениях, идеалах и интересах, достаточно жестко привязаны как к интеллектуально-волевой, так и к эмоциональной сфере этой личности и во многом, а нередко и решающим образом обуславливают содержательную сторону как индивидуальной, так и групповой деятельности (Суйкова, 2020). О.И. Блинецова и И.П. Шапенкова, анализируя структуру ценностно-смысловой сферы личности, выделили несколько компонентов, в каждом из которых концепт «ценности» является базовым: ценности-знания, ценности-мотивы, ценности-цели, ценности-смыслы (Блинецова, Шапенкова, 2009) (Рисунок 1).



Рисунок 1

Компоненты ценностно-смысловой сферы личности

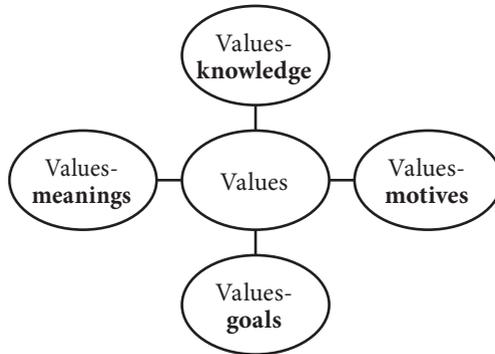
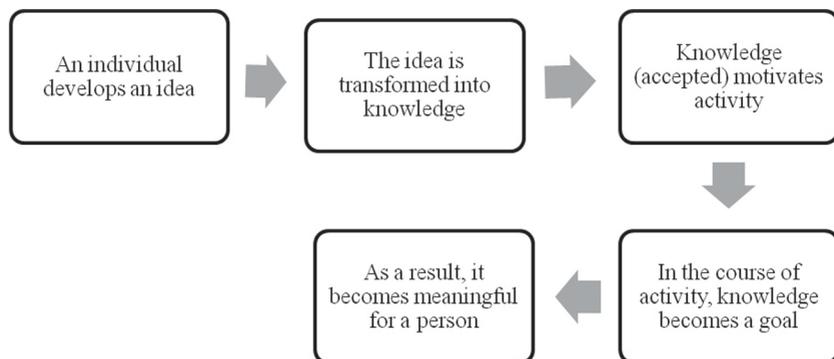


Figure 1
Components of the value-meaningful sphere of personality

Данные компоненты могут быть рассмотрены не только в качестве структурных составляющих ценностно-смысловой сферы личности. Они представляют собой стадии процесса интериоризации ценностей индивидом (то есть возникновения потребности, принятия и дальнейшего усвоения этих ценностей). Данный процесс схематично можно представить в виде цепочки (Рисунок 2).



Рисунок 2
Стадии формирования ценностей (интериоризации) личности

**Figure 2****Stages of formation of values (interiorization) of personality**

В центре внимания исследователей оказывается педагогическое взаимодействие равноправных субъектов (Коротаева, 2000). Современные технологии сотрудничества рассматриваются в педагогике и психологии как особая форма человеческих взаимодействий, требующая соблюдения многих условий: наличие общей, осознаваемой и принимаемой всеми участниками цели, разделение деятельности на этапы и операции, продуманные роли, связанные друг с другом, получение единого конечного продукта деятельности, развитие межличностных связей между участниками педагогического процесса (Коротаева, 2015, с. 58–59).

Категория «субъект» выражает не только активность, но и источник детерминации внешнего и внутреннего мира человека. С.Д. Дерябо рассматривает трехкомпонентную структуру субъектности как соотношение субъекта с конкретной деятельностью. Он определяет человека как: человек познающий, человек относящийся, человек преобразующий (Дерябо, 2002). А.Б. Серых развила данную теорию, выделив три подструктуры субъектности: гносеологическая («Я-познающий»), аксиологическая («Я — ценностно относящийся»), праксиологическая («Я-преобразующий») (Серых, 2005). Таким образом, взаимодействие субъектов характеризуется с помощью взаимодействия трех основных параметров, отражающих связь познания, отношения и преобразования.

Мы отмечаем схожесть структуры ценностно-смыслового отношения с традиционным трехкомпонентным составом социальной установки: 1) когнитивный (реальность познания), 2) аффективный

(реальность отношений), 3) конативный (реальность преобразования) компоненты. Ведущей характеристикой отношений является когерентность, отражающая интегрированность всех компонентов отношения.

На основе данной трехкомпонентной модели можно выделить три ключевых критерия ценностно-смыслового отношения:

- 1) когнитивно-интеллектуальный критерий реализует информационную функцию и направлен на приобретение обучающимися знаний и фактов, касающихся социокультурного наследия религии;
- 2) рефлексивно-оценочный критерий направлен на оценку полученных знаний обучающимися, формирование личного смысла, собственной позиции и оценки;
- 3) мотивационно-деятельностный критерий отвечает за мотивы обучающегося к деятельности, предполагает присвоение им ключевых ценностей и смыслов, транслируемых преподавателем в ходе образовательного процесса.

Таким образом, активизация ценностно-смысловой компоненты в обучении предполагает совместную деятельность педагога и учащегося. Педагог наделяет образовательный процесс свойством осознанности и осмысленности, выходя за рамки консервативных (и зачастую косных) дидактических моделей, предполагающих процесс воспроизводства знаний. В свою очередь обучающийся получает своеобразную эмоциональную окраску объектов профессионального знания.

Образовательный потенциал социокультурного наследия в обучении состоит не только в приобретении учащимися знаний о предметах и явлениях религиозной культуры (культовых сооружениях, изображениях святых, священных писаниях), но и в формировании у них духовно-нравственных ценностей. Что касается традиционных нематериальных ценностей, то они осуществляются внутри семьи, от поколения поколению, от человека к человеку, минуя институционально-организованные формы. В целом формирование ценностно-смыслового компонента в обучении — процесс длительный и многовекторный, требующий высокой квалификации преподавателя и нацеленности обучающегося на осмысление полученных знаний, наделение их ценностным отношением и адаптацию теоретических знаний к практической деятельности.

Выводы

В последние годы в педагогической науке все большее внимание уделяется ценностно-смысловой сфере личности обучающихся. На данный момент исследователями накоплена обширная теоретико-методологическая база. На основе изучения и осмысления имеющегося научно-педагогического опыта по заявленной теме нами выделены три блока компонентов, которые наиболее полно отражают ценностно-смысловое отношение студентов к социокультурному наследию религии:

- Первый блок (когнитивно-интеллектуальный) связан с когнитивными потребностями, мотивами, интересами, ценностями.
- Второй блок (рефлексивно-оценочный) направлен на формирование ценностного отношения обучающихся, их личностного смысла и собственной позиции.
- Третий блок (мотивационно-деятельностный) отвечает за побуждение обучающихся к деятельности, предполагает присвоение ими ключевых ценностей и смыслов, транслируемых педагогом.

В рамках исследования нами рассмотрен социокультурный подход в педагогике, при котором культурные традиции и нормы актуализируются как общественные явления и условия жизни общества, а отдельные элементы культуры преобразуются в особенности общественного и государственного развития. В условиях глобализации ключевую роль играет светский характер образовательного процесса. Стоит отметить, что все большую актуальность приобретает проблема восприятия религиозных ценностей и религиозного образования. Актуализируется личностно-ориентированный подход, являющийся базовым в процессе формирования ценностно-смыслового отношения обучающихся к различным явлениям и феноменам социальной жизни, направленный на наполнение получаемых знаний личностным смыслом. Важное место занимает рассмотрение субъект-субъектного подхода, приобретающего дополнительную актуальность в рамках информатизации образовательного процесса.

Таким образом, ценностно-смысловое отношение студентов к социокультурному наследию религии выражается в активной позиции обучающегося, проявляющейся в потребности к изучению и приобщению к социокультурному наследию религии, положительно окрашенном эмоциональном отклике на религиозные и культурные ценности, способности к постижению и реализации духовных потребностей.

Список литературы

Андреева, Г.М. (2006). Социальная психология. Москва: Изд-во «Аспект Пресс».

Багишаев, З.А., Быков, А.К., (ред.). (2006). Воспитание: современные парадигмы. Москва: Изд-во «Московский Север».

Баева, Л.В. (2012). Сохранение культурного наследия как воплощение ценности традиции. *Философия и общество*, 1(65), 109–118.

Близнецова, О.И., Шапенкова, И.П. (2009). Ценностно-смысловая сфера личности студентов как цель воспитания. *Вестник Нижневартковского государственного университета*, (3), 68–75.

Бондаревская, Е.В. (1999). Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория. *Школа Духовности*, (5), 41–66.

Веденева, Н.В. (2014). Социальное взросление студентов как проблема педагогической науки. *Современные проблемы науки и образования*, (6). URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2138.htm> (дата обращения: 23.09.2024).

Дерябо, С.Д. (2002). Феномен субъективизации природных объектов: Автореф. дисс. д-ра психол. наук. Москва.

Иконникова, С.Н. (1987). Диалог о культуре. Санкт-Петербург: Лениздат.

Коротаева, Е.В. (2000). Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе: дисс. д-ра. пед. наук. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ.

Коротаева, Е.В. (2015). Педагогика взаимодействий: теория и практика. Монография. Москва: Изд-во «Директ-Медиа».

Кошелева, А.О. (2009). Концепция становления личностной зрелости будущих специалистов в инновационных условиях ВПО: Автореф. дисс. д-ра. пед. наук. Елец.

Лукашина, Е.В. (2021). Ценностно-смысловое отношение студентов к новым условиям образования в современном глобальном мире. *Профессиональная ориентация*, (1), 34–37.

Матаев, В.В. (2008). Формирование у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родного края в условиях дополнительного образования: Автореф. Дисс. канд. пед. наук. Волгоград.

Новожилова, Т.Н. (2021). Формирование ценностных ориентаций студентов ВУЗа в контексте их профессиональной подготовки. *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств*, 1(40), 122–132.

Пазухина, С.В. (2012). Исследование типов отношения будущих педагогов к личности учащегося. *Психологическая наука и образование*, 17(3), 62–69.

Ракитов, А.И. (1994). Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России. *Вопросы философии*, (4), 14–34.

Сахарчук, Е.С. (2023). Факторы формирования социокультурной идентичности студентов в условиях поликонфессиональности: теологический и психолого-педагогический подходы: коллективная монография. Под ред. Е.С. Сахарчук. Москва: Изд-во МГТЭУ.

Сенько, Ю.В. (2000). Гуманитарные основы педагогического образования. Москва: Изд-во МПСУ.

Сериков, В.В. (1998). Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Москва: Изд-во «Логос».

Серый, А.В. (2011). Ценностно-смысловая парадигма как основа построения обобщенной теории психологического консультирования. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*, (2), 132–142.

Серых, А.Б. (2005). Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми: Автореф. дисс. д-ра. психол. наук. Москва.

Старченко, С.А. (2023). Модель ценностно-смыслового отношения студентов к педагогической деятельности при личностно-личностном взаимодействии. *Инновационное развитие профессионального образования*, 3(39), 45–52.

Суйкова, О.А. (2020). Формирование у студентов системы СПО ценностно-смыслового отношения к саморазвитию. *Инновационное развитие профессионального образования*, 4(28), 98–102.

Тропникова, Н.П. (2023). Использование технологий как педагогического инструментария содействия становлению ценностно-смыслового отношения студентов педагогического колледжа к профессионально-педагогической деятельности. *Инновационное развитие профессионального образования*, 1(37), 59–68.

Шамшин, Л.Б. (2020). Ценностно-смысловые ориентиры современного образования в культурологическом контексте. *Человеческий капитал*, 1(133), 64–71.

Шевченко, Н.Н. (2017). Формирование ценностно-смыслового отношения студентов к поликультурному диалогу в образовательной среде вуза. *Казанский педагогический журнал*, 2(121), 35–39.

Якиманская, И.С. (1995). Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*, (2), 31–41.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*. Sun-Francisco: Jossey-Bass Publ.

Smart, N. (1992). *The World's Religions*. Cambridge: Cambridge University Press.

References

Andreeva, G.M. (2006). *Social psychology*. Moscow: Aspect Press Publ. (In Russ.)

Baeva, L.V. (2012). Preservation of cultural heritage as the embodiment of the value of tradition. *Filosofiya i obshchestvo = Philosophy and Society*, 1(65), 109–118. (In Russ.)

Bagishaev, Z.A., Bykov, A.K., (eds.). (2006). *Education: modern paradigms*. Moscow: Moscow North Publ. (In Russ.)

Bliznetsova, O.I., Shapenkova, I.P. (2009). The value-semantic sphere of students' personality as the goal of education. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, (3). (In Russ.)

Bondarevskaya, E.V. (1999). Concepts of personality-oriented education and holistic pedagogical theory. *Shkola Dukhovnosti = School of Spirituality*, (5), 41–66. (In Russ.)

Deryabo, S.D. (2002). The phenomenon of subjectivization of natural objects. Summ. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow. (In Russ.)

Ikonnikova, S.N. (1987). Dialogue on Culture. St. Petersburg: Lenizdat Publ. (In Russ.)

Korotaeva, E.V. (2000). Pedagogy of interactions in the modern educational process. Diss. Dr. Sci. (Pedagogy). Ekaterinburg: UrGPU Publ. (In Russ.)

Korotaeva, E.V. (2015). Pedagogy of interactions: theory and practice. Monograph. Moscow: Direct-Media Publ. (In Russ.)

Kosheleva, A.O. (2009). The concept of the formation of personal maturity of future specialists in innovative conditions of higher education. Summ. Diss. Dr. Sci. (Pedagogy). Yelets. (In Russ.)

Lukashina, E.V. (2021). The value-semantic attitude of students to the new conditions of education in the modern global world. *Professional'naya orientatsiya = Professional orientation*, (1), 34–37. (In Russ.)

Mataev, V.V. (2008). Formation of high school students' value attitude to the cultural heritage of their native land in the context of additional education. Diss. Cand. Sci. (Pedagogy). Volgograd. (In Russ.)

Novozhilova T.N. (2021). Formation of value orientations of university students in the context of their professional training. *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informatsionnyi zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv = Culture and Education: scientific and informational journal of universities of culture and arts*, 1(40), 122–132. (In Russ.)

Pazukhina, S.V. (2012). A study of the types of attitudes of future teachers to the student's personality. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 17(3), 62–69. (In Russ.)

Rakitov, A.I. (1994). A new approach to the interrelation of history, information and culture: the example of Russia. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*, (4), 14–34. (In Russ.)

Rokeach, M. (1968). Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change. Sun-Francisco: Jossey-Bass Publ.

Sakharchuk, E.S. (2023). In: E.S. Sakharchuk, (ed.). Factors of formation of socio-cultural identity of students in conditions of polyconfessional: theological and psychological-pedagogical approaches: a collective monograph. Moscow: MGGEU Publ. (In Russ.)

Senko, Yu.V. (2000). Humanitarian foundations of pedagogical education. Moscow: MPSU Publ. (In Russ.)

Serij, A.V. (2011). The value-semantic paradigm as the basis for building a generalized theory of psychological counseling. *Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki = Herald of KRAUNTS. Humanities*, (2), 132–142. (In Russ.)

Serikov, V.V. (1998). Personality-oriented education: the search for a new paradigm. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)

Serykh, A.B. (2005). Psychological foundations of teacher training to work with victimized children. Summ. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow. (In Russ.)

Shamshin, L.B. (2020). Value-semantic guidelines of modern education in the cultural context. *Chelovecheskii kapital = Human capital*, 1(133), 64–71. (In Russ.)

Shevchenko, N.N. (2017). Formation of students' value-semantic attitude to multicultural dialogue in the educational environment of the university. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2(121), 35–39. (In Russ.)

Smart, N. (1992). *The World's Religions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Starchenko, S.A. (2023). Model of students' value-semantic attitude to pedagogical activity in personal-personal interaction. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya = Innovative development of professional education*, 3(39), 45–52. (In Russ.)

Suikova, O.A. (2020). Formation of a value-semantic attitude to self-development among students of the vocational education system. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya = Innovative development of vocational education*, 4(28), 98–102. (In Russ.)

Tropnikova, N.P. (2023). The use of technologies as pedagogical tools to promote the formation of a value-semantic attitude of students of a pedagogical college to professional pedagogical activity. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya = Innovative development of vocational education*, 1(37), 59–68. (In Russ.)

Vedeneva, N.V. (2014). Social maturation of students as a problem of pedagogical science. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, (6). (In Russ.). URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2138.htm> (accessed: 23.09.2024).

Yakimanskaya, I.S. (1995). Development of technology for personality-oriented learning. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, (2), 31–41. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Елена Валериевна Лукашина, преподаватель кафедры глобальных социальных процессов и работы с молодежью факультета глобальных процессов Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, lbzrkv@list.ru, <https://orcid.org/0009-0006-2264-0887>

ABOUT THE AUTHOR

Elena V. Lukashina, Lecturer at the Department of Global Social Processes and Youth Work, Faculty of Global Processes, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, lbzrkv@list.ru, <https://orcid.org/0009-0006-2264-0887>

Поступила: 24.09.2024; получена после доработки: 28.10.2024; принята в печать: 02.11.2024.
Received: 24.09.2024; revised: 28.10.2024; accepted: 02.11.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-26>

УДК/ UDC 159.922.7, 316.614, 37.018.2

Психологическое благополучие подростков с разным типом социализации

Е.Н. Волкова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ envolkova@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Психологическое благополучие выступает критерием оценки типа социализационных процессов в подростковом возрасте. В модели ЕРОСН психологическое благополучие включает в себя вовлеченность подростка в деятельность, его упорство и настойчивость, оптимизм, взаимосвязь с другими людьми, ощущение счастья. Соотношения психологического благополучия и просоциальности поведения образуют четыре типа социализационных процессов — позитивную, девиантную, травматичную и негативную социализацию подростка.

Цель. Целью данного исследования является изучение выраженности компонентов психологического благополучия у подростков с разным типом социализации.

Методы. Диагностический комплекс исследования включал 20-пунктовую версию опросника ЕРОСН (Kern et al., 2016) и шкалу просоциального поведения из опросника успехов и трудностей для детей 11–17 лет (SDQ) (Goodman et al., 2005), адаптированные для русскоязычной выборки.

Выборка. 312 подростков 13–16 лет ($M = 14,50$, $SD = 1,01$), учащиеся общеобразовательных школ, мальчики — 141 человек (45,2%), девочки — 171 человек (54,8%).

Результаты. Исследование показало, что у подростков с разным типом направленности поведения — просоциальным или асоциальным — общий уровень психологического благополучия и выраженность основных его доменов различаются. Подростки с позитивной социализацией (46,8%) отличаются высоким уровнем развития всех доменов психологического

благополучия и просоциальным поведением. Подростки с девиантной социализацией (15,7%) имеют также высокий уровень всех доменов психологического благополучия, но асоциальную направленность поведения. Для подростков с травматичной социализацией (19,2%) характерен низкий уровень развития психологического благополучия, особенно характеристик вовлеченности в деятельность и упорства. Подростки с негативной социализацией (18,2%), также имеют низкий уровень психологического благополучия, особенно характеристик взаимосвязи с другими людьми, и склонны к социальному нигилизму.

Выводы. Ключевым фактором психологического благополучия подростков с разным типом социализации является качество взаимодействия и отношений подростка с другими людьми, особенно со сверстниками. Конструктивные взаимоотношения и в случае позитивной социализации, и в случае травматичной и даже девиантной социализации определяют успешность социализационных процессов или возможности успешной социализации, в то время как нарушение отношений и взаимодействия блокирует позитивное развитие и социальности, и отношения к себе.

Ключевые слова: психологическое благополучие, подростки, типы социализации

Для цитирования: Волкова, Е.Н. (2024). Психологическое благополучие подростков с разным типом социализации. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(4), 48–73. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-26>

Psychological Well-Being in Adolescents with Different Types of Socialization

Elena N. Volkova ✉

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ envolkova@yandex.ru

Abstract

Background. Psychological well-being is a criterion for assessing the type of adolescent's socialization processes. According to EPOCH model, the psychological well-being includes the adolescent's engagement, perseverance, optimism,

connectedness, happiness. The correlation of psychological well-being and prosocial behaviour forms four types of socialization processes: positive, deviant, traumatic and negative socialization.

Objective. The purpose of this article is to study the components of adolescents' psychological well-being as related to different types of socialization.

Methods. The diagnostic complex of the study included the 20-item version of the EPOCH questionnaire (Kern et al., 2016) and the prosocial behaviour scale from the Success and Difficulty Questionnaire for Children 11–17 years old (SDQ, Goodman et al., 2005), adapted for Russian-speaking sample.

Sample. The study sample included 312 adolescents, 13–16 years old ($M = 14.50$, $SD = 1.01$), students of secondary schools, 141 boys (45.2%), 171 girls (54.8%).

Results. The general level of psychological well-being and the expression of its main domains differ among adolescents with prosocial or asocial types of behaviour. Adolescents with positive socialization (46.8%) are distinguished by a high level of development of all domains of psychological well-being and prosocial behaviour. Adolescents with deviant socialization (15.7%) also have high levels in all the domains of psychological well-being, but asocial orientation of behaviour. Adolescents with traumatic socialization (19.2%) are characterized by low levels of psychological well-being, especially the characteristics of engagement and persistence. Adolescents with negative socialization (18.2%), also have a low level of psychological well-being, especially the characteristics of connectedness, and are prone to social nihilism.

Conclusions. The key factor of psychological well-being of adolescents with different types of socialization is the quality of interaction and relationships of the adolescent with other people, especially with peers. Constructive relationships both in case of positive socialization and in case of traumatic and even deviant socialization determine the success of socialization processes or possibilities of successful socialization, while violation of relationships and interaction blocks the positive development of sociality and attitude to oneself.

Keywords: psychological well-being, adolescents, types of socialization

For citation: Volkova, E.N. (2024). Psychological Well-Being in Adolescents with Different Types of Socialization. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(4), 48–73. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-26>

Введение

Психологическое благополучие является предметом изучения во многих психологических и педагогических исследованиях: только за последнее десятилетие в научной электронной библиотеке собрано более десяти тысяч публикаций, посвященных различным аспектам психологического благополучия (например, Белинская, 2013; Водяха, 2013; Волкова и др., 2022; Воробьева и др., 2024; Галашева, 2023; Дубровина, 2017; Лактионова и др., 2021; Реан и др., 2022; Сергиенко и др., 2021; Шевеленкова, Фесенко, 2005; Bokhan et al., 2021; Hall-Kenyon et al., 2014; Haschera, Waberb, 2021; Kern et al., 2015). Сегодня психологическое благополучие рассматривается при оценке личностного развития детей и подростков (Дубровина, 2017), при анализе качества деятельности образовательных систем и образовательных учреждений (Поливанова, 2020), а также в прогнозировании исходов социализации детей и молодежи (Водяха, 2013; Волкова, 2019; Дубровина, 2020). Успешность социализации обычно связывают с освоением легитимных и одобряемых обществом социальных ролей, норм и правил поведения, а неуспешность, напротив, с асоциальностью, с поступками и поведением, которые обществом не одобряются или признаны нелегитимными. Например, успешно социализированный подросток активен и заинтересован в деятельности просоциальной направленности; инициативен в общении со взрослыми; дружелюбен со сверстниками; подчиняется правилам группового взаимодействия под управлением педагога; способен сосредоточиться при выполнении индивидуального задания, но предпочитает коллективные формы деятельности и т.д., то есть успешность социализации определяется объективными и внешними по отношению к подростку критериями. Однако многообразие и частота встречаемости индивидуальных вариантов развития современных подростков снижает валидность объективных критериев, и поэтому сегодня успешность-неуспешность социализации все чаще определяется по параметру психологического благополучия ребенка и развития у него тех личностных характеристик и навыков (так называемых мягких навыков, *soft skills*), которые позволяют ему успешно функционировать в среде с высокими параметрами изменчивости и неопределенности. Оценка социализации по параметру успешности смещается в сторону оценки по параметру благополучия.

Рассматривая социальную ситуацию развития (Выготский, 1984) как совокупность объективной системы социокультурных ожиданий,

норм, требований, с одной стороны, и систему переживаний подростка — с другой, необходимо оценивать успешность социализации не только с точки зрения освоенности социокультурных норм и требований, но и с точки зрения переживаний подростка и его психологического благополучия. В классических работах по психологии подростка подчеркивается, что переживание подростком тех или иных событий, ситуаций его жизни выступает ключевой характеристикой социальной ситуации развития (Выготский, 1984; Дубровина, 2017; Прихожан, 1997). Модальность переживания подростка (какое оно — положительное или негативное, подавляющее или инициирующее к действиям) задает вектор развития процессов личностного развития. Обусловленность личностного развития ребенка модальностью его переживания подчеркивается во многих психологических теориях развития, например, в культурно-исторической теории Л.С. Выготского: «переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка. Это, во всяком случае в учении о трудном детстве, подтверждается на каждом шагу. Любой анализ трудного ребенка показывает, что существенна не сама по себе ситуация, взятая в ее абсолютных показателях, а то, как ребенок переживает эту ситуацию» (Выготский, 1984, с. 383). В отсутствии устойчивых внешних образцов и пока еще недостаточной в силу возраста сформированности механизмов осознанной регуляции поведения и социального сравнения выработка и освоение социально приемлемых и социально успешных форм поведения будет зависеть от переживания подростком нового опыта действий и взаимодействия с людьми.

Психологическое благополучие в парадигме позитивной психологии понимается как совокупность переживания человеком удовлетворенности собственной жизнью и представления о развитии у себя психологических механизмов позитивного функционирования. Модель психологического благополучия подростков, разработанная в рамках позитивной психологии группой австралийских психологов под руководством М. Керн (Kern et al., 2015; 2016), получила символическое название ЕРОСН (epoch — эпоха, век, эра) как аббревиатура из первых букв пяти основных доменов представлений современных подростков о себе и своей жизни: вовлеченность подростка в деятельность, интерес и переживание важности дела, которые сопровождаются значительным приливом энергии (Engagement — вовлеченность, активность, участие); настойчивость и упорство как способность добиваться поставленных целей даже перед лицом препятствий и

достигать результата (Perseverance — упорство, стойкость, настойчивость); оптимизм, который характеризуется надеждой, уверенностью в будущем и связан с тенденцией принимать решения и действовать (Optimism — оптимизм, уверенность в будущем); взаимосвязь с другими людьми (Connectedness — связанность, сопряженность); ощущение счастья как устойчивое состояние позитивного настроения и чувства удовлетворенности своей жизнью (Happiness — счастье, радость). Эта модель согласуется с концепцией позитивного развития юношества («Positive Youth Development» (PYD)), разработанной в рамках теории экологических систем У. Броффенбренера (Lerner, Lerner, 2006), которая предполагает развитие компетентности человека (включается социальная, когнитивная, академическая и/или профессиональная), уверенности в себе, наличие положительной связи с людьми и социальными институтами; уважение к социальным и культурным правилам и нормам, владение стандартами поведения, чувство морали и чувство симпатии и заботы по отношению к другим людям (Bowers et al., 2010).

Разделяя основные идеи теорий позитивного функционирования человека, можно предложить четыре возможных типа социализационных процессов современных подростков как результата взаимной связи двух векторов — поведения просоциальной или асоциальной направленности и психологического благополучия/неблагополучия. Просоциальное поведение как освоение подростком социально значимых социальных ролей, норм поведения, культурно-исторических традиций и психологическое благополучие обеспечивают позитивную социализацию. Асоциальное поведение и психологическое благополучие задают криминальное или по меньшей мере девиантное направление социализационных процессов. При этом основные механизмы освоения и присвоения социальных ролей весьма похожи при позитивной и девиантной социализации. Психологическое неблагополучие подростка при наличии его стремления к демонстрации просоциального поведения характеризует травматичную социализацию. В этом случае включение подростка в общественную жизнь и стремление соответствовать общественным ожиданиям достигаются ценой внутреннего психологического напряжения. Широкий спектр явлений — от ситуативных поведенческих нарушений до депрессий и неврозов, блокирующих в конце концов просоциальную активность подростка, можно считать нарушением процесса социализации. Асоциальное поведение и психологическое неблагополучие определяют негативную социализацию. Таким

образом, соотношения направленности поведения и психологического благополучия подростка структурируют позитивную, травматичную, девиантную и негативную социализацию (Волкова, 2019). Эта типология отличается от принятых в исследованиях типологий. Несмотря на то, что подавляющее большинство исследований социализации и характеристики ее типов (например, гендерной, этнической социализации) акцентирует свое внимание на активной позиции человека, особенно в том случае, если речь идет об изучении социализации в возрастном аспекте, основной вектор рассуждений в этих исследованиях направлен в сторону признания социально одобряемого, социально желаемого поведения человека. Большинство исследований отражают тот ракурс изучения процессов и исходов социализации, который может быть условно обозначен как объектный, то есть рассматриваемый со стороны социальных и общественных институтов и общества в целом. Индивидуальные и субъективные критерии социализации, связанные в нашем случае с психологическим благополучием подростка в совокупности с направленностью поведения, лежат в основе предлагаемой типологии.

Исследовательский вопрос, на который мы стремимся ответить, заключается в том, чтобы понять, как связано психологическое благополучие с разным типом направленности поведения подростков, какие компоненты психологического благополучия определяют позитивную, травматичную, девиантную и негативную социализацию. Современные исследователи отмечают различные тренды в особенностях и уровне психологического благополучия современных подростков (Волкова, 2019; Дубровина, 2017; 2020; Лактионова и др., 2021). В исследованиях социализации подростков также приводятся различные оценки успешности социализации (Веракса и др., 2021; Дубровин, 2003), однако исследований, рассматривающих просоциальность/асоциальность подростков в зависимости от психологического благополучия, недостаточно (Белинская, 2013; Волкова, 2019; Галашева, 2023). Цель нашего исследования заключалась в изучении содержания доменов психологического благополучия модели ЕРОСН у подростков с разной направленностью (просоциальной/асоциальной) поведения. Основная гипотеза исследования была связана с предположением о том, что направленность поведения подростков связана с уровнем выраженности интегрального показателя психологического благополучия и основных его доменов, представленных в модели ЕРОСН. Мы предполагаем, что определение характера этой связи у подростков с разным типом социализации будет иметь

практическое значение для проектирования стратегии и тактики воспитательной и коррекционно-профилактической работы с современными подростками.

Материалы и методы

Выборка

Выборку исследования составили 312 подростков 13–16 лет ($M=14,50$, $SD = 1,01$), мальчики — 141 человек (45,2%), девочки — 171 человек (54,8%). Все респонденты — учащиеся общеобразовательных школ.

Методы

Психологическое благополучие подростков изучалось с помощью русскоязычной версии 20-пунктовой версии опросника ЕРОСН (Kern et al., 2016; 2019). Опросник позволяет измерить значения шкал «Вовлеченность», «Упорство», «Взаимосвязи», «Оптимизм», «Счастье» и интегральный показатель благополучия. Значения альфа Кронбаха для русскоязычной версии находятся в диапазоне от 0,626 для шкалы «Упорство» и 0,823 для шкалы «Счастье» до 0,907 для интегральной шкалы оценки психологического благополучия.

Социальная ориентированность поведения подростков оценивалась с помощью шкалы «Просоциальное поведение» из «Опросника успехов и трудностей», для детей 11–17 лет (Strength and Difficulties Questionnaire — SDQ), переведенного и адаптированного для исследования личностного развития российских подростков (Goodman et al., 2005). Эту шкалу составляют утверждения о внимательности к людям, заботе о них, готовности прийти на помощь, поделиться тем, что имеешь, доброжелательности и дружелюбии.

Статистическая обработка данных

Результаты исследования обрабатывались с использованием методов описательной статистики, частотного и корреляционного анализа, с помощью общих линейных моделей (статистический программный пакет IBM SPSS STATISTICS 22).

Результаты

Выраженность характеристик психологического благополучия и просоциального поведения у подростков представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Психологическое благополучие и просоциальное поведение подростков

Шкалы	Общее M±SD	Мальчики, M±SD	Девочки M±SD	U Манна — Уитни	P
Интегральный показатель благополучия	3,87±0,59	3,78±0,59	3,94±0,58	10 202,500	0,019*
Ощущение счастья	4,03±0,69	3,96±0,71	4,09±0,68	10 844,500	0,124
Вовлеченность в деятельность	3,60±0,81	3,58±0,79	3,61±0,82	11 634,000	0,593
Упорство	3,58±0,73	3,53±0,68	3,62±0,78	11 110,500	0,231
Взаимосвязь	4,18±0,84	4,01±0,81	4,32±0,85	8823,500	0,000***
Оптимизм	3,95±0,71	3,84±0,66	4,05±0,74	9748,500	0,003**
Счастье	4,03±0,69	3,96±0,71	4,09±0,68	10 844,500	0,124
Просоциальное поведение	6,61±1,92	6,23±2,03	6,92±1,78	9408,000	0,001**

Примечание. Значимость различий на уровне *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Показатели всех шкал психологического благополучия, включая интегральный показатель, находятся в пределах средних значений с тенденцией к высоким независимо от признака пола: и мальчики-подростки, и девочки-подростки оценивают уровень своего психологического благополучия скорее как высокий, особенно по шкалам «Взаимосвязи», «Оптимизм», «Счастье». Средние значения показателей шкал психологического благополучия у российских подростков выше, чем в выборках американских и австралийских подростков, и сопоставимы с выборкой китайских подростков (Kern et al., 2019). Наиболее выражен у российских подростков показатель «Взаимосвязи». Особенно заметны различия в группе девочек.

Внутри исследовательской выборки значимые различия обнаружены в группах подростков разного пола для интегрального показателя психологического благополучия и для показателей «Взаимосвязи» и «Оптимизм», причем в группе девочек-подростков эти показатели выражены значительно сильнее по сравнению с группой подростков-мальчиков.

Table 1
Psychological well-being and prosocial behaviour of adolescents

Scales	Total M±SD	Boys M±SD	Girls M±SD	U Mann — Whitney	P
Integral Well-Being Index	3.87±0.59	3.78±0.59	3.94±0.58	10 202.500	0.019*
Feeling of Happiness	4.03±0.69	3.96±0.71	4.09±0.68	10 844.500	0.124
Activity Engagement	3.60±0.81	3.58±0.79	3.61±0.82	11 634.000	0.593
Perseverance	3.58±0.73	3.53±0.68	3.62±0.78	11 110.500	0.231
Interconnection	4.18±0.84	4.01±0.81	4.32±0.85	8823.500	0.000***
Optimism	3.95±0.71	3.84±0.66	4.05±0.74	9748.500	0.003**
Happiness	4.03±0.69	3.96±0.71	4.09 ±0.68	10 844.500	0.124
Prosocial Behaviour Scales	6.61±1.92	6.23±2.03	6.92±1.78	9408.000	0.001**

Note. Significance of differences is at the level of *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Значения показателей просоциального поведения и для мальчиков, и для девочек находятся в среднем диапазоне и соответствуют приведенным в литературе значениям нормы. У девочек показатель просоциального поведения значимо больше, чем у мальчиков.

Коэффициент корреляции уровня выраженности просоциального поведения и психологического благополучия составил r (Пирсона) = 0,602, $p < 0,001$; для девочек r (Пирсона) = 0,557, $p < 0,001$; для мальчиков r (Пирсона) = 0,633, $p < 0,001$.

Для выделения групп подростков с разным типом социализации мы ориентировались на показатели норм, представленные в литературе. Высокий уровень психологического благополучия (значение интегрального показателя психологического благополучия $\geq 3,7$) и нормальные и выше значения выраженности просоциального поведения (значение выраженности по шкале ≥ 6) являлись основанием для отнесения подростка к группе «Позитивная социализация». Высокий уровень психологического благополучия (значение интегрального

показателя психологического благополучия $\geq 3,7$) и низкие значения выраженности просоциального поведения (значение выраженности по шкале < 6) являлись основанием для отнесения подростка к группе «Девиантная социализация». Низкий уровень психологического благополучия (значение интегрального показателя психологического благополучия $< 3,7$) и нормальные и выше значения выраженности просоциального поведения (значение выраженности по шкале ≥ 6) определяли отнесенность к группе «Травматичная социализация». Низкий уровень психологического благополучия (значение интегрального показателя психологического благополучия $< 3,7$) и низкие значения выраженности просоциального поведения (значение выраженности по шкале < 6) определяли отнесенность к группе «Негативная социализация». Позитивная социализация свойственна 46,8% подростков, среди которых 2/3 группы составляют девочки. Девиантная социализация свойственна 15,7% подростков; мальчики и девочки представлены в этой группе в равной мере. 19,2% подростков отличаются травматичной социализацией, также одинаково присущей и мальчикам, и девочкам. 18,2% обнаруживают негативную социализацию, причем в этой группе 3/4 составляют мальчики. Многомерная линейная модель связи типа социализации, пола подростка и механизмов позитивного функционирования показала, что выраженность доменов психологического благополучия связана с типом социализации (Wilk's $\lambda = 0,309$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,324$), а также с влиянием эффекта взаимодействия типа социализации с полом (Wilk's $\lambda = 0,874$, $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,044$). Наибольшая связь доменов психологического благополучия обнаружена для характеристики типа социализации: значения F-критерия находятся в диапазоне от 36,896 для характеристики «Упорство» до 194,897 для интегрального показателя психологического благополучия, являются значимыми на уровне $p < 0,001$ и демонстрируют величину эффекта η^2 в диапазоне от 0,267 до 0,658. Показатели пола не достигают величины значимых эффектов; взаимодействие типа социализации с полом значимо для всех доменов психологического благополучия, кроме интегрального показателя и показателя характеристики «упорство», однако величина эффектов незначительна.

Средние значения и множественные сравнения выраженности доменов психологического благополучия у подростков с разным типом социализации представлены в Таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Средние значения доменов психологического благополучия у подростков с разным типом социализации

	Интегральный показатель благополучия	Ощущение счастья	Вовлеченность в деятельность	Упорство	Взаимосвязь	Оптимизм
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD
Позитивная социализация	4,31±0,34	4,48±0,51	3,99±0,66	3,94±0,64	4,70±0,41	4,42±0,51
Девиантная социализация	4,02±0,26	4,13±0,51	3,89±0,53	3,75±0,57	4,34±0,48	4,01±0,44
Травматичная социализация	3,33±0,23	3,52±0,48	3,05±0,59	3,00±0,65	3,75±0,76	3,35±0,55
Негативная социализация	3,17±0,44	3,33±0,45	2,91±0,77	3,12±0,52	3,17±0,86	3,34±0,58

Table 2

Average values of psychological well-being domains in adolescents with different types of socialization

	Integral indicator of well-being	Feeling of happiness	Involvement in activities	Perseverance	Interrelation	Optimism
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD
Positive socialization	4.31±0.34	4.48±0.51	3.99±0.66	3.94±0.64	4.70±0.41	4.42±0.51
Deviant socialization	4.02±0.26	4.13±0.51	3.89±0.53	3.75±0.57	4.34±0.48	4.01±0.44
Traumatic socialization	3.33±0.23	3.52±0.48	3.05±0.59	3.00±0.65	3.75±0.76	3.35±0.55
Negative socialization	3.17±0.44	3.33±0.45	2.91±0.77	3.12±0.52	3.17±0.86	3.34±0.58

Таблица 3

Множественные сравнения выраженности значений доменов психологического благополучия подростков с разным типом социализации

Домены психологического благополучия	(I) Тип социализации	(I) Тип социализации	Средняя разность (I-I)	Станд. ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Интегральный показатель благополучия	Позитивная	Девиантная	0,28	0,05	0,000	0,14	0,43
		Травматичная	0,97	0,05	0,000	0,84	1,11
		Негативная	1,13	0,05	0,000	1,00	1,27
	Девиантная	Травматичная	0,69	0,06	0,000	0,52	0,86
		Негативная	0,85	0,06	0,000	0,68	1,02
	Травматичная	Негативная	0,16	0,06	0,052	0,00	0,33
Ощущение счастья	Позитивная	Девиантная	0,36	0,08	0,000	0,14	0,57
		Травматичная	0,97	0,08	0,000	0,77	1,17
		Негативная	1,15	0,08	0,000	0,95	1,36
	Девиантная	Травматичная	0,61	0,09	0,000	0,36	0,86
		Негативная	0,80	0,10	0,000	0,55	1,05
	Травматичная	Негативная	0,19	0,09	0,234	-0,05	0,43
Вовлеченность в деятельность	Позитивная	Девиантная	0,10	0,11	1,000	-0,19	0,38
		Травматичная	0,93	0,10	0,000	0,67	1,20
		Негативная	1,08	0,10	0,000	0,81	1,35
	Девиантная	Травматичная	0,84	0,12	0,000	0,51	1,17
		Негативная	0,98	0,13	0,000	0,65	1,32
	Травматичная	Негативная	0,15	0,12	1,000	-0,17	0,46
Упорство	Позитивная	Девиантная	0,19	0,10	0,321	-0,07	0,46
		Травматичная	0,95	0,09	0,000	0,70	1,19
		Негативная	0,82	0,09	0,000	0,57	1,07
	Девиантная	Травматичная	0,75	0,12	0,000	0,44	1,06
		Негативная	0,63	0,12	0,000	0,31	0,94
	Травматичная	Негативная	-0,13	0,11	1,000	-0,42	0,17

Взаимосвязь	Позитивная	Девиантная	0,36	0,10	0,002	0,10	0,62
		Травматичная	0,95	0,09	0,000	0,71	1,19
		Негативная	1,54	0,09	0,000	1,29	1,78
	Девиантная	Травматичная	0,59	0,11	0,000	0,28	0,89
		Негативная	1,18	0,12	0,000	0,87	1,48
	Травматичная	Негативная	0,59	0,11	0,000	0,30	0,88
Оптимизм	Позитивная	Девиантная	0,41	0,09	0,000	0,18	0,63
		Травматичная	1,06	0,08	0,000	0,85	1,27
		Негативная	1,08	0,08	0,000	0,87	1,29
	Девиантная	Травматичная	0,66	0,10	0,000	0,39	0,92
		Негативная	0,67	0,10	0,000	0,41	0,94
	Травматичная	Негативная	0,02	0,10	1,000	-0,24	0,27

Table 3

Multiple comparisons of the expression of the values of the psychological well-being domains in adolescents with different types of socialization

Domains of psychological well-being	(I) Type of socialization	(J) Type of socialization	Mean difference (I-J)	Standard error	Signif.	95% confidence interval	
						Lower limit	Upper limit
Integrated indicator of well-being	Positive	Deviant	0.28	0.05	0.000	0.14	0.43
		Traumatic	0.97	0.05	0.000	0.84	1.11
		Negative	1.13	0.05	0.000	1.00	1.27
	Deviant	Traumatic	0.69	0.06	0.000	0.52	0.86
		Negative	0.85	0.06	0.000	0.68	1.02
	Traumatic	Negative	0.16	0.06	0.052	0.00	0.33
Feeling of happiness	Positive	Deviant	0.36	0.08	0.000	0.14	0.57
		Traumatic	0.97	0.08	0.000	0.77	1.17
		Negative	1.15	0.08	0.000	0.95	1.36
	Deviant	Traumatic	0.61	0.09	0.000	0.36	0.86
		Negative	0.80	0.10	0.000	0.55	1.05
	Traumatic	Negative	0.19	0.09	0.234	-0.05	0.43

Engagement in activities	Positive	Deviant	0.10	0.11	1.000	-0.19	0.38
		Traumatic	0.93	0.10	0.000	0.67	1.20
		Negative	1.08	0.10	0.000	0.81	1.35
	Deviant	Traumatic	0.84	0.12	0.000	0.51	1.17
		Negative	0.98	0.13	0.000	0.65	1.32
		Traumatic	Negative	0.15	0.12	1.000	-0.17
Perseverance	Positive	Deviant	0.19	0.10	0.321	-0.07	0.46
		Traumatic	0.95	0.09	0.000	0.70	1.19
		Negative	0.82	0.09	0.000	0.57	1.07
	Deviant	Traumatic	0.75	0.12	0.000	0.44	1.06
		Negative	0.63	0.12	0.000	0.31	0.94
		Traumatic	Negative	-0.13	0.11	1.000	-0.42
Interrelationship	Positive	Deviant	0.36	0.10	0.002	0.10	0.62
		Traumatic	0.95	0.09	0.000	0.71	1.19
		Negative	1.54	0.09	0.000	1.29	1.78
	Deviant	Traumatic	0.59	0.11	0.000	0.28	0.89
		Negative	1.18	0.12	0.000	0.87	1.48
		Traumatic	Negative	0.59	0.11	0.000	0.30
Optimism	Positive	Deviant	0.41	0.09	0.000	0.18	0.63
		Traumatic	1.06	0.08	0.000	0.85	1.27
		Negative	1.08	0.08	0.000	0.87	1.29
	Deviant	Traumatic	0.66	0.10	0.000	0.39	0.92
		Negative	0.67	0.10	0.000	0.41	0.94
		Traumatic	Negative	0.02	0.10	1.000	-0.24

Значения интегрального показателя благополучия и показателей доменов «Ощущение счастья», «Вовлеченность в деятельность» монотонно убывают от группы «Позитивная социализация к группе «Негативная социализация». Значения показателей домена «Взаимосвязь» — самые высокие в каждой группе, кроме группы «Негативная социализация». Значения показателей доменов «Упорство» и «Оптимизм» значительно не различаются у подростков с травматичной и негативной социализацией.

Позитивная социализация связана с более высокими значениями всех доменов психологического благополучия. При этом характеристики вовлеченности в деятельность и упорства у подростков с позитивной социализацией выражены в той же мере, что у подростков с девиантной социализацией. У подростков с девиантной социализацией все показатели психологического благополучия выражены в большей степени по сравнению с подростками с травматичной и негативной социализацией. Подростки с травматичной социализацией отличаются более высокими значениями доменов психологического благополучия только по сравнению с подростками с негативной социализацией. Самые низкие значения всех доменов психологического благополучия у подростков с негативной социализацией.

Обсуждение результатов

Как и ожидалось, подростки с позитивной социализацией оказались наиболее психологически благополучной группой. У них самый высокий интегральный показатель психологического благополучия. Они с оптимизмом смотрят в будущее, уверены в своих силах, упорны и настойчивы, имеют широкие социальные связи и поддерживают хорошие отношения с людьми, увлечены той деятельностью, которой занимаются, и чувствуют себя счастливыми. Отметим, что разброс индивидуальных значений психологического благополучия в этой группе подростков один из самых высоких, то есть среди этих подростков наблюдается самая высокая вариативность как поведения, так и отношения к себе. Самой яркой характеристикой психологического благополучия и одновременно наименее вариативной в этой группе (и по сравнению с общей выборкой, и по сравнению с другими группами подростков) является характеристика взаимосвязи с людьми. Отметим, что значения этого показателя — самые высокие в каждой группе подростков, за исключением подростков с негативной социализацией. Это является подтверждением значимости общения для развития личности в подростковом возрасте и связано с механизмами формирования самоуважения (Лункина, 2019) как индикатора качества взаимодействия подростка, его дружеских отношений и оценок товарищей. Общение и взаимодействие — не только обмен информацией, не только обмен мыслями. Это еще и взаимное понимание, сопереживание, сочувствие, благодаря которым удовлетворяется ведущая потребность возраста — потребность в самоопределении, прежде всего, самоопределении в обществе людей (Дубровина, 2017; 2020). Поэтому успешность социализации подростков в значитель-

ной мере связана с тем доменом психологического благополучия, который отвечает за взаимодействие и взаимоотношения с людьми, что, в свою очередь, подчеркивает значимость общения как ведущей деятельности и для подростков нашего времени, подростков эпохи цифровой социализации.

Недооценка педагогами и родителями сферы межличностного общения подростков, непонимание ими важности дружбы, общения подростка со сверстниками для его психического, личностного и социального развития, например, ограничения в контактах со сверстниками, существенно снижают возможности позитивной социализации и приводят к нарушениям социализационных процессов.

Девиантная социализация в некоторых исследованиях связывается преимущественно с противоправным поведением, таким как курение, употребление алкоголя и наркотических веществ, участие в групповых нападениях, побеги из дома, проблемы с правоохранительными органами (Павленко, 2012; Польская, 2012). В нашем случае девиантная социализация предполагала фиксацию асоциального, а не деликвентного поведения и характеризовала такое поведение подростка, как отсутствие заботы, внимания, стремления помочь другому человеку. Результаты нашего исследования показали, что подростки с девиантной социализацией выступили одной из самых психологически благополучных групп. У них в структуре психологического благополучия также в наибольшей степени выражена характеристика взаимодействия. Они, как и подростки первой группы, имеют товарищей, которые им важны и с которыми они делятся хорошими новостями и решают возникающие проблемы. Эти подростки оптимистичны, уверены в своих силах, удовлетворены своей жизнью. У них такой же высокий, как у подростков первой группы, уровень упорства и вовлеченности в деятельность. Однако эта деятельность не является просоциальной. Позитивный ресурс благополучия этих подростков не связан с заботой, сочувствием, желанием прийти на помощь, поделиться тем, что имеешь. На наш взгляд, асоциальность поведения этих подростков является следствием влияния культурных и социальных условий, в которых происходит взросление и личностное развитие. Широкое распространение в обществе криминальной культуры и поведенческих девиаций задает для этих подростков рамку социализационной нормы. Трансляция образцов асоциальности поведения в обществе, в СМИ, в ближайшем окружении, в родительской семье формирует социальный идеал, а успешное освоение соответствующих ценностей и правил поведения

подкрепляет уверенность в своих силах и возможностях адаптироваться в обществе, построенном на таких принципах. Одним из аргументов такого положения вещей могут служить данные о равновеликой представленности в группе подростков с девиантной социализацией мальчиков и девочек. Известно, что в подростковом возрасте девочки отличаются большей степенью адаптированности к социальным требованиям, нормам и ожиданиям. Возможно, присутствие в группе подростков с девиантной социализацией мальчиков и девочек в равном количестве является отражением нормализации негативных социальных ценностей и девиантогенных норм, принимаемых как социально одобряемые в обществе.

Подростки с травматичной социализацией, демонстрируя высокий уровень просоциальности, напротив, стремятся соответствовать ожиданиям социума и соблюдать нормы и правила поведения в обществе. Однако это достигается ценой психологических затрат и напряжений, прежде всего, низкого уровня уверенности в себе и в своем завтрашнем дне. У этих подростков нет важного и интересного дела, в котором они могли бы самостоятельно попробовать свои силы, оказались бы успешными и компетентными и закрепили свой успех. Возможно, условия жизни такого подростка подчинены достижению определенной, но внешней или недостаточно интернализированной цели (например, добиться высоких результатов в том или ином виде спорта, в учебе, в занятиях музыкой), что блокирует развитие широких и разнообразных интересов, столь необходимых для полноценного развития в подростковом возрасте (Выготский, 1984; Дубровина, 2020). У подростков этой группы самые низкие значения показателей «Упорство» и «Вовлеченности в деятельность», то есть тех характеристик психологического благополучия, которые отвечают за развитие деятельного отношения подростка к себе. Это может быть следствием физической или душевной травмы, полученной, например, в результате домашнего насилия или буллинга. В исследованиях, посвященных изучению деструктивного поведения в подростковом возрасте, подчеркивается повышенное стремление многих жертв насилия и буллинга соответствовать требованиям своего окружения, даже если это окружение является источником угроз, обид, унижений и боли (Волкова, Волкова, 2021). Например, подростки — жертвы буллинга склонны терпеть травлю из-за боязни исключения из группы или других форм социального ostracism (Бойкина, 2019; Волкова, Волкова, 2021). Избыточное стремление подростков к демонстрации просоциального поведения может быть

защитной поведенческой стратегией, призванной минимизировать влияние травмы путем принятия травматичной ситуации как единственно возможной и привычной и с этой точки зрения выступать источником психологического неблагополучия. Вместе с тем социальный остракизм может являться причиной и внешней агрессии, превращающей жертву в обидчика (Бойкина, 2019). В этом случае подростки с травматичной социализацией могут представлять угрозу для окружающих.

Подростки с негативной социализацией отличаются тем, что они не стремятся следовать нормам социального поведения, проявлять добрые чувства, заботиться и помогать другим. Возможно, эти подростки в значительной мере демонстрируют негативные эффекты информационной социализации, которые отмечают исследователи (Карабанова, 2020). Выраженная особенность поведения таких подростков — это своеобразный социальный нигилизм и отрицание ценностей социального окружения, в котором подростки находятся, например, отвержение норм и ценностей родителей и семьи или протестное поведение в коллективе сверстников, в школе, в классе. При этом они не верят в свои возможности, в свое будущее, чувствуют себя одинокими, не имеют важного, интересного и увлекательного дела. Существует гипотеза о том, что социальный нигилизм у подростков с негативной социализацией выполняет функцию защитного механизма самоидентификации и самопрезентации личности (Галашева, Головей, 2023; Павленко, 2012). Действительно, у подростков этой группы характеристика психологического благополучия, связанная с отношениями с людьми и взаимодействием, имеет наименьшее значения по сравнению как с другими группами подростков, так и внутри группы, то есть потребность в самоидентификации и стремление занять определенное место в обществе людей, наладить контакт с людьми, прежде всего со сверстниками, оказывается депривированной потребностью.

Мы согласны с идеей И.В. Дубровиной, что основной смысл развития в подростковом возрасте состоит в осознании ребенком своей принадлежности к человеческому сообществу и в то же время — уникальности своей личности, своей индивидуальности (Дубровина, 2017). У подростков с негативной социализацией нарушены обе линии развития. Поэтому неслучайно в российских исследованиях поведение таких подростков получило название психологии неудачника (Прихожан, 1997). Социальный нигилизм и психологическое

неблагополучие могут выступать источником проблем, связанных с нарушениями психического здоровья подростка и поведенческими деструкциями, многие из которых направлены на разрушение социального порядка и стабильности.

Выводы

Психологическое благополучие подростков выступает важным критерием успешности социализационных процессов, что подчеркивается в исследованиях, рассматривающих психологическое благополучие и как ресурс позитивного функционирования современного человека, и в более широких контекстах. У подростков с разным типом направленности поведения — просоциальным или асоциальным — общий уровень психологического благополучия и выраженность основных его доменов различаются. Соотношения уровня психологического благополучия и просоциальности поведения позволяют выделить позитивную, травматичную, девиантную и негативную социализацию подростков.

Подростки с позитивной социализацией — с высоким уровнем психологического благополучия и просоциальным поведением — составляют чуть меньше половины выборки подростков — 46,8%. Можно предположить, что эти подростки успешно социализированы. Однако более половины всех подростков обнаруживают нарушения процессов социализации. Эти нарушения связаны как условиями внешнего окружения, в котором происходит развитие и взросление подростка, так и с выраженностью тех ресурсов позитивного функционирования, которые составляют домены психологического благополучия подростка.

Нарушения у подростков с девиантной социализацией определяются распространением в обществе криминальной культуры и поведенческих девиаций, что выступает для подростков ориентиром, социальной нормой, которая успешно осваивается благодаря высокому уровню психологического благополучия. Для подростков с травматичной социализацией нарушения связаны с низким уровнем развития ресурсов позитивного функционирования. Будучи психологически неблагополучными, эти подростки стремятся соответствовать социальным ожиданиям ценой эмоционального и личностного напряжения и психологических затрат. Подростки с негативной социализацией, также характеризуясь низким уровнем психологического благополучия, склонны к социальному нигилизму и вследствие этого деструктивному поведению.

Ключевым фактором психологического благополучия подростков с разным типом социализации является качество взаимодействия и отношений подростка с другими людьми, особенно со сверстниками. Конструктивные взаимоотношения и в случае позитивной социализации, и в случае травматичной и даже девиантной социализации определяют успешность социализационных процессов или возможности успешной социализации, в то время как нарушение отношений и взаимодействия блокирует позитивное развитие и социальности, и отношения к себе.

Список литературы

Белинская, Е.П. (2013). Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие. *Психологические исследования*, 6(30). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/679> (дата обращения: 20.07.2024).

Бойкина, Е.Э. (2019). Агрессия сквозь призму социального остракизма. *Современная зарубежная психология*, 8(3), 60–67. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080307>

Веракса, А.Н., Корниенко, Д.С., Чурсина, А.В. (2021). Мотивы использования соцсетей, факторы онлайн-риска и психологическое благополучие подростков. *Российский психологический журнал*, 18(4), 30–46. <https://doi.org/10.21702/grj.2021.4.3>

Водяха, С.А. (2013). Особенности психологического благополучия старшеклассников. *Психологическая наука и образование*, 18(6), 114–119.

Волкова, Е.Н. (2019). Субъективное благополучие в системе критериев позитивной социализации детей, подростков и молодежи. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, (2), 805–812.

Волкова, Е.Н., Волкова, И.В. (2021). Психология подросткового буллинга: монография. Нижний Новгород: Изд-во Мининского университета.

Волкова, Е.Н., Микляева, А.В., Хороших, В.В. (2022). Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 92–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>

Воробьева, Е.В., Правдина, Л.Р., Шевченко, А.В. (2024). Особенности психологических защит и копинг-стратегий у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия. *Психологическая наука и образование*, 29(2), 112–125. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290208>

Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Детская психология. Под ред. Д.Б. Эльконина. Москва: Изд-во Педагогика.

Галашева, О.С., Головей, Л.А. (2023). Повседневный стресс и психологическое благополучие мальчиков и девочек подросткового возраста. *Психология человека в образовании*, 5(4), 500–511. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-4-500-511>

Галашева, О.С. (2023). Психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью в связи с социально-психологической адаптацией подростков. *Мир науки. Педагогика и психология*, 11(3). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PSMN323.pdf> (дата обращения: 28.06.2024).

Дубровин, Д.Н. (2003). Психологические аспекты социализации. В кн.: *Право на детство: профилактика насилия и правонарушений среди детей и подростков.* (С. 214–221). Нижний Новгород.

Дубровина, И.В. (2017). Психологическое благополучие школьников: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Изд-во Юрайт.

Дубровина, И.В. (2020). Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития. *Вестник практической психологии образования*, 17(S3), 9–21.

Карабанова, О.А. (2020). Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (3), 4–22. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.01>

Лактионова, Е.Б., Грецов, А.Г., Орлова, А.В., Тузова, А.С. (2021). Особенности психологического благополучия одаренных подростков с разным уровнем креативности. *Психологическая наука и образование*, 26(2), 28–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260203>

Лункина, М.В. (2019). Основания самоуважения подростков и удовлетворенность базовых потребностей как источники психологического благополучия. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, (1), 214–229. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.214>

Павленко, Н.Г. (2012). Негативное самопредъявление и демонстративный нигилизм как отражение социальной ситуации развития личности. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*, (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/negativnoe-samopredyavlenie-i-demonstrativnyy-nigilizm-kak-otrazhenie-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-lichnosti> (дата обращения: 20.07.2024).

Поливанова, К.Н. (2020). Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*, 16(4), 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>

Польская, Н.А. (2012). Роль социальных факторов в развитии самоповреждающего поведения. *Клиническая и специальная психология*, (2). URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2012_n2/52626 (дата обращения: 11.05.2024).

Прихожан, А.М. (1997). Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. Москва: Изд-во ТЦ «Сфера».

Реан, А.А., Ставцев, А.А., Кузьмин, Р.Г. (2022). Сильные стороны личности в модели VIA как медиатор психологического благополучия в профессиональной деятельности. *Национальный психологический журнал*, 2(46), 25–34. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0203>

Сергиенко, Е.А., Хлевная, Е.А., Киселева, Т.С., Никитина, А.А., Осипенко, Е.И. (2021). Роль эмоционального интеллекта в психологическом благополучии человека и в овладении со стрессом. *Вопросы психологии*, (1), 71–81.

Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, Т.П. (2005). Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования). *Психологическая диагностика*, (3), 95–121.

Bokhan, T.G., Galazhinsky, E.V., Leontiev, D.A., Rasskazova, E.I., Terekhina, O.V., Ulyanich, A.L., Shabalovskaya, M.V., Bogomaz, S.A., Vidyakina, T.A. (2021). Covid-19 and subjective well-being: perceived impact, positive psychological resources and protective behavior. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 18(2), 259–275.

Bowers, E.P., Li, Y., Kiely, M.K., Brittan, A., Lerner, J.V., Lerner, R.M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of youth and adolescence*, 39(7), 720–735.

Goodman, R., Slobodskaya, H.R., Knyazev, G.G. (2005). Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, (14), 28–33.

Hall-Kenyon, K.M., Bullough, R.V., MacKay, K.L., Marshall, E.E. (2014). Pre-school teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>

Haschera, T., Waber, J. (2000). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34(8), 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Kern, M.L., Benson, L., Steinberg, E.A., Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28, 586–597. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000201>

Kern, M.L., Waters, L., Adler, A., White, M.A. (2015). A multifaceted approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 262–271. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Kern, M.L., Zeng, G., Hou, H., Peng, K. (2019). The Chinese Version of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being: Testing Cross-Cultural Measurement Invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 757–769. <https://doi.org/10.1177/0734282918789561>

Lerner, R.M., Lerner, J.V. (2006). Toward a New Vision and Vocabulary About Adolescence: Theoretical, Empirical, and Applied Bases of a “Positive Youth Development” Perspective. In: L. Balter, C.S. Tamis-LeMonda, (eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. (pp. 445–469). Psychology Press.

References

Belinskaya, E.P. (2013). Informational socialization of adolescents: experience of using social networks and psychological well-being. *Psichologicheskie issledovaniya = Psychological studies*, 6(30). (In Russ.). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/679> (дата обращения: 20.07.2024).

Bokhan, T.G., Galazhinsky, E.V., Leontiev, D.A., Rasskazova, E.I., Terekhina, O.V., Ulyanich, A.L., Shabalovskaya, M.V., Bogomaz, S.A., Vidyakina, T.A. (2021). Covid-19

and subjective well-being: perceived impact, positive psychological resources and protective behavior. *Psychology Journal of Higher School of Economics*, 18(2), 259–275.

Bowers, E.P., Li, Y., Kiely, M.K., Brittian, A., Lerner, J.V., Lerner, R.M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720–735.

Boykina, E.E. (2019). Aggression through the prism of social ostracism. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern Foreign Psychology*, 8(3), 60–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080307>

Dubrovin, D.N. (2003). Psychological aspects of socialization. In: The right to childhood: prevention of violence and delinquency among children and adolescents. (pp. 214–221). Nizhny Novgorod. (In Russ.)

Dubrovina, I.V. (2017). Psychological well-being of schoolchildren: a tutorial for bachelor's and master's degrees. In: I.V. Dubrovina, (ed.). Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Dubrovina, I.V. (2020). The Phenomenon of “Psychological Well-Being” in the Context of the Social Situation of Development. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 17(S3), 9–21. (In Russ.)

Galasheva, O.S., Golovey, L.A. (2023). Everyday Stress and Psychological Well-Being of Teenage Boys and Girls. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii = Human Psychology in Education*, 5(4), 500–511. (In Russ.)

Galasheva, O.S. (2023). Psychological well-being and life satisfaction in connection with socio-psychological adaptation of adolescents. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 11(3). (In Russ.). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PSMN323.pdf> (accessed: 28.06.2024).

Goodman, R., Slobodskaya, H.R., Knyazev, G.G. (2005). Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, (14), 28–33.

Hall-Kenyon, K.M., Bullough, R.V., MacKay, K.L., Marshall, E.E. (2014). Pre-school teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162.

Haschera, T., Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000—2019. *Educational Research Review*, 34(8).

Karabanova, O.A. (2020). Risks of Information Socialization as a Manifestation of the Crisis of Modern Childhood. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, (3), 4–22. (In Russ.)

Kern, M.L., Benson, L., Steinberg, E.A., Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, (28), 586–597. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000201>

Kern, M.L., Waters, L., Adler, A., White, M. (2015). A multifaceted approach to measuring wellbeing in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, (10), 262–271. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Kern, M.L., Zeng, G., Hou, H., Peng, K. (2019). The Chinese Version of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being: Testing Cross-Cultural Measurement

Invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 757–769. <https://doi.org/10.1177/0734282918789561>

Laktionova, E.B., Gretsov, A.G., Orlova, A.V., Tuzova, A.S. (2021). Features of psychological well-being of gifted adolescents with different levels of creativity. *Psikhologicheskaya nauka I obrazovanie = Psychological Science and Education*, 26(2), 28–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260203>

Lerner, R.M., Lerner, J.V. (2006). Toward a New Vision and Vocabulary About Adolescence: Theoretical, Empirical, and Applied Bases of a “Positive Youth Development” Perspective. In: L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda, (eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. (pp. 445–469). Psychology Press.

Lunkina, M.V. (2019). Foundations of self-esteem of adolescents and satisfaction of basic needs as sources of psychological well-being. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, (1), 214–229. (In Russ.). doi: 10.11621/vsp.2019.01.214

Pavlenko, N.G. (2012). Negative self-presentation and demonstrative nihilism as a reflection of the social situation of personality development. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi jurnal) = Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*, (12). (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/negativnoe-samopredyavlenie-i-demonstrativnyy-nigilizm-kak-otrazhenie-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-lichnosti> (accessed: 20.07.2024).

Polivanova, K.N. (2020). New educational discourse: well-being of schoolchildren. *Kul'turno-istoricheskay psikhologiya = Cultural — Historical Psychology*, 16(4), 26–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>

Polskaya, N.A. (2012). The role of social factors in the development of self-harming behavior. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, (2). (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2012_n2/52626 (accessed: 11.05.2024).

Prikhozhan, A.M. (1997). *Psychology of a loser: Self-confidence training*. Moscow: TC Sfera Publ. (In Russ.)

Rean, A.A., Stavtsev, A.A., Kuzmin, R.G. (2022). Personality strengths in the VIA model as a mediator of psychological well-being in professional activity. *National Psychological Journal*, 2(46), 25–34. (In Russ.)

Sergienko, E.A., Khlevnaya, E.A., Kiseleva, T.S., Nikitina, A.A., Osipenko, E.I. (2021). The role of emotional intelligence in human psychological well-being and in coping with stress. *Questions in Psychology*, (1), 71–81. (In Russ.)

Shevelenkova, T.D., Fesenko, T.P. (2005). Psychological well-being of the individual (review of the main concepts and research methods). *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*, (3), 95–121. (In Russ.)

Veraksa, A.N., Kornienko, D.S., Chursina, A.V. (2021). Motives for using social networks, online risk factors and psychological well-being of adolescents. *Rossiiskii psikhologicheskii jurnal = Russian Psychological Journal*, 18(4), 30–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.3>

Vodyakha, S.A. (2013). Features of psychological well-being of high school students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 18(6), 114–119. (In Russ.)

Volkova, E.N. (2019). Subjective well-being in the system of criteria for positive socialization of children, adolescents and youth. *Gercenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii = Herzen Readings: Psychological Research in Education*, (2), 805–812. (In Russ.)

Volkova, E.N., Miklyaeva, A.V., Khoroshikh, V.V. (2022). Subjective prerequisites for psychological well-being of gifted adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 27(1), 92–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>

Volkova, E.N., Volkova, I.V. (2021). Psychology of teenage bullying: monograph. Nizhny Novgorod: Minin University Publ. (In Russ.).

Vorobyova, E.V., Pravdina, L.R., Shevchenko, A.V. (2024). Features of psychological defenses and coping strategies in teachers of preschool educational institutions with different levels of psychological well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 29(2), 112–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290208>

Vygotsky, L.S. (1984). Collected Works in 6 Volumes. Vol. 4. Child Psychology. In: D.B. Elkonin. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Елена Николаевна Волкова, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, envolkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>

ABOUT THE AUTHOR

Elena N. Volkova, Dr. Sci. (Psychology), Full Professor, Leading Researcher, Laboratory of Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary, Moscow, Russian Federation, envolkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>

Поступила: 28.07.2024; получена после доработки: 15.08.2024; принята в печать: 06.11.2024.
Received: 28.07.2024; revised: 15.08.2024; accepted: 06.11.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-27>
УДК/UDC 378:016:94:378.014.6:378.02

Повышение качества преподавания истории на неисторических специальностях и направлениях подготовки посредством системной реализации принципа историзма

Е.Н. Дятлова ✉

Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Российская Федерация

✉ dyatlova-elena@list.ru

Резюме

Актуальность. Представленное исследование посвящено анализу современных подходов к преподаванию истории в системе высшего образования. Научный поиск обусловлен запросом государства и общества на повышение качества исторического образования, выступающего ресурсом решения задач формирования патриотического и гражданского сознания у молодого поколения.

Цель. Анализируется дидактический потенциал применения принципа историзма в процессе конструирования содержания исторического материала и в ходе преподавания исторических знаний. В прикладном аспекте исследование предполагало разработку и экспериментальное внедрение карт конструирования содержания исторического материала на основе ведущих императивов историзма, а также анализ результатов их внедрения.

Выборка. Эмпирическим исследованием было охвачено 207 студентов бакалавриата первого курса очной и заочной форм обучения в возрасте от 17 до 43 лет.

Методы. Исследование проводилось в условиях введения обновленной учебной дисциплины «История России» в соответствии с «Концепцией преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки». Исследовательская деятельность осуществлялась с опорой на системный, деятельностный и личностный подходы. Применялись методы

теоретического анализа, наблюдения, педагогического эксперимента, измерения, сравнения, аналитического описания полученных данных.

Результаты. Полученные результаты позволили установить дидактический потенциал карт конструирования содержания исторического материала, разработанных при учете ведущих императивов историзма. Применение разработанных карт положительно повлияло на результаты освоения обучающимися исторического материала, показало динамический прирост уровня качества знаний респондентов на 4,7%. Установлено существенное повышение показателей таких характеристик сформированности исторических знаний испытуемых, как оперативность, прочность, конкретность.

Выводы. Результаты исследования подтвердили эффективность карт конструирования содержания исторического материала, их положительное влияние на качество усвоения студентами исторических знаний, что достигнуто посредством системной реализации принципа историзма как при конструировании учебного материала, так и в процессе преподавания исторических знаний. Основные научные положения исследования и дидактические наработки могут быть использованы в практике преподавания истории.

Ключевые слова: историческое образование, высшее образование, принцип историзма, содержание образования, качество образования

Для цитирования: Дятлова, Е.Н. (2024). Повышение качества преподавания истории на неисторических специальностях и направлениях подготовки посредством системной реализации принципа историзма. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(4), 74–102. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-27>

Improving the Quality of History Teaching in Non-Historical Specialties and Training Programmes through Systematic Implementation of the Historicism Principle

Elena N. Dyatlova ✉

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russian Federation

✉ dyatlova-elena@list.ru

Abstract

Background. The presented study analyses modern approaches to teaching history in the system of higher education. The scientific search is due to the demand of the state and society to improve the quality of historical education, which acts as a resource for solving the problems of forming patriotic and civic consciousness among the younger generation.

Objective. The study analyses the didactic potential of applying the principle of historicism in the process of constructing the content of historical material and in the course of teaching historical knowledge. In its applied aspect, the study involved the development and experimental implementation of maps for constructing the content of historical material based on the leading imperatives of historicism, as well as the analysis of the implementation results.

Sample. The empirical study involved 207 first-year undergraduate students of full-time and part-time education aged 17 to 43 years.

Methods. The study was conducted in the context of the introduction of the updated academic discipline “History of Russia” in accordance with the Concept of Teaching the History of Russia for Non-Historical Specialties and Areas of Education. Research activities were carried out based on systemic, activity-based, and personal approaches. The methods of theoretical analysis, observation, pedagogical experiment, measurement, comparison, and analytical description of the data obtained were used.

Results. The results obtained made it possible to establish the didactic potential of maps for constructing the content of historical material developed taking into account the leading imperatives of historicism. The use of the developed maps had a positive effect on the results of students’ mastering of the historical material, and showed a dynamic increase in the levels of knowledge quality in respondents by 4.7%. A significant increase in the indicators of such characteristics of historical knowledge in subjects as efficiency, strength, and concreteness was established.

Conclusions. The results of the study confirmed the effectiveness of the maps for constructing the content of historical material. The positive impact on the quality of students’ acquisition of historical knowledge was achieved through the systematic implementation of the principle of historicism both in constructing educational material and in the process of teaching historical knowledge. The main scientific provisions of the study, didactic developments can be used in the practice of teaching history.

Keywords: historical education, higher education, the principle of historicism, the content of education, the quality of education

For citation: Dyatlova, E.N. (2024). Improving the Quality of History Teaching in Non-Historical Specialties and Training Programmes through Systematic Implementation of the Historicism Principle. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(4), 74–102. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-27>

Введение

Проблема поиска дидактических подходов к решению вопроса повышения качества исторического образования находится в центре пристального внимания как педагогов-исследователей, так и практиков образования. При этом в педагогической литературе широко обсуждаются образовательные практики повышения качества школьного исторического образования, а вот вопросы обоснования новых подходов, методик, ведущих к повышению качества высшего исторического образования, в научных публикациях затрагиваются в гораздо меньшей степени. Особенно это касается изучения истории студентами неисторических специальностей и направлений подготовки, таких работ практически не представлено в научной литературе. Между тем это направление сегодня приобретает особую значимость, в том числе в контексте утверждения «Концепции преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования» (Фивейская, 2019). Значимость документа определяется его нацеленностью на утверждение приоритетности знания отечественной истории в соотношении со знанием всемирной истории, на достижение единства в выборе подходов к осуществлению исторического образования как части гуманитарной подготовки специалиста с высшим образованием, в определении целей, содержания и методологических принципов преподавания истории, на претворение идей гражданственности, патриотизма и общероссийского единства на материалах исторической фактографии (Росина, Росина, 2023, с. 140–141). Очевидно, что решение таких комплексных задач связано с необходимостью переосмысления основных идей и подходов к решению проблемы качества исторического образования как характеристики, совмещающей в себе свойства и структуру качества обучения, механизмы оценки качества, управление качеством (Панасюк, 2018, с. 65).

Действующие нормативные документы, регулирующие систему высшего образования, предлагают некоторые решения,

направленные на совершенствование процесса преподавания истории. Так, в перечень обязательных учебных дисциплин базовой подготовки будущих специалистов введен обновленный курс (модуль) «История России», установлен его объем и объем обязательной контактной работы (Приказ Минобрнауки России № 662..., 2022; Письмо Минобрнауки России № МН-5/34660..., 2022), что привело к увеличению академических часов, отводимых на изучение истории. Подобные меры, хотя и характеризуются как экстенсивные, безусловно, создают условия для повышения качества исторического образования. Однако это не исключает необходимости поиска и более интенсивных мер достижения качества обучения. Актуальными направлениями дальнейшей теоретической и практической работы должны стать вопросы обоснования перспективных подходов к конструированию содержания исторического образования, к применению дидактических инструментов и средств повышения качества обучения и формирования социально активной личности.

Цель исследования

Поиск научных решений проблемы повышения качества исторического образования побудил к постановке цели исследования — проанализировать дидактический потенциал принципа историзма, обосновать дидактические основы организации обучения истории, определяемые применением принципа историзма; обобщить результаты экспериментального внедрения дидактических разработок, обеспечивающих системную реализацию принципа историзма в обучении.

При использовании понятия «дидактические основы организации обучения» мы будем интерпретировать его как комплекс руководящих положений, исходных дидактических требований, которые определяют организацию процесса обучения, оказывают влияние на характер ее изменений. Учитывая предметно-категориальную область исследования, основным объектом изучения будут дидактические основы организации процесса обучения истории в системе высшего образования, обеспечивающие системное применение принципа историзма. Основной дидактический результат — разработанные и апробированные карты конструирования содержания исторического материала на основе ведущих императивов историзма. Ожидаемый результат исследования — повышение качества исторических знаний у обучающихся системы высшего образования посредством применения карт конструирования содержания исторического материала.

Достижение поставленной цели проводилось с опорой как на исследования отечественных и зарубежных ученых в области наукознания и методологии, описывающих сущность и философские основания принципа историзма, так и в контексте изучения основных подходов к конструированию содержания образования на всех уровнях образовательной системы, обеспечивающих системность и историзм.

Анализ научной литературы показал, что в настоящее время продолжается изучение сущности историзма, вводятся его новые характеристики в парадигме различных философских направлений (Барг, 1987; Власова, 2022; Деркач, 2016; Демин, 2017; Костин, 2005; Мартынов, 2021; Фивейская, 2019; Шестова, 2012; и др.), ведется разработка способов применения принципа историзма, что находит отражение в современных дидактических и методических исследованиях (Дорохова, 2014; Журавлева, 2007; Оспенникова, Шестакова, 2010; Михайлова, 2005; Плотникова, 2011; Шестакова, 2010; и др.).

Методы исследования

В основу исследования заложена идея системной реализации принципа историзма, использования его в качестве концепта, предлагающего основные принципы конструирования содержания исторического материала и дидактические принципы его преподавания. Выдвинуто исходное допущение о возможности повышения качества исторических знаний у обучающихся системы высшего образования при условии выстраивания учебного процесса, его содержательной и процессуальной стороны, на основе смысловой логики (императивов, постулатов) принципа историзма. Исследование базировалось на системном, деятельностном и личностном подходах. Применялся комплекс теоретических и эмпирических методов, включающий анализ научной литературы и базовых понятий по теме исследования (теоретическое изучение проблемы), наблюдение (сбор и накопление данных), педагогический эксперимент (внедрение, контроль исследуемых объектов), измерение, сравнение (статистическая обработка данных), аналитическое описание результатов.

Выборка

Исследование проводилось в 2022–2024 гг. на базе ФБГОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» в условиях естественного образовательного процесса. Эмпирическими

процедурами (2023/2024 учебный год) было охвачено 207 студентов бакалавриата, приступивших к изучению учебной дисциплины «История России» в соответствии с утвержденной «Концепцией преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки» (Концепция преподавания истории России, 2023). В исследовании приняли участие студенты первого курса очной и заочной форм обучения в возрасте от 17 до 43 лет (большинство респондентов относились к группе 18–19 лет), среди них 126 (60,1%) девушек и 81 (39,9%) юноша. Репрезентативность выборки обеспечена ее достаточным объемом (207 студентов, или 46,4% респондентов от массива испытуемых — 446 студентов), а также отбором состава респондентов по критериям: возраст, пол, курс обучения, форма обучения.

Результаты исследования

Исследование включало четыре организационно-содержательных последовательных и взаимосвязанных этапа.

Этап первый, теоретический: изучение проблемы, анализ дидактических подходов к повышению качества исторического образования посредством конструирования учебного содержания.

Этап второй, методический: подготовка авторских карт конструирования содержания исторического материала на основе ведущих императивов принципа историзма, применяемых как в ходе подготовки к учебным занятиям, так и в процессе их проведения.

Этап третий, экспериментальный: проведение констатирующего эксперимента, выявление исходного состояния качества сформированности исторических знаний обучающихся. Выполнение формирующего эксперимента по внедрению авторских карт конструирования содержания исторического материала в процесс преподавания дисциплины «История России» для неисторических направлений подготовки и специальностей. В ходе экспериментальной работы проведены два диагностических среза: входной (сентябрь — октябрь 2023 г.), рубежный (февраль 2024 г.) и итоговый контроль (май — июнь 2024 г.).

Этап четвертый, аналитический: интерпретация результатов эксперимента, обобщение и оформление итогов исследования, обобщение и описание накопленного педагогического опыта.

На этапе подготовки к эксперименту был проведен теоретический анализ основных подходов к применению принципа историзма в историческом образовании. За основу теоретического исследования

было взято общее научное представление об историзме как о принципе познания, предписывающем любое историческое событие изучать в развитии, с учетом конкретной ситуации; как основание исторического сознания, предполагающее различие между прошлым и настоящим, соблюдение исторического контекста и восприятие истории как процесса, указывающее на конкретные пути извлечения полезных знаний в ходе научного исторического исследования (Левада, 2016; Теория и методология исторической науки, 2016).

В процессе преподавания принцип историзма реализуется посредством выполнения ряда норм (правил), которые предписывают педагогу конкретные дидактические шаги. Указанные нормы определяются как императивы, которые в комплексе представляют диалектико-логическую структуру реализации принципа историзма. Представим ведущие императивы историзма, которые выступают факторами, детерминирующими научность, системность, логичность изучения фактов о прошлом человечества и о смысле истории, и имеют образовательный и воспитательный потенциал.

Самым общим фундаментальным императивом историзма выступает норма рассматривать исторические процессы в их развитии, изменении, самодвижении, что позволяет определить данный императив как установление сущностной ретроспективности. В практике преподавания данная норма предписывает рассматривать познаваемые исторические объекты (процессы) во временном измерении, в аспекте будущего и настоящего, а современные объекты и происходящие процессы — в аспекте прошлого, настоящего и будущего.

Один из важнейших императивов историзма — познание исходных (генетических) предпосылок. В процессе учебного познания он обуславливает необходимость прибегать к таким категориям, как причина, полная причина, условие, основание. Перечисленные категории должны иметь генетический (объективный) характер, доминирующий над динамическим (субъективным) характером, определяемым человеческой деятельностью.

Не менее значимым является норма, предписывающая в ходе познания исторической событийности соблюдать законы диалектики. Назовем наиболее значимые из них: закон перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания, закон единства и борьбы противоположностей, закон выявления изменений и их характера. Соблюдение данных законов создает условия для выстраивания разносторонней характеристики изучаемых исторических объектов (процессов).

Следующий императив — необходимость определять этапы (периоды, стадии, фазы, состояния) развития исторического явления, процесса, а также устанавливать их последовательность, выявлять диалектику общего и единичного в ходе их смены и движения. При изучении исторического материала данная норма позволяет обнаруживать и обосновывать части изучаемого, их порядок в целостности, а также выявлять переходные формы и состояния, обнаруживаемые при движении истории.

Назовем и такой императив, как познание в истории закономерного. Он отвечает законам перехода от одного исторического состояния объекта, с одной структурой, к другому закономерно наступающему его историческому состоянию, уже с другой, новой, структурой. При этом при установлении конкретной закономерности не элиминируются вариативность, альтернативность, случайность исторического. Следовательно, изучение прошлого должно базироваться на установлении как исторических и социальных законов, так и вероятностных последствий исторических событий и процессов, что в целом в процессе изучения учебного материала обеспечивает целостность, объективность, прогнозируемость формирования исторических образов.

Историзм выдвигает требование определять направление и характер развития или изменения исторического объекта (процесса). Соблюдение данной нормы создает условия для определения сложности и противоречивости исторического развития, для описания ведущих линий развития человеческой цивилизации, направленной на прогресс.

Нельзя не упомянуть и о такой норме в изучении исторической событийности, как требование раскрывать основную тенденцию исторического развития и предсказывать перспективы ее изменений. В практическом плане выполнение данной нормы позволяет изучать и анализировать, по возможности, все имеющиеся пути развития исторического процесса, выделять из них основную тенденцию развития, а главное — определять условия развития (достижения) данной тенденции. Описанный императив объединяет познание и практику, определяет прагматичный смысл изучения истории, помогает найти смысл всего исторического.

Наконец, укажем требование изучать категории, понятия и положения, описывающие и характеризующие историю. В процессе исторического познания применяются историко-теоретические,

специально-исторические, историографические, конкретно-исторические понятия. Важно в процессе изучения истории сформировать у обучающихся представление о том, что интерпретация научных понятий может различаться, эволюционировать со временем, тем не менее в любом случае применение понятийного аппарата позволяет единообразно толковать и постигать исторические явления и процессы.

Представленные императивы историзма стали основой для конструирования содержания учебного материала, постановки целей и задач обучения, отбора дидактических единиц, подлежащих усвоению. Созданные конструкции оформлялись в форме карт конструирования содержания исторического материала. Авторские карты разрабатывались для каждой учебной темы и предусматривали формулирование основной содержательной идеи изучения темы, определение внутрипредметных связей между идеями, теориями и уже изученными фактами, конкретизацию знаний, составляющих теоретическое ядро учебного материала и стержневых понятий темы, формируемых в ходе освоения учебного материала умений и навыков прикладной и творческой деятельности, а также формируемое эмоционально-ценностное отношение к изучаемым историческим событиям. При выполнении дидактической задачи по отбору и организации содержания учебного материала к учебному занятию, применялось дидактическое конструирование содержания исторического материала посредством приложения императивов историзма, что позволяло на основе глубокого исторического анализа учебного материала определять конкретное наполнение педагогической цели учебного занятия, а также его содержательное наполнение: систему фактов, понятий, законов, которые нужно усвоить; систему идей, мировоззренческих положений, отношений и оценок, которую студенты должны приобрести или углубить; совокупность действий и операций, которыми необходимо овладеть; личностные качества, которые необходимо выработать или усовершенствовать у обучающихся. Таким образом, карты создавали содержательное поле учебной темы, пронизанное смысловыми идеями, которые в сопряжении с дидактическими принципами обучения определяли направленность дидактической работы, что в целом создавало условия для более глубокого, системного, осознанного, прочного освоения обучающимися учебного материала. В качестве примера представлены карты конструирования содержания отдельных учебных тем (Таблицы 1–3).

Таблица 1

**Карта конструирования содержания исторического материала к теме
«Древнерусская государственность: становление и развитие»**

Раздел, тема	Императив	Формируемая идея
Раздел 2. Народы и государства на территории современной России в древности. Русь в IX — первой трети XIII в. Тема 5. Древнерусская государственность: становление и развитие	Познание сущностной ретроспективности	Образование Древнерусского государства было результатом развития и объединения славянских догосударственных этнополитических общностей в единое государство
	Познание исходных (генетических) предпосылок	Образование Древнерусского государства базировалось на совокупности экономических, социальных, политических (внутреннего и внешнего характера), культурных факторов
	Познание последовательности, выявление общего и особенного	Процесс образования государства включал три основных этапа: формирование догосударственных этнополитических общностей; начальное становление молодого языческого государства; расцвет государства, укрепление и централизация государственной власти, принятие христианства
	Определение основной тенденции развития, ее перспектив	Образование государства способствовало формированию древнерусской культуры, образованию единой цивилизационной государственной общности

Внутрипредметные связи между идеями, теориями и изученными фактами	Теоретическое ядро, основные понятия	Формируемый опыт прикладной и творческой деятельности (умения)	Формируемое эмоционально-ценностное отношение (ядро ценностной системы)
Образование государства стало завершающим этапом складывания восточной ветви славянства на Восточноевропейской равнине	Первые известия о Руси. Проблема образования Древнерусского государства	Выявлять характерные, существенные признаки исторических событий и явлений	Соборность, коллективизм
Складывание внутренних специфических общественных и политических предпосылок развития народов и политических образований у восточных славян в сер. I тыс. н.э.	Создание Древнерусского государства в IX в. Происхождение названия «Призвание варягов» и начало династии Рюриковичей. Теории происхождения государственности на Руси	Выявлять и объяснять причинно-следственные связи исторических событий	Созидание
Возникновение государства — основа периодизации развития российской государственности	Создание Древнерусского государства и политика первых русских князей IX–XII вв. Крещение Руси. Территориально-политическая структура Руси. Социальная структура государства	Локализовать исторические факты во времени и в пространстве; сравнивать события и явления, выявлять общее и особенное	Стремление к развитию, приоритет духовного над материальным
Складывание единой древнерусской народности — основы восточнославянских народов	Международные связи Древнерусского государства. Духовная и материальная культура Руси. Значение византийского наследия на Руси	Соотносить единичные исторические факты и общие явления; анализировать и обобщать факты	Единство народов России

Table 1

**Map of constructing the content of historical material on the topic
“Old Russian statehood: formation and development”**

Section, topic	Imperative	The idea being formed
Section 2. Peoples and states on the territory of modern Russia in ancient times. Rus' in the 9th — first third of the 13th century Topic 5. Old Russian statehood: formation and development	Cognition of essential retrospectivity	The formation of the Old Russian state was the result of the development and unification of Slavic pre-state ethnopolitical communities into a single state
	Understanding the initial (genetic) prerequisites	The formation of the Old Russian state was based on a combination of economic, social, political (internal and external), and cultural factors
	Cognition of sequence, identification of the general and the specific	The process of state formation included three main stages: the formation of pre-state ethnopolitical communities; the initial formation of a young pagan state; the flourishing of the state, the strengthening and centralization of state power, the adoption of Christianity
	Determination of the main development trend and its prospects	The formation of the state contributed to the formation of ancient Russian culture, the formation of a single civilizational state community

Intra-subject connections between ideas, theories and studied facts	Theoretical core, basic concepts	The experience of applied and creative activities (skills)	Formed emotional-value attitude (core of the value system)
The formation of the state became the final stage in the development of the eastern branch of Slavism on the East European Plain.	The first news about Rus'. The problem of the formation of the Old Russian state	To identify characteristic, essential features of historical events and phenomena	Conciliarity, collectivism
Formation of internal specific social and political prerequisites for the development of peoples and political entities among the Eastern Slavs in the middle of the 1st millennium AD.	The Creation of the Old Russian State in the 9th Century. The Origin of the Name "Calling of the Varangians" and the Beginning of the Rurik Dynasty. Theories of the Origin of Statehood in Rus'	Identify and explain cause-and-effect relationships between historical events	Creation
The emergence of the state is the basis for the periodization of the development of Russian statehood	The creation of the Old Russian state and the policy of the first Russian princes of the 9th–12th centuries. The baptism of Rus'. The territorial and political structure of Rus'. The social structure of the state	Localize historical facts in time and space; compare events and phenomena, identify the general and the specific	Striving for development, priority of the spiritual over the material
The formation of a single ancient Russian nationality - the basis of the East Slavic peoples	International relations of the Old Russian state. Spiritual and material culture of Rus'. The importance of the Byzantine heritage in Rus'	Relate individual historical facts and general phenomena; analyze and generalize facts	Unity of the peoples of Russia

Таблица 2

**Карта конструирования содержания исторического материала к теме
«Смутное время в России»**

Раздел, тема	Императив	Формируемая идея	Внутрипредметные связи между идеями, теориями и изученными фактами
Раздел 4. Россия в XVI–XVII вв. Тема 11. Смутное время в России	Определение этапов развития исторических явлений, процессов, установление их последовательности	Сложности и противоречия исторических событий конца XVI— начала XVII в. породили научную полемику о причинах и периодизации Смуты	Пресечение царской династии Рюриковичей вызвало системный кризис, выразившийся в государственной и общественной неустойчивости
	Познание исходных (генетических) предпосылок	Причины Смутного времени — это комплекс факторов, которые привели к политическому и социально-экономическому кризису конца XVI — начала XVII в.	Династический кризис, борьба за власть между боярскими родами, обострение социально-экономической ситуации и сословных противоречий, вмешательство сопредельных государств во внутренние дела России выступили предпосылками начала Смуты
	Выстраивание характеристики изучаемых исторических процессов	Сложные процессы: борьба за власть, самозванство, мощные социальные выступления против правительства, сепаратистские движения на окраинах государства, иностранная интервенция поставили Россию перед угрозой потери национальной независимости; консолидация общества, создание народных ополчений, объединительная деятельность церкви выступили факторами отстаивания независимости государства	Основные события Смутного времени представляли собой династический кризис (период борьбы за власть после смерти И. Грозного), социальный кризис (народные междоусобицы, вторжение польских интервентов), национальный кризис (борьба с поляками, избрание нового царя из династии Романовых)
	Установление закономерностей, вероятностных последствий	Сохранение преданности русского общества идее самовластия царя и подчинения царской власти стало основой укрепления государственности и формирования единого Российского государства	Кризисы XVII в. привели государство к экономическому разорению, утрате земель на западном рубеже и выхода к Балтийскому морю, падению авторитета власти, огромным людским потерям; установление новой правящей династии утвердило значимость стабильности централизованной власти для обеспечения благополучия и единства национального государства

Теоретическое ядро, основные понятия	Формируемый опыт прикладной и творческой деятельности (умения)	Формируемое эмоционально-ценностное отношение (ядро ценностной системы)
Дискуссии о причинах и хронологии Смутного времени в России. Периодизация Смуты	Критически анализировать исторические источники разных типов	Объективность исторического познания
Причины Смуты. Голод 1601–1603 гг. Падение легитимности власти царя Бориса Годунова. Развитие феномена самозванства	Выявлять и объяснять причинно-следственные связи исторических событий	Объективность исторического познания
Внутренняя и внешняя политика Лжедмитрия I. Царствование Василия IV Ивановича Шуйского. Восстание Ивана Болотникова. Лжедмитрий II и его поход под Москву. Иностранная интервенция в Россию. Семибоярщина. Подъем национально-освободительного движения. Формирование и деятельность Первого ополчения. Образование Второго ополчения	Характеризовать исторические события, явления, процессы; выявлять существенные черты исторических событий	Служение Отечеству и ответственность за его судьбу, патриотизм
Земский собор 1613 г. Избрание на престол Михаила Федоровича Романова. Завершение Смутного времени. Установление власти нового царя на территории страны. Цена первой в истории России гражданской войны	Систематизировать историческую информацию; устанавливать исторические аналогии на основе изучения исторического материала	Российская государственность, национальная независимость

Table 2**Map of constructing the content of historical material on the topic
“Time of Trouble in Russia”**

Sec- tion, topic	Imperative	The idea being formed	Intra-subject connections between ideas, theories and studied facts
Section 4. Russia in the 16th–17th centuries. Topic 1.1. Time of Troubles in Russia	Determination of stages of development of historical phenomena, processes, establishment of their sequence	The complexities and contradictions of the historical events of the late 16th and early 17th centuries gave rise to a scientific debate about the causes and periodization of the Time of Troubles	The end of the Rurik dynasty caused a systemic crisis, which resulted in state and social instability
	Understanding the initial (genetic) prerequisites	The causes of the Time of Troubles are a complex of factors that led to the political and socio-economic crisis of the late 16th — early 17th centuries.	The dynastic crisis, the struggle for power between the boyar families, the aggravation of the socio-economic situation and class contradictions, the interference of neighboring states in the internal affairs of Russia were the prerequisites for the beginning of the Time of Troubles.
	Building a characteristic of the historical processes being studied	Complex processes: the struggle for power, imposition, powerful social protests against the government, separatist movements on the outskirts of the state, foreign intervention put Russia at risk of losing national independence; consolidation of society, the creation of people's militias, the unifying activities of the church acted as factors in defending the independence of the state	The main events of the Time of Troubles were a dynastic crisis (the period of struggle for power after the death of Ivan the Terrible), a social crisis (civil strife, the invasion of Polish invaders), a national crisis (the struggle with the Poles, the election of a new tsar from the Romanov dynasty)
	Establishing patterns, probabilistic consequences	Maintaining the loyalty of Russian society to the idea of the Tsar's autocracy and subordination to the Tsar's power became the basis for strengthening statehood and the formation of a unified Russian state.	The crises of the 17th century led the state to economic ruin, loss of lands on the western border and access to the Baltic Sea, a decline in the authority of the government, and enormous human losses; the establishment of a new ruling dynasty confirmed the importance of the stability of centralized power to ensure the well-being and unity of the national state

Theoretical core, basic concepts	The experience of applied and creative activities (skills)	Formed emotional-value attitude (core of the value system)
Discussions about the causes and chronology of the Time of Troubles in Russia. Periodization of the Time of Troubles	Critically analyze historical sources of different types	Objectivity of historical knowledge
Causes of the Time of Troubles. Famine of 1601–1603. Fall of the legitimacy of Tsar Boris Godunov's power. Development of the phenomenon of imposture	Identify and explain cause-and-effect relationships between historical events	Objectivity of historical knowledge
Domestic and foreign policy of False Dmitry I. Reign of Vasily IV Ivanovich Shuisky. Uprising of Ivan Bolotnikov. False Dmitry II and his campaign against Moscow. Foreign intervention in Russia. Semibo-Yarshchina. Rise of the national liberation movement. Formation and activities of the First Militia. Formation of the Second Militia.	Characterize historical events, phenomena, processes; identify essential features of historical events	Service to the Fatherland and responsibility for its fate, patriotism
Zemsky Sobor of 1613. Election of Mikhail Fyodorovich Romanov to the throne. End of the Time of Troubles. Establishment of the new tsar's power on the territory of the country. The price of the first civil war in the history of Russia	Systematize historical information; establish historical analogies based on the study of historical material	Russian statehood, national independence

Таблица 3

Карта конструирования содержания исторического материала к теме «Великая российская революция (1917–1922). 1917 г.: от Февраля к Октябрю»

Раздел, тема	Императив	Формируемая идея	Внутрипредметные связи между идеями, теориями и изученными фактами
Раздел 7. Россия и СССР в Советскую эпоху (1917–1991). Тема 22. Великая российская революция (1917–1922). 1917 г.: от Февраля к Октябрю	Познание исходных (генетических) предпосылок	Революционные потрясения 1917 г. были вызваны политическим кризисом, в основе которого ослабление самодержавия, кризис православия, активизация национальных процессов, усиление марксистских и социалистических неонароднических идей	Революционные события 1917 г. стали следствием нестабильности политических и социально-экономических отношений, падения авторитета власти, общенационального кризиса, вызванным неудачами на фронтах Первой мировой войны
	Познание последовательности, выявление общего и особенного	Великая российская революция, длившаяся от свержения самодержавия до создания Советского Союза, вместила три основных этапа: Февральская революция, Октябрьская революция, Гражданская война	Февральская революция привела к ликвидации монархии в России, появлению Двоевластия, вызвала октябрьские революционные события; Октябрьская революция свергла Временное правительство, установила диктатуру пролетариата, вызвала гражданские волнения и войну
	Выстраивание характеристики изучаемых исторических процессов	Февральская революция была незавершенной, что создавало объективные условия для продолжения борьбы за решение проблем; Октябрьская революция характеризовалась превосходством революционных масс и их решимостью к преобразованиям, что обеспечило им народную поддержку и позже победу в Гражданской войне	Основные программные меры Временного правительства — отмена монархии, провозглашение республики, демократические права и свободы граждан, социальные и трудовые гарантии жизни; основные программные меры большевиков — декреты о мире, земле, власти Советов
	Установление закономерностей, вероятностных последствий	Итогом революционных волн стал системный кризис власти, разорение страны, ее распад по региональным и национальным частям, что вызвало трагические события Гражданской войны	Приход к власти большевиков, их стремление реализовать свою идеологическую программу привел к вооруженной борьбе между большевиками и силами, не признавшими советскую власть (национальные формирования, социальные группы, боевые соединения)

Теоретическое ядро, основные понятия	Формируемый опыт прикладной и творческой деятельности (умения)	Формируемое эмоционально-ценностное отношение (ядро ценностной системы)
Причины революционного кризиса 1917 г. Конфликт между правительственными структурами и Государственной думой	Выявлять и объяснять причинно-следственные связи; объяснять смысл изучаемых исторических понятий и терминов	Стремление к развитию, права и свободы человека
Свержение самодержавия. Политика большевиков по отношению к Временному правительству. Июльский кризис, конец Двоевластия, «Корниловский мятеж» и его подавление. Свержение Временного правительства, захват власти большевиками в октябре 1917 г.	Локализовать исторические факты во времени и в пространстве; сравнивать события и явления, выявлять общее и особенное	Объективность исторического познания, гражданственность, служение Отечеству
Основные направления политики Временного правительства. Первые декреты советской власти	Составлять описание (реконструкцию) в устной форме исторических событий, явлений, процессов истории	Объективность исторического познания, справедливость
Гражданская война. Первые вспышки гражданских конфликтов	Систематизировать историческую информацию в соответствии с заданными критериями; сравнивать изученные исторические события, явления, процессы	Гражданственность, историческая память

Table 3**Map of constructing the content of historical material for the topic “The Great Russian Revolution (1917–1922). 1917: from February to October”**

Section, topic	Imperative	The idea being formed	Intra-subject connections between ideas, theories and studied facts
Section 7. Russia and the USSR in the Soviet era (1917–1991). Topic 22. The Great Russian Revolution (1917–1922). 1917: from February to October	Understanding the initial (genetic) prerequisites	The revolutionary upheavals of 1917 were caused by political crises, a crisis based on the weakening of the autocracy, the crisis of Orthodoxy, the activation of national processes, and the strengthening of Marxist and socialist neo-populist ideas.	The revolutionary events of 1917 were the result of instability in political and socio-economic relations, the decline in the authority of the government, and a national crisis caused by failures on the fronts of the First World War.
	Cognition of sequence, identification of the general and the specific	The Great Russian Revolution, which lasted from the overthrow of the autocracy to the creation of the Soviet Union, included three main stages: the February Revolution, the October Revolution, and the Civil War	The February Revolution led to the liquidation of the monarchy in Russia, the emergence of Dual Power, caused the October revolutionary events; The October Revolution overthrew the Provisional Government, established the dictatorship of the proletariat, caused civil unrest and war
	Building a characteristic of the historical processes being studied	The February Revolution was unfinished, which created objective conditions for continuing the struggle for their solution; The October Revolution was characterized by the superiority of the revolutionary masses and their determination to reform, which ensured them popular support and later victory in the Civil War	The main programmatic measures of the Provisional Government were the abolition of the monarchy, the proclamation of a republic, democratic rights and freedoms of citizens, social and labor guarantees of life; the main programmatic measures of the Bolsheviks were decrees on peace, land, and the power of the Soviets.
	Establishing patterns, probabilistic consequences	The result of the revolutionary waves was a systemic crisis of power, the ruin of the country, its disintegration into regional and national parts, which caused the tragic events of the Civil War.	The Bolsheviks' rise to power and their desire to implement their ideological program led to armed struggle between the Bolsheviks and forces that did not recognize Soviet power (national formations, social groups, combat units)

Theoretical core, basic concepts	The experience of applied and creative activities (skills)	Formed emotional-value attitude (core of the value system)
Causes of the revolutionary crisis of 1917. Conflict between government structures and the State Duma	Identify and explain cause-and-effect relationships; explain the meaning of the historical concepts and terms being studied	Striving for development, human rights and freedoms
The February Revolution led to the liquidation of the monarchy in Russia, the emergence of Dual Power, caused the October revolutionary events; The October Revolution overthrew the Provisional Government, established the dictatorship of the proletariat, caused civil unrest and war	Localize historical facts in time and space; compare events and phenomena, identify the general and the specific	Objectivity of historical knowledge, civic consciousness, service to the Fatherland
The main directions of the policy of the Provisional Government. The first decrees of the Soviet government	To make a description (reconstruction) in oral form of historical events, phenomena, and processes of history	Objectivity of historical knowledge, justice
Civil War. First outbreaks of civil conflicts	Systematize historical information in accordance with given criteria; compare studied historical events, phenomena, processes	Civic consciousness, historical memory

Обсуждение результатов

Активная часть исследования предполагала экспериментальное внедрение карт конструирования содержания исторического материала, а также аналитическую оценку состояния изменений образовательных результатов, вызванных экспериментальными мерами. Наблюдению и измерениям подлежало качество сформированности исторических знаний на начальном, промежуточном и итоговом этапах эксперимента. Диагностика проводилась в условиях выполнения респондентами письменных работ, включающих тесты, вопросы и задания разного уровня, позволяющих установить степень освоенности студентами исторических знаний, а также выявить их основные характеристики: полноту, глубину, гибкость, действенность, систематичность, системность, развернутость, оперативность, прочность, конкретность, осознанность, обобщенность, свернутость, применимость, которые были приняты в качестве показателей сформированности знаний. В процессе проведения диагностических срезов (входной, рубежный, итоговый) в целях установления выраженности каждого показателя применялись типовые задания (по количеству, по уровням сложности, при учете времени, отводимого на выполнение разных уровней заданий) на проверку объема усвоенных знаний, на умение воспроизводить факты, даты, понятия, определения, правила, на проверку устанавливать связи между изучаемыми фактами, явлениями, процессами, на проверку распознавания, понимания, выявления свойств, обобщения, конкретизации, на применение знаний, умений и навыков в работе прикладного характера, на использование знаний в учебных ситуациях.

Обработка полученных данных подразумевала уставленные степени выраженности каждой характеристики сформированных знаний у каждого испытуемого относительно совокупности выполненных тестов и заданий, оцениваемых в системе: «правильно выполнено», «частично правильно», «неправильно». На основе обработки данных по каждому показателю устанавливалась степень его выраженности в системе: «проявляется в полной мере» (80–100% правильных и частично правильных ответов), «проявляется в значительной мере» (50–80% правильных и частично правильных ответов), «проявляется частично» (10–50% правильных и частично правильных ответов), «не проявляется» (10–0% правильных и частично правильных ответов). При этом проявление критерия в количественном интервале 0–10% считалось недостаточным для

утверждения «наличествует», что указывало на несформированность конкретной характеристики знаний. Динамика изменений качества сформированности исторических знаний респондентов прослеживалась на основе сравнения данных, полученных в ходе входного, рубежного и итогового срезов. Анализ результатов проведенного эксперимента показал, что применение разработанных авторских карт оказало положительное влияние на качество знаний испытуемых (Таблица 4).

Таблица 4

Результаты анализа показателей качества сформированности исторических знаний на разных этапах исследования

Показатель	Диагностический срез			Динамический коэффициент прироста
	Входной, %	Рубежный, %	Итоговый, %	
Применимость	28,5	29,4	30,6	2,1
Гибкость	39,6	40,1	42,3	2,7
Свернутость	47,8	49,7	51,1	3,4
Осознанность	53,6	55,6	57,0	3,4
Обобщенность	49,3	50,7	53,1	3,8
Полнота	41,0	42,3	45,5	4,5
Действенность	29,0	30,8	33,6	4,6
Глубина	42,0	42,3	46,8	4,8
Систематичность	36,2	38,6	41,1	4,9
Системность	34,3	35,3	39,6	5,3
Развернутость	48,3	50,2	54,3	6,0
Оперативность	33,8	36,2	40,1	6,3
Прочность	32,9	36,2	39,6	6,7
Конкретность	45,9	50,2	53,1	7,2
Обобщенный показатель	40,2	41,9	44,8	4,7

Показательно, что в ходе эксперимента наблюдалось поступательное повышение всех качественных характеристик сформированности исторических знаний у обучающихся, а обобщенный показатель качества сформированности исторических знаний в ходе эксперимента повысился на 4,7%. Наиболее существенные изменения были

достигнуты по таким качественным характеристикам знаний, как оперативность (динамический прирост 6,3), прочность (прирост 6,7) и конкретность (прирост 7,2). Это указывает на то, что разработанные авторские карты способствуют более прочному усвоению знаний как в их конкретных, так и обобщенных формах, они обеспечивают длительность сохранения изучаемых знаний в памяти обучающихся и их стойкую воспроизводимость при выполнении учебных заданий, формируют у студентов готовность и умение применять усвоенные знания в сходных и вариативных учебных ситуациях.

Table 4

Results of the analysis of the indicators of the quality of the formation of historical knowledge at different stages of the study

Indicator	Diagnostics			Dynamic growth coefficient
	Input, %	Rubicon, %	Final, %	
Applicability	28.5	29.4	30.6	2.1
Flexibility	39.6	40.1	42.3	2.7
Condensation	47.8	49.7	51.1	3.4
Awareness	53.6	55.6	57.0	3.4
Generality	49.3	50.7	53.1	3.8
Completeness	41.0	42.3	45.5	4.5
Efficiency	29.0	30.8	33.6	4.6
Depth	42.0	42.3	46.8	4.8
Systematicity	36.2	38.6	41.1	4.9
Systematicity	34.3	35.3	39.6	5.3
Expandedness	48.3	50.2	54.3	6.0
Efficiency	33.8	36.2	40.1	6.3
Durability	32.9	36.2	39.6	6.7
Concreteness	45.9	50.2	53.1	7.2
Generalized indicator	40.2	41.9	44.8	4.7

В контексте реализации задач практико-ориентированного обучения повышение оперативности оперирования и применения знаний в учебных и жизненных ситуациях является немаловажным

результатом. Подчеркнем, что в ходе эксперимента наблюдался не только количественный прирост выраженности критериев сформированности знаний, но и их качественное проявление. Так, ответы студентов на учебных занятиях становились более полными, развернутыми, логичными, отвечающие показывали достаточно высокую степень понимания и осознания сущности изучаемого материала.

Наименьшие изменения в ходе эксперимента претерпели такие характеристики знаний испытуемых, как применяемость (коэффициент прироста 2,1), гибкость (прирост 2,7) и свернутость (прирост 3,4). Здесь важно подчеркнуть, что данные характеристики являются одними из сложных с точки зрения их формирования, применяемость выступает характеристикой, которая проявляется при условии выраженности всех прочих характеристик усвоения знаний. Для повышения уровня проявления данных характеристик усвоенных знаний необходимо применение дополнительных условий, дидактического инструментария, работающих на обобщение и практическую проработку учебного материала.

Выводы

Выполненное в целях поиска перспективных подходов к повышению качества исторического образования исследование расширяет представление о дидактическом потенциале принципа историзма. Результаты, полученные в ходе экспериментального внедрения карт конструирования содержания исторического материала на основе ведущих императивов историзма, убеждают в их положительном влиянии на качество усвоения студентами исторических знаний, что достигается посредством системной реализации принципа историзма как при конструировании учебного материала, так и в ходе преподавания истории.

Практическое применение

Разработанные в процессе исследования карты конструирования содержания исторического материала на основе ведущих императивов историзма представляют собой массив дидактических материалов для применения в процессе преподавания курса «История России» в образовательных организациях высшего образования. Практические наработки исследования могут быть адаптированы для их применения в процессе преподавания исторических курсов для будущих историков, историков-преподавателей.

Список литературы

Барг, М.А. (1987). Эпохи и идеи: становление историзма. Москва: Изд-во «Мысль».

Власова, О.А. (2022). Дискуссии об историзме в педагогике и трансформация образовательных моделей. *Science for Education Today*, 12(5), 57–70.

Демин, И.В. (2017). Принцип историзма в контексте классической философии истории. *Философская мысль*, 4, 84–98.

Деркач, В.В. (2016). Роль принципа историзма в прогнозировании социальных процессов. *Вестник УГНТУ. Наука. Образование. Экономика*, 3(17), 163–168.

Дорохова, Т.С. (2014). О значимости принципа историзма в методологии истории социальной педагогики. *Концепт*, 25, 1–5.

Журавлева, О.Н. (2007). Принцип историзма как феномен современного математического образования. *Интеграция образования*, 1(46), 24–29.

Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования. (2023). Москва. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/Концепция1> (дата обращения: 20.02.2024).

Костин, А.Б. (2005). Принцип историзма и его роль в философии истории: дисс. канд. философ. наук. Воронеж.

Левада, Ю.А. (2016). Время перемен: предмет и позиция исследователя. Москва: Изд-во «Новое литературное обозрение».

Мартынов, В.А. (2021). Историзм как метод. *Вестник Омского университета*, 26(1), 50–67.

Михайлова, И.А. (2005). Технология историзации математического образования: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону.

Оспенникова, Е.В., Шестакова, Е.С. (2010). Принцип историзма в обучении физике: содержание и модели реализации в средней общеобразовательной школе. *Педагогическое образование в России*, 4, 67–75.

Панасюк, В.П. (2018). Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: Изд-во РГППУ.

Письмо Минобрнауки России № МН-5/34660 (2022). «О применении приказа Минобрнауки России от 19 июля 2022 г. № 662». URL: www.garant.ru (дата обращения: 21.03.2024).

Плотникова, Е.Г. (2011). Система принципов дидактики в концепции профильного подхода к обучению математике в вузе. *Высшее образование сегодня*, 6, 35–38.

Приказ Минобрнауки России № 662 (2022). «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025?index=0&rangeSize1> (дата обращения: 21.03.2024).

Росина, Н.Л., Росина, М.А. (2023). Концепция преподавания истории России в вузе: от проекта к реализации. *Высшее образование в России*, 3(5), 138–148.

Теория и методология исторической науки. (2016). Под ред. А.О. Чубарьян, Л.П. Репиной. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во «Аквилон».

Фивейская, Л.В. (2019). Историзм как концептуальная основа философии культуры. *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*, 8(6А), 81–89.

Шестакова, Е.С. (2010). Обучение студентов педагогического вуза реализации принципа историзма в учебном процессе по физике в условиях информатизации системы среднего образования: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Челябинск.

Шестова, Т.Л. (2012). Глобальный историзм и его роль в развитии знаний об обществе: дисс. доктора философ. наук. Москва.

References

Barg, M.A. (1987). *Epochs and Ideas: The Formation of Historicism*. Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Demin, I.V. (2017). The Principle of Historicism in the Context of Classical Philosophy of History. *Filosofskaya mysl' = Philosophical Thought*, 4, 84–98. (In Russ.)

Derkach, V.V. (2016). The Role of the Principle of Historicism in Forecasting Social Processes. *Vestnik UGNTU. Nauka. Obrazovanie. Ekonomika = Bulletin of USPTU. Science. Education. Economics*, 3(17), 163–168. (In Russ.)

Dorokhova, T.S. (2014). On the Significance of the Principle of Historicism in the Methodology of the History of Social Pedagogy. *Koncept = Concept*, 25, 1–5. (In Russ.)

Fiveyskaya, L.V. (2019). Historicism as a Conceptual Basis for the Philosophy of Culture. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and Reflection: Philosophy about the World and Man*, 8(6A), 81–89. (In Russ.)

Kostin, A.B. (2005). The principle of historicism and its role in the philosophy of history. Diss. Cand. Sci. (Philosoph). Voronezh. (In Russ.)

Letter of the Ministry of Education and Science of Russia No. MN-5/34660 (2022). “On the application of the order of the Ministry of Education and Science of Russia dated July 19, 2022 No. 662”. URL: www.garant.ru (accessed: 21.03.2024). (In Russ.)

Levada, Yu.A. (2016). *Time of change: the subject and position of the researcher*. Moscow: New literary review Publ. (In Russ.)

Martynov, V.A. (2021). Historicism as a method. *Vestnik Omskogo universiteta = Bulletin of Omsk University*, 26(1), 50–67. (In Russ.)

Mikhailova, I.A. (2005). Technology of historicization of mathematical education. Summ. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Rostov-on-Don. (In Russ.)

Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 662 (2022). “On Amendments to the Federal State Educational Standards of Higher Education”. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025?index=0&rangeSize1> (accessed: 21.03.2024). (In Russ.)

Ospennikova, E.V., Shestakova, E.S. (2010). The principle of historicism in teaching physics: content and models of implementation in secondary schools. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 4, 67–75. (In Russ.)

Panasyuk, V.P. (2018). Quality of education: innovative trends and management. Yekaterinburg: RSPPU Publ. (In Russ.)

Plotnikova, E.G. (2011). The System of Principles of Didactics in the Concept of a Profile Approach to Teaching Mathematics at a University. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 6, 35–38. (In Russ.)

Rosina, N.L., Rosina, M.A. (2023). The Concept of Teaching Russian History at a University: From Project to Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 3(5), 138–148. (In Russ.)

Shestakova, E.S. (2010). Teaching Students of a Pedagogical University to Implement the Principle of Historicism in the Educational Process in Physics in the Context of Informatization of the Secondary Education System. Summ. Diss. Cand. Sci. (Pedagogy). Chelyabinsk. (In Russ.)

Shestova, T.L. (2012). Global Historicism and Its Role in the Development of Knowledge about Society. Diss. Dr. Sci. (Philosophy). Moscow. (In Russ.)

The concept of teaching the history of Russia for non-historical specialties and areas of training implemented in educational organizations of higher education. (2023). Moscow. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/Конценция1> (accessed: 20.02.2024). (In Russ.)

Theory and Methodology of Historical Science. (2016). In: A.O. Chubar'yan, L.P. Repina, (eds.). 2nd ed., corrected and enlarged. Moscow: Akvilon Publ. (In Russ.)

Vlasova, O.A. (2022). Discussions on Historicism in Pedagogy and the Transformation of Educational Models. *Science for Education Today*, 12(5), 57–70. (In Russ.)

Zhuravleva, O.N. (2007). The principle of historicism as a phenomenon of modern mathematical education. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*, 1(46), 24–29. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Елена Николаевна Дятлова, доктор педагогических наук, доцент кафедры истории Отечества Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», Луганск, Российская Федерация, dyatlova-elena@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2626-5552>

ABOUT THE AUTHOR

Elena N. Dyatlova, Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of the National History, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Lugansk State Pedagogical University”, Lugansk, Russian Federation, dyatlova-elena@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2626-5552>

Поступила: 22.09.2024; получена после доработки: 16.12.2024; принята в печать: 24.12.2024.
Received: 22.09.2024; revised: 16.12.2024; accepted: 24.12.2024.

ПЕДАГОГИКА — ПРАКТИКЕ / PEDAGOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-28>
УДК/UDC 378, 53.02

Разработка тестов для проверки остаточных знаний по общему курсу физики у студентов НИУ МЭИ

И.В. Мурсенкова^{1,2} ✉, О.И. Лубенченко¹, К.М. Лапицкий¹

¹ Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт», Москва, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ murs_i@physics.msu.ru

Резюме

Актуальность. Преподавание общего курса физики в техническом вузе направлено на формирование у студентов целостной системы знаний и умений будущих инженеров. Мониторинг качества образовательного процесса и проверка усвоения физических знаний у студентов являются важными составляющими учебного процесса. Дистанционное тестирование как часть дистанционных образовательных технологий имеет значительный потенциал для контроля знаний по физико-математическим дисциплинам, для совершенствования полученных умений и навыков.

Цель. Цель исследования состоит в разработке тестов для эффективной и качественной оценки остаточных знаний по курсу физики у студентов и апробации этих тестов. Основное внимание уделяется описанию профессионального подхода к разработке тестов для мониторинга усвоения студентами основных знаний курса общей физики после изучения материала. Апробация тестов проведена с целью корректировок материалов, необходимых для полного и систематического контроля уровня остаточных знаний.

Методы. Обобщается опыт разработки тестов для проверки остаточных знаний у студентов по разделам общего курса физики на основе подробного анализа и отбора предметного материала. Тестирование как метод контроля усвоенных знаний применяется для диагностики знаний, умений и навыков, для контроля характеристик процесса усвоения знаний. Эффективность

применения итоговых тестов для диагностики уровня знаний студентов второго курса определяется методами сравнения и анализа полученных данных.

Результаты. Дан обзор предметного материала, разработана структура тестов для оценки остаточных знаний по оптике и квантовой физике. Проведен анализ уровня тестовых заданий и предложены варианты их реализации в Национальном исследовательском университете «МЭИ» с использованием внутривузовской системы дистанционного тестирования. Тестирование прошли более 500 студентов второго курса бакалавриата, обучающихся по разным направлениям. Показано, что разработанные тесты позволяют определить уровень знания основных физических понятий, явлений, законов и могут применяться для мониторинга формирования физических знаний у студентов технических университетов.

Выводы. Обсуждается общая структура итоговых тестов для проверки остаточных знаний по курсу физики, по результатам тестирования делается вывод об эффективности использования выбранного проверочного материала и компьютерной формы тестирования с автоматизированной оценкой знаний. Полученную статистику уровня освоения учебного материала можно использовать при разработке тестовых заданий по общему курсу физики в технических вузах.

Ключевые слова: обучение физике, дистанционное оценивание, остаточные знания, студенты технических специальностей

Для цитирования: Мурсенкова, И.В., Лубенченко, О.И., Лапицкий, К.М. (2024). Разработка тестов для проверки остаточных знаний по общему курсу физики у студентов НИУ МЭИ. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(4), 103–121. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-28>

Development of the residual knowledge tests on the general course of physics for the students of the National Research University MPEI

Irina V. Mursenkova^{1,2} ✉, Olga I. Lubenchenko¹,
Konstantin M. Lapitsky¹

¹ National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow, Russian Federation

² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ murs_i@physics.msu.ru

Abstract

Background. Teaching a general course of physics in a technical university is aimed at developing a holistic system of knowledge and skills in future engineers. Monitoring the quality of the educational process and checking the assimilation of physical knowledge in students are important components of the educational process. Distance testing as a part of distance education technologies has a significant potential for controlling knowledge in physics and mathematics disciplines, for improving acquired skills and abilities.

Objectives. The purpose of the study is to develop tests for effective and high-quality assessment to check the students' residual knowledge of the physics course and to check their application. The main attention is paid to the description of professional approach to the development of tests for monitoring students' mastery of the basic knowledge of the general physics course after graduation. Approbation of the tests is carried out in order to verify the materials necessary for a complete and systematic control of the level of residual knowledge.

Methods. The experience of developing tests for checking students' residual knowledge in parts of the general physics course is summarized based on a detailed analysis and selecting the necessary material. Testing as a method of knowledge control is used to check knowledge, skills and abilities, to control the characteristics of the process of knowledge assimilation. The effectiveness of the final tests for the second-year students' knowledge level is defined by the methods of comparing and analyzing the obtained data.

Results. An overview of the subject material is given, a structure of tests for assessment of residual knowledge on optics and quantum physics is developed. An analysis of the level of test tasks and options for their implementation at National Research University "Moscow Power Engineering Institute" using the intra-university system of distance testing is conducted. More than 500 second-year second-year bachelor's students studying in different specialties have been tested. It is shown that the created tests allow to determine the level of knowledge of basic physical definitions, phenomena, laws and can be used to monitor the formation of physical knowledge of technical university students.

Conclusions. The general structure of the resulting tests for checking residual knowledge in the physics course and variants of test tasks of different levels are discussed. The study lead to the conclusion on the effectiveness of using the selected testing material based on the testing results and computerized form of testing with automated assessment of knowledge. The obtained data on the level of learning material assimilation can be used in the development of test tasks for the general physics course in technical universities.

Keywords: physics education, distance learning, residual knowledge, students of technical specialties

For citation: Mursenkova, I.V., Lubenchenko, O.I., Lapitsky, K.M. (2024). Development of the residual knowledge tests on the general course of physics for the students of the National Research University MPEI. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(4), 103–121. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-28>

Введение

Тестирование в качестве способа контроля широко используется в различных областях знаний, выявляя профессиональную ориентированность и уровень владения тем или иным учебным предметом. В последние десятилетия практика тестирования стала неотъемлемой частью методики преподавания практически всех дисциплин в вузах (Садовничий, 2024; Калинина, 2014). Важность проверки остаточных знаний как составляющей мониторинга качества образовательного процесса общепризнана (Калинина, 2014; Калашников и др., 2010; Машиньян и др., 2023). Цифровая трансформация средств обучения в системе современного образования приводит к коррективам в федеральных государственных образовательных стандартах, где появляются требования к образовательным результатам в виде цифровых компетенций¹ (Садовничий, 2024). Вследствие этого в настоящее время технологии дистанционного тестирования широко применяются для методических решений в профессиональном образовании (Калашников и др., 2010; Лидер и др., 2015; Клещева, Плотников, 2019).

Фундаментальность физического образования — основа профессиональных знаний выпускника технического университета в инженерной деятельности. Эффективное применение знаний определяется умениями, которые получают студенты в процессе базового изучения курса общей физики. Курс физики в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования направлен на формирование у студентов целостной системы знаний и умений. Квалификация специалистов технических вузов определяется не только объемом полученных знаний, но и уровнем понимания общих законов развития науки и техники, навыками научного мышления, поэтому обеспечение высокого уровня подготовки студентов в рамках курса физики (соответствующего курсу общей физики

¹ ФГОС высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата (<https://fgos.ru/>).

для естественнонаучных специальностей университетов) является принципиально важным (Боков и др., 2017; Калашников и др., 2010; Лидер и др., 2015; Фабрикант, 1974). Целью тестирования при изучении физики является определение уровня сформированности компетенций у студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования (Боков и др., 2017; Калашников и др., 2010). В ряде исследований отмечено, что направленное систематическое проведение тестирования необходимо как на всех этапах обучения физике, так и на этапе проверки остаточных знаний студентов (Калашников и др., 2010; Крук, 2018; Машиньян и др., 2023). Остаточными знаниями считается часть изученного материала, которая достаточно долго (в течение нескольких месяцев или лет) остается в памяти обучающегося по окончании изучения дисциплины (профессионального модуля). Одной из целей учебного процесса в вузе является обеспечение высокого уровня остаточных знаний (Машиньян и др., 2023). В статье основное внимание уделяется описанию профессионального подхода к разработке тестов для мониторинга усвоения студентами основных знаний курса общей физики после изучения материала.

Проверка остаточных знаний в НИУ МЭИ

Учебный материал по курсу физики, читаемому на кафедре физики имени В.А. Фабриканта Национального исследовательского университета «МЭИ» (НИУ МЭИ), разбит на три модуля, которые включают механику, термодинамику и молекулярную физику, электричество и магнетизм, оптику и квантовую физику². По разным направлениям количество часов в учебном плане, приходящихся на различные виды учебных занятий, различается. Общий курс физики начинается в первом семестре и заканчивается в третьем семестре изучением разделов «Оптика» и «Квантовая физика», в рамках которых студентам необходимо понять и освоить основные идеи и принципы квантово-механического подхода при изучении фундаментальных основ физики.

Проверка остаточных знаний проводится в НИУ МЭИ, соответственно, во втором, третьем, четвертом семестрах обучения. Для контроля усвоения материала разработаны и применяются разные виды тестов: текущих достижений, диагностический, уровневый и другие (Боков и др., 2017; Калашников и др., 2010; Клещева, Плотно-

² Кафедра физики им. В.А. Фабриканта (<https://mpei.ru/>).

ников, 2019; Миронова и др., 2007). Применяются тестовые задания закрытого типа, предусматривающие один или множество ответов, установление последовательности или соответствия, и открытого типа, требующие написания словосочетания или числового выражения. Для студентов тестирование применяется и при обучении, и при проверке знаний, соответствующих выбранной специальности. Тестирование используется на промежуточных этапах обучения для контроля текущих достижений, в конце каждого семестра для итоговой оценки степени усвоения материала. В данной работе рассматриваются тесты по физике для студентов второго курса, завершивших изучение общего курса физики. Авторы — преподаватели кафедры физики имени В.А. Фабриканта Национального исследовательского университета «МЭИ» — разработали варианты тестов для проверки остаточных знаний по оптике и квантовой физике. Тестовые задания разработаны таким образом, чтобы студент продемонстрировал не только свои знания, но и умение их применять. Цель тестирования — диагностика реального уровня образовательной подготовки студентов по физике.

Содержание тестовых заданий

Проверка остаточных знаний у студентов второго курса по оптике и квантовой физике проводилась на образовательной платформе «Прометей» НИУ МЭИ³. Контрольные блоки заданий, запланированные рабочей программой, выполнялись в форме тестирования. Система «Прометей» позволяла формировать тесты из единой электронной базы тестовых заданий, обеспечивая многовариантность контроля. Автоматизированная процедура оценивания результатов тестирования гарантировала объективность оценки. В тестовых заданиях закрытого типа (с выбором нескольких правильных ответов из нескольких предложенных, на установление соответствия, на установление последовательности), а также в тестовых заданиях открытого типа с дописыванием ответа, предполагающих численное решение задачи, исключался субъективный фактор при оценивании (усталости преподавателя при проверке большого числа работ, предвзятости преподавателя к конкретному студенту), что важно при большом количестве проводимых тестов. Авторами проведена предварительная апробация тестовых заданий в системе «Прометей».

³ Система дистанционного обучения «Прометей» (<https://mpei.ru/Structure/uchchast/icc/Pages/prometei.aspx>).

Организация процесса дистанционного тестирования позволила практически одновременно (в течение одной-двух недель) проверить объем знаний по физике у студентов, полученный в предшествующем проверке семестре. Студентам было предложено в течение 90 минут ответить на 20 случайных вопросов из базы тестовых заданий по темам третьего семестра «Электромагнитные волны», «Интерференция света», «Дифракция волн», «Дисперсия света», «Корпускулярно-волновой дуализм», «Квантово-механическое описание состояния частицы», «Спектры излучения атомов», «Равновесное тепловое излучение». Для физики характерен достаточно высокий уровень формализации задач; это упростило процедуру разработки проверочного материала. С другой стороны, необходимость охвата множества сложных понятий, специфических закономерностей, требование знания математического аппарата, связанного с физикой, предъявляет особые требования к отбору материала и процедуре компоновки проверочных заданий.

На первом этапе разработки тестов решалась задача создания широкой базы тестовых заданий, охватывающих тематику выбранных разделов общего курса физики для обеспечения полноты оценивания. Составленные вопросы охватывали все темы разделов «Оптика» и «Квантовая физика» и позволяли контролировать как усвоение учащимися теоретических знаний, так и навыки применения этих знаний на практике. При отборе материала основное внимание уделялось фундаментальным физическим понятиям, относящимся к темам «Физические основы оптики», «Физические основы квантовой механики», «Элементы статистической физики и теории проводимости» из рабочей программы дисциплины. При разработке тестовых заданий применялся системный подход, то есть задания соотносились с общей структурой знаний с учетом связей между ее элементами. Создавались группы заданий по темам «Электромагнитные волны», «Интерференция света», «Дифракция света», «Поляризация света», «Дисперсия света», «Квантовые свойства света», «Атом водорода», «Тепловое излучение», «Волны де Бройля», «Соотношения неопределенностей». Выполнялись иллюстрации к заданиям (рисунки и формулы, представленные в форматах, допустимых для СДО «Прометей»).

На втором этапе работы формировались последовательности выборки из базы тестовых заданий и проводилась компоновка по блокам заданий разных типов из различных групп.

На третьем этапе разработки весь объем тестовых заданий размещался в базе системы дистанционного образования «Прометей» путем экспорта из текстового файла или ввода в СДО «Прометей» напрямую. В качестве элемента управления выбиралась схема случайной выборки заданий из каждого блока в заданном количестве. В каждом блоке присутствовало 15–25 вопросов.

Наконец, на заключительном этапе работы преподавателями определялись критерии оценивания заданий всех блоков и задавался алгоритм подсчета итогового балла в системе «Прометей». Автоматизация мониторинга осуществлялась разработчиками образовательной платформы «Прометей» НИУ МЭИ.

Приведем краткое аннотирование тестовых заданий. В соответствии с методическими указаниями задания были сгруппированы в пять основных блоков разной степени сложности, где студентам предлагалось: 1) выбрать правильные ответы из множества предложенных вариантов; 2) установить последовательность физических явлений, свойств, величин; 3) установить соответствие физических явлений или свойств; 4) решить физическую задачу с получением числового ответа; 5) продолжить определения или формулировки (вопросы с открытым ответом). Выбор тестовых материалов объясняется большим вниманием, которое уделено в заданиях предметной лексике, контролю за освоением студентами физической терминологии, умением понимать и применять знания, полученные в рамках изученных в предшествующем семестре тем.

Вопросы первых трех блоков рассчитаны на средний уровень подготовки студентов и ориентированы на проверку знания определений, единиц измерения физических величин, главных формул и умения пользоваться ими. В них включены задания, не требующие вычислений. Большое число вопросов разного уровня сложности рассчитано не только на проверку знаний фактического материала, но и на его понимание. Многие из них включают формулы, графические изображения, схемы, диаграммы.

Первый блок заданий включал задания с выбором нескольких вариантов ответа для описания физических явлений, определения физических величин, законов, формул и был ориентирован на определение уровня элементарных теоретических знаний. В этом блоке предлагались задания от сравнительно простых (например, указать из предложенного перечня оптические явления, полностью объяснимые с волновой точки зрения, или выбрать верные формульные выражения энергии фотона, или выбрать правильные утверждения

для абсолютно черного тела) до усложненных (например, выбрать величины, от которых зависит длина волны де Бройля, или указать свойства волновой функции, являющейся решением уравнения Шредингера, или указать опытные законы фотоэффекта). Задания второго блока были направлены на установление понимания студентами следования свойств, характеристик, диапазонов, например, электромагнитных волн, порядка возрастания энергии кванта излучения, или понимания расположения дифракционных максимумов за дифракционной решеткой в зависимости от длины волны света, или понимания пространственного расположения спектральных линий ртути после преломления в стеклянной призме. Третий блок тестовых заданий был разработан таким образом, чтобы проверить умение установить соответствие, например, ряда утверждений теории Бора для атома водорода, или соответствие определений для квантовых или волновых свойств света, или соответствие между опытом по интерференции и формой интерференционных полос. Успешное выполнение первых трех блоков заданий соответствовало достаточно полным и систематизированным знаниям студента, грамотному использованию научной терминологии, умению делать обоснованные выводы, способностью самостоятельно применять типовые решения в рамках изучаемой дисциплины.

В четвертом блоке проверочных заданий проверялось умение применить в поставленной физической задаче необходимые соотношения, получить численный ответ, проанализировать его достоверность. В формулировке этих заданий не было явного указания на способ выполнения, и студент должен был выбрать его самостоятельно. Задания этого блока включали типовые задачи среднего уровня сложности, требующие использования одной-двух изученных формул, и повышенного уровня сложности. Задания этого блока позволяли оценить не только знания по выбранным разделам физики, но и умение пользоваться ими при решении задач. Примером таких заданий, связанных с решением несложной задачи, может быть нахождение порядка интерференционного максимума или минимума в некоторой точке экрана при заданной длине волны и указанной разности хода между интерферирующими волнами или расчет показателя преломления по заданной скорости электромагнитной волны в среде. Другие примеры проверочных заданий четвертого блока: определение отношения начальной и конечной абсолютных температур абсолютно черного тела по указанным длинам волн в максимумах его спектральной излучательной способ-

ности; определения расстояния между главными дифракционными максимумами на экране при освещении дифракционной решетки зеленым, а затем красным светом; нахождение угла, под которым расположены главные плоскости поляризатора и анализатора, когда при их прохождении интенсивность света уменьшается в четыре раза, и т.п. Цель включения подобных заданий в тест — экономия времени за счет отсутствия письменного (цифрового) оформления решения задачи, простота вычислений с числовыми данными, действия с которыми достаточно выполнить на черновике или устно, возможность программной проверки результата. В этих задачах требуется вписать верный числовой ответ с округлением до указанного разряда.

В пятом блоке заданий предлагаются вопросы с открытым ответом (ответ вписывается в указанное поле). Такими заданиями может быть продолжение определения физической величины, проверка знания функциональной зависимости, знания сути физического явления, например: «Интенсивность естественного (неполяризованного) света при прохождении через идеальный поляризатор...»; «Угол Брюстера — это такой угол падения волны на границу раздела двух диэлектриков, при котором...»; «Дисперсия света называется аномальной, если с ростом частоты излучения показатель преломления среды...»; «При увеличении в два раза амплитуды колебаний векторов напряженности электрического и магнитного полей плотность потока энергии...». Выполнение заданий четвертого и пятого блоков требовало систематизированных, полных знаний по всем разделам изучаемой дисциплины, способности самостоятельно решать физические задачи, умения ориентироваться в основных теориях, умения логически правильно изложить ответы на вопросы. Следует отметить, что задания четвертого и пятого блоков обязательно проходили процедуру мониторинга преподавателями для исключения формальных ошибок программного оценивания.

Типы и примеры тестовых заданий и максимальное количество баллов за выполнение этих заданий студентами приведены в Таблице.

Таблица
Содержание блоков тестовых заданий

Тип задания	Максимальное количество баллов за выполнение задания	Пример задания								
1. Несколько вариантов ответа	1	<p>Прочитайте задание и выберите правильные ответы.</p> <p>Длиной когерентности называется:</p> <ul style="list-style-type: none"> • расстояние, на которое волна с данной циклической частотой и фазовой скоростью распространяется за время когерентности; • длина интерференционной картины; • расстояние, на которое распространяется волна, за время, пока ее фаза не изменится; • длина гармонического цуга 								
2. Последовательность	1	<p>Прочитайте задание и установите последовательность.</p> <p>Расположите диапазоны электромагнитных волн в порядке возрастания частоты:</p> <ul style="list-style-type: none"> • радиоволны • оптическое излучение • рентгеновское излучение • гамма-излучение 								
3. Соответствие	1	<p>Прочитайте задание и установите соответствие.</p> <p>Укажите квантовые числа, соответствующие квантованию указанных физических величин:</p> <table border="1" data-bbox="309 943 972 1161"> <tr> <td data-bbox="309 943 639 975">А главное квантовое число n</td> <td data-bbox="639 943 972 975">1 энергия</td> </tr> <tr> <td data-bbox="309 975 639 1007">Б азимутальное квантовое число l</td> <td data-bbox="639 975 972 1007">2 модуль момента импульса</td> </tr> <tr> <td data-bbox="309 1007 639 1078">В магнитное квантовое число m</td> <td data-bbox="639 1007 972 1078">3 проекция момента импульса на физически выделенное направление</td> </tr> <tr> <td data-bbox="309 1078 639 1161">Г спиновое магнитное квантовое число m_s</td> <td data-bbox="639 1078 972 1161">4 проекция собственного момента импульса на физически выделенное направление</td> </tr> </table>	А главное квантовое число n	1 энергия	Б азимутальное квантовое число l	2 модуль момента импульса	В магнитное квантовое число m	3 проекция момента импульса на физически выделенное направление	Г спиновое магнитное квантовое число m_s	4 проекция собственного момента импульса на физически выделенное направление
А главное квантовое число n	1 энергия									
Б азимутальное квантовое число l	2 модуль момента импульса									
В магнитное квантовое число m	3 проекция момента импульса на физически выделенное направление									
Г спиновое магнитное квантовое число m_s	4 проекция собственного момента импульса на физически выделенное направление									
4. Поле ввода (задача)	1	<p>Под каким углом будет расположен дифракционный максимум 5-го порядка при дифракции монохроматической волны с длиной волны 600 нм на наблюдении дифракции света на одномерной решетке с периодом 6 мкм? Выразить угол в градусах. (Студент вписывает ответ в виде числа в поле ввода)</p>								
5. Дописывание ответа	2	<p>В опыте по наблюдению внешнего фотоэффекта излучение зеленого цвета заменили на излучение фиолетового цвета. Работа выхода электрона из металла при этом... (Студент вписывает словесный ответ в поле ввода)</p>								

Table
Contents of test task blocks

Task type	Maximum number of points for completing the task	Example of a task								
1. Multiple Answer Options	1	<p><i>Read the task and choose the correct answers.</i></p> <p>The coherence length is:</p> <ul style="list-style-type: none"> • the distance over which a wave with a given cyclic frequency and phase velocity propagates during the coherence time; • the length of the interference pattern; • the distance over which a wave propagates during the time when its phase does not change; • the length of the harmonic train 								
2. Sequence	1	<p><i>Read the task and establish the sequence.</i></p> <p>Arrange the ranges of electromagnetic waves in order of increasing frequency:</p> <ul style="list-style-type: none"> • radio waves • optical radiation • X-ray radiation • gamma radiation 								
3. Matching	1	<p><i>Read the task and match.</i></p> <p>Specify the quantum numbers corresponding to the quantization of the given physical quantities:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">A principal quantum number n</td> <td>1 energy</td> </tr> <tr> <td>B azimuthal quantum number l</td> <td>2 angular momentum module</td> </tr> <tr> <td>C magnetic quantum number m</td> <td>3 projection of angular momentum onto a physically distinguished direction</td> </tr> <tr> <td>D spin magnetic quantum number m_s</td> <td>4 projection of the proper angular momentum onto a physically distinguished direction</td> </tr> </table>	A principal quantum number n	1 energy	B azimuthal quantum number l	2 angular momentum module	C magnetic quantum number m	3 projection of angular momentum onto a physically distinguished direction	D spin magnetic quantum number m_s	4 projection of the proper angular momentum onto a physically distinguished direction
A principal quantum number n	1 energy									
B azimuthal quantum number l	2 angular momentum module									
C magnetic quantum number m	3 projection of angular momentum onto a physically distinguished direction									
D spin magnetic quantum number m_s	4 projection of the proper angular momentum onto a physically distinguished direction									
4. Input Field (Task)	1	<p>At what angle will the diffraction maximum of the 5th order be located during the diffraction of a monochromatic wave with a wavelength of 600 nm when observing the diffraction of light on a one-dimensional grating with a period of 6 μm? Express the angle in degrees. <i>(The student enters the answer as a number in the input field)</i></p>								
5. Adding Answer	2	<p>In an experiment to observe the external photoelectric effect, green radiation was replaced by violet radiation. The work function of an electron leaving a metal... <i>(The student enters a verbal answer into the input field)</i></p>								

Минимальный уровень тестовых заданий включал задания, применяемые для определения усвоения дисциплины в необходимом объеме. Базовый уровень заданий включал наиболее важные понятия изучаемых разделов и давал возможность ранжировать студентов по уровню знаний. Повышенный уровень тестовых заданий предназначался для выделения студентов с высоким уровнем знаний.

Например, минимальный уровень знаний по теме «Электромагнитные волны» подразумевал знание диапазона длин волн видимого излучения, и студентам предлагалось тестовое задание на выбор правильных утверждений среди перечисленных (выбор двух правильных вариантов ответа оценивается в 1 балл, другие варианты выбора считаются неверными):

- «Видимое излучение (свет) включает диапазон длин волн 280–380 нм;
- видимое излучение (свет) включает диапазон длин волн 380–550 нм;
- видимое излучение (свет) включает диапазон длин волн 550–760 нм;
- видимое излучение (свет) включает диапазон длин волн 760–1000 нм;
- видимое излучение (свет) включает диапазон длин волн 1500–2000 нм».

Базовый уровень знаний предполагал знание наименований диапазонов электромагнитных волн и порядка их расположения. Примером задания такого уровня может служить установление последовательности 2 из Таблицы. Только верный вариант расположения диапазонов оценивается в 1 балл.

В качестве задания повышенной сложности, например, предлагался выбор правильных вариантов формулировки утверждений, входящих в принцип Гюйгенса — Френеля (только выбор трех правильных утверждений оценивается в 1 балл):

- «Любая точка пространства, до которой доходит волна, становится источником вторичных сферических волн. Огибающая этих волн дает новое положение фронта волны.
- Вторичные источники когерентны.
- Амплитуда волн, испускаемых вторичными источниками, пропорциональна площади поверхности этих источников.
- Вторичные источники излучают преимущественно в направлении фронта волны».

15 из 20 предлагаемых студенту вопросов выбирались из первых трех блоков (по пять из каждого), два вопроса — из четвертого блока, три вопроса — из пятого блока. Каждое правильно выполненное задание из первых четырех блоков оценивалось в 1 балл, за правильное выполнение каждого задания пятого блока максимальный балл составлял 2. В качестве критерия оценки результата выполнения теста выбрано суммарное число баллов за правильно выполненные задания, нормированное на максимально возможное количество баллов как качественный способ корректного сравнения оценок, полученных студентами в результате выполнения различных тестов. Фиксированное время выполнения заданий не давало возможности студентам со слабой подготовкой тратить время на поиск необходимой информации. В то же время хорошо подготовленные студенты в рамках определенного временного интервала могли корректно использовать необходимую информацию и продемонстрировать профессиональную компетентность.

Отметим, что при составлении тестовых заданий для проверки остаточных знаний по физике учитывались их отличия от тестов текущего контроля, целью которых является проверка знаний и навыков по одной или нескольким разделам дисциплины, и от тестов итогового контроля, где целью тестирования является проверка знаний и навыков по дисциплине в целом (Калашников и др., 2010; Клещева, Плотников, 2019; Миронова и др., 2007). Полнота отражения материала особенно важна для тестов, контролирующих уровень остаточных знаний, и тесты составлялись таким образом, чтобы отражать ключевые понятия проверяемых разделов физики за счет выделения основных понятий и законов при соблюдении правильных пропорций. Такая систематизация, в частности, отражена в электронных ресурсах кафедры физики имени В.А. Фабриканта⁴.

Результаты и их обсуждение

Тестирование в 2023/2024 учебном году прошли более 500 студентов второго курса бакалавриата Национального исследовательского университета «МЭИ». Аттестация в форме зачета без оценки проводилась с применением автоматизированной системы оценивания на образовательной платформе «Прометей»⁵. Варианты тестовых заданий корректировались преподавателями по мере прохождения

⁴ Кафедра физики имени В.А. Фабриканта (<https://mpei.ru/>).

⁵ Система дистанционного обучения «Прометей» (<https://mpei.ru/Structure/uchchast/icc/Pages/prometei.aspx>).

тестирования все большим числом студентов; проводилось обновление и пополнение банка тестовых заданий с целью повышения надежности тестирования.

Результаты тестирования показали, что 70–90% студентов успешно справляются с заданиями первых трех блоков. Задания четвертого и пятого блоков в зависимости от раздела и степени сложности выполняли успешно 30–50% студентов, прошедших тестирование. Эти результаты подтверждают важность структуризации базы тестовых заданий по показателю трудности.

Итоговую оценку за выполнение заданий система проверки образовательной платформы «Прометей» выставляла с учетом суммарного количества набранных студентом баллов, или процента правильных ответов: до 70% — оценку «незачет», более 70% — оценку «зачет». Оценка могла корректироваться преподавателем после дополнительной проверки.

Платформа «Прометей» позволяет студенту сразу после окончания тестирования просмотреть тестовые задания с информацией о правильных ответах и проанализировать допущенные ошибки. На странице системы отображается фактическое время выполнения теста, список заданий с порядковыми номерами и текстами вопросов, зачетный процент, а также обозначение результата (верный ответ, неверный ответ). Итог теста представляется в виде указания количества вопросов, количества правильных ответов, их отношения (процент правильных ответов) и сравнения с зачетным процентом.

Тестирование показало, что более 50% студентов получают удовлетворительную оценку знаний («зачет»). Результаты тестирования остаточных знаний свидетельствуют о достаточно хорошей степени усвоения студентами материала семестрового курса по оптике и квантовой физике. Надежность проведенного тестирования оценивалась авторами по подобию распределения тестовых показателей в группах студентов, обучающихся по одной специальности. В некоторых группах студентов проводилась оценка по методу повторного тестирования, показавшая достаточно высокую надежность теста. Валидность тестирования достигалась тщательным подбором тестовых заданий, соответствующих выбранным разделам учебного курса, и разнообразием формулировок.

Сравнительный анализ результатов тестирования студентов, обучающихся в Национальном исследовательском университете «МЭИ» по разным направлениям, показал качественные различия уровня остаточных знаний. Обнаружено, что результаты тестирования прямо

коррелируют с количеством часов изучения физики в предшествующем семестре, в том числе с наличием в учебном плане практических занятий (разделы «Оптика», «Элементы квантовой механики», «Элементы статистической физики и физики твердого тела»). Это свидетельствует о важности практического применения физических знаний при формировании новых понятий и сознательном усвоении физических законов, что отмечалось в ряде исследований (Боков и др., 2017; Крук, 2018; Фабрикант, 1974).

Разработка тестов для оценки остаточных знаний по курсу физики у студентов проведена авторами на основе подробного обзора и отбора предметного материала на всех этапах. В целом разработанные тесты для проверки остаточных знаний студентов позволяют определить уровень знания основных физических понятий, явлений, законов; определить сформированность умения объяснять физические явления, анализировать процессы на качественном и расчетном уровнях. Используемые диагностические материалы проработаны, содержат значительное количество тестовых заданий разного типа, структурированных по темам выбранных разделов общего курса физики, количество заданий соответствует отводимому на прохождение тестирования времени.

Практическая значимость результатов проведенного тестирования определяется возможностью их использования для совершенствования процесса оценки остаточных знаний, для накопления базы заданий определенной направленности и экспериментальной проверки их качества, для мониторинга формирования физических знаний у студентов технических университетов. Результаты тестирования остаточных знаний дают возможность прогнозировать успешность учебной деятельности студентов, а также разработать организационные и управленческие меры по повышению эффективности преподавания физики на различных этапах обучения.

Выводы

Реализация контроля остаточных знаний в Национальном исследовательском университете «МЭИ», проведенная с использованием системы дистанционного тестирования, показала его эффективность для объективной оценки уровня знаний студентов по разделам «Оптика» и «Квантовая физика». По итогам тестирования проведен анализ общей структуры тестов, тестовых заданий, варианты их представления. Разработанные тесты для контроля остаточных знаний и компьютерная форма тестирования с автоматизированной оценкой знаний показали хороший потенциал для дальнейшего применения.

Полученную статистику уровня освоения учебного материала можно использовать при разработке тестовых заданий по общему курсу физики в технических вузах.

Список литературы

Боков, П.Ю., Якута, А.А., Салецкий, А.М. (2017). Лекционный курс «Общие вопросы методики преподавания физико-математических дисциплин» для студентов магистратуры физического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 2, 72–79.

Калашников, Н.П., Рубин, С.Г., Самарченко, Д.А. (2010). Тестовые технологии в учебном процессе НИЯУ «МИФИ». *Машиностроение и инженерное образование*, 2(23), 61–68.

Калинина, А.И. (2014). Дистанционное обучение как часть системы непрерывного образования и роль самообразования в дистанционном обучении. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 12(1), 100–105.

Клещева, Н.А., Плотников, В.С. (2019). Формы контрольных мероприятий по физике в условиях рейтингового обучения. *Современные наукоемкие технологии*, 1, 161–165.

Крук, Н.Н. (2018). Проблемы преподавания физики в техническом университете в контексте подготовки учебных планов нового поколения. *Высшее техническое образование*, 2(1), 68–74.

Лидер, А.М., Склярова, Е.А., Семкина, Л.И. (2015). Вопросы методики преподавания курса физики в техническом университете. *Фундаментальные исследования*, 2(4), 787–790.

Машиныан, А.А., Кочергина, Н.В., Бабаев, Д.Д., Пивнева, С.В. (2023). Факторы и механизмы усвоения физических знаний у студентов технического университета. *Перспективы науки и образования*, 5(65), 182–195.

Миринова, Г.В., Мурсенкова, И.В., Чугунова, И.С. (2007). Тестирование по физике студентов-иностранцев в процессе обучения на подготовительных факультетах. *Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика*, 5, 120–139.

Официальный сайт Кафедры физики им. В.А. Фабриканта. URL: <https://mpei.ru/Structure/Universe/ire/structure/pnaf/Pages/courses.aspx> (дата обращения: 08.11.2024).

Официальный сайт Система дистанционного обучения «Прометей». URL: <https://mpei.ru/Structure/uchchast/icc/Pages/prometei.aspx> (дата обращения: 08.11.2024).

Официальный сайт ФГОС высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 08.11.2024).

Садовничий, В.А. (2024). Университеты как ключевой фактор в системе подготовки кадров для обеспечения технологического суверенитета России.

Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование, 22(1), 9–25.

Фабрикант, В.А. (1974). Новое в инженерном образовании. Физика и ее роль. *Современная высшая школа*, 1(5), 109–118.

References

Bokov, P.Yu., Yakuta, A.A., Saletskiy, A.M. (2017). The course of lectures «ways and methods of teaching physics and mathematics related subjects» aimed at master's students studying at faculty of physics in Lomonosov Moscow state university. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 17(2), 72–79. (In Russ.)

Department of Physics named after Valentin Fabrikant. URL: <https://mpei.ru/Structure/Universe/ire/structure/pnaf/Pages/courses.aspx> (access date: 08.11.2024). (In Russ.)

Distance learning system “Prometheus”. URL: <https://mpei.ru/Structure/uchchast/icc/Pages/prometei.aspx> (access date: 08.11.2024). (In Russ.)

Fabrikant, V.A. (1974). Modern Engineering Education: Physics and Its Role. *Sovremennaya vysshaya shkola = Modern Higher School*, 1(5), 109–118. (In Russ.)

Federal state educational standards of higher education in the areas of bachelor's degree training. URL: <https://fgos.ru/> (accessed: 08.11.2024). (In Russ.)

Kalashnikov, N.P., Rubin, S.G., Samarchenko, D.A. (2010). Testing technologies in the educational process of NRNU MEPhI. *Mashinostroenie i inzhenerное образование = Mechanical Engineering and Engineering Education*, 2(23), 61–68. (In Russ.)

Kalinina, A.I. (2014). Distance learning as a part of life-long learning system and the role of self-education in distance learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 12(1), 100–105. (In Russ.)

Klescheva, N.A., Plotnikov, V.S. (2019). Forms of control measures for physics at the rating training conditions. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*, 1, 161–165. (In Russ.)

Kruk, M.M. (2018). The problem of physics teaching in technological university in the context of drawing up the new generation syllabus. *Vysshie tekhnicheskoe obrazovanie = Higher Engineering Education*, 2(1), 68–74. (In Russ.)

Lider, A.M., Sklyarova, E.A., Semkina, L.I. (2015). Issues of teaching Physics at a technical university. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*, 2(4), 787–790. (In Russ.)

Mashinyan, A.A., Kochergina, N.V., Babaev, D.D., Pivneva, S.V. (2023). Factors and mechanisms of mastering physical knowledge by technical university students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, 65(5), 182–195. (In Russ.)

Mironova, G.V., Mursenkova, I.V., Chugunova, I.S. (2007). Testing foreign students in physics during their studies at preparatory faculties. *Vestnik CMO MGU*.

Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika = Bulletin of the CIE of Moscow State University. Philology. Cultural Studies. Pedagogy. Methodology, 5, 120–139. (In Russ.)

Sadovnichy, V.A. (2024). Universities as a key factor in the system of personnel training in order to ensure Russia's technological sovereignty. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(1), 9–25. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ирина Владимировна Мурсенкова, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры молекулярных процессов и экстремальных состояний вещества физического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, murs_i@physics.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7181-4533>

Ольга Игоревна Лубенченко, старший преподаватель кафедры физики имени В.А. Фабриканта Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», Москва, Российская Федерация, IvanovaOll@mpei.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7181-4533>

Константин Михайлович Лапицкий, кандидат технических наук, доцент кафедры физики имени В.А. Фабриканта Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», Москва, Российская Федерация, LapitskyKM@mpei.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4043-2049>

ABOUT THE AUTHORS

Irina V. Mursenkova, Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Associate Professor at the Department of Molecular Processes and Extreme States of Matter, Faculty of Physics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, murs_i@physics.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7181-4533>

Olga I. Lubenchenko, Senior Lecturer at the Department of Physics named after V.A. Fabrikant, National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow, Russian Federation, IvanovaOll@mpei.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7181-4533>

Konstantin M. Lapitsky, Cand. Sci. (Technology), Associate Professor at the Department of Physics named after V.A. Fabrikant, National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow, Russian Federation, LapitskyKM@mpei.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4043-2049>

Поступила: 08.11.2024; получена после доработки: 23.12.2024; принята в печать: 26.12.2024.
Received: 08.11.2024; revised: 23.12.2024; accepted: 26.12.2024.

ПЕДАГОГИКА — ПРАКТИКЕ / PEDAGOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-29>
УДК/UDC (37.014.53:351.74)

Образование как фундаментальный элемент обеспечения национальной безопасности государства

В.А. Дадалко ¹ ✉, А.Г. Костянец ², Г.А. Неустроев ¹

¹ Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация

² Российский государственный социальный университет, Москва, Российская Федерация

✉ antikrizis1@bk.ru

Резюме

Актуальность. Статья посвящена исследованию роли образования в обеспечении национальной и экономической безопасности государства в современном обществе. Актуальность исследования образования как фундамента национальной безопасности обусловлена тем, что оно является ключевым фактором формирования человеческого капитала страны, который, в свою очередь, определяет ее конкурентоспособность и устойчивость к внешним угрозам. В условиях глобализации и цифровизации общества образование становится важнейшим инструментом защиты национальных интересов, способствуя развитию инновационной экономики, укреплению обороноспособности и обеспечению социальной стабильности.

Цель. Определить научно-практические пути усиления основы будущего процветания нации и безопасности государства, основываясь на анализе их взаимосвязей. Основные задачи заключаются в выявлении влияния качества образования на формирование национальной безопасности и определения направлений повышения научно-образовательного потенциала страны.

Методы. При проведении исследования использовались методы: логический, дедукции, индукции, анализа, синтеза, формализации, абстрагирования, наблюдения, монографический и др.

Результаты. Сформирован ряд положений, которые указывают на приоритетное место сферы образования в обеспечении национальной и

экономической безопасности Российской Федерации в условиях инновационного развития. Даны рациональные предложения в части совершенствования образования и формирования технологического суверенитета страны. **Выводы.** Образование играет ключевую роль в укреплении национальной безопасности государства. Оно формирует квалифицированные кадры, способные обеспечить технологический прогресс, экономическую стабильность и защиту от внешних угроз. Развитие системы образования должно стать приоритетной задачей государственной политики, так как именно через воспитание грамотных, ответственных и патриотичных граждан возможно достижение долгосрочного благополучия и устойчивого развития страны.

Ключевые слова: национальная безопасность государства, экономическая безопасность государства, образование, инновационное развитие, подготовка кадров, предпринимательский университет, технологический суверенитет, человеческий капитал, экономика знаний, цифровая экономика

Для цитирования: Дадалко, В.А., Костянянц, А.Г., Неустроев, Г.А. (2024). Образование как фундаментальный элемент обеспечения национальной безопасности государства. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(4), 122–148. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-29>

Education as a Fundamental Element in Ensuring the National Security of the State

Vasilii A. Dadalko ¹ ✉, Aleksandr G. Kostanyants ²,
Gleb A. Neustroev ¹

¹ Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
Moscow, Russian Federation

² Russian State Social University, Moscow, Russian Federation

✉ antikrizis1@bk.ru

Abstract.

Background. The article is based on the analysis of the role of education in preserving the national and economic security of the state in modern society. The study is aimed at establishing the scientific and practical possibilities for strengthening the base of the future well-being of the nation and the security of the country on the substantiation basis of interdependence between the national security of the state and the development of education.

Objectives. The main goals include identifying the factors and features that outline the influence of educational quality on the formation of national security, as well as identifying ways of developing the scientific and educational potential of the country.

Methods. During the research, various methods such as logical reasoning, deduction, induction, analysis, synthesis, formalization, abstraction, observation, as well as the monographic approach were used.

Results. A number of conclusions drawn from the study emphasize the role of the education sector in the improvement of national and economic security of the Russian Federation in the context of innovative development. In addition, a set of practical recommendations are presented on the development of education and the formation of the state's technological sovereignty.

Conclusions. Education plays a key role in strengthening the national security of the state. It forms qualified personnel capable of ensuring technological progress, economic stability and defense against external threats. The development of the education system should become a priority task of State policy, as it is through the education of literate, responsible and patriotic citizens that the long-term well-being and sustainable development of the country can be achieved.

Keywords: national security of the state, economic security of the state, education, innovative development, personnel training, entrepreneurial university, technological sovereignty, human capital, knowledge economy, digital economy

For citation: Dadalko, V.A., Kostanyants, A.G., Neustroev, G.A. (2024). Education as a fundamental element in ensuring the national security of the state. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(4), 122–148. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-29>

Обеспечение национальной безопасности — это не просто набор мер и стратегий, направленных на защиту государства от внешних угроз. Это комплексная и многогранная задача, охватывающая различные аспекты безопасности, которые в совокупности формируют устойчивость общества и государства. Важно понимать, что обеспечение национальной безопасности включает в себя как защиту от военных угроз, так и обеспечение внутреннего порядка, экономической стабильности, социальной справедливости и защиты прав человека. Важно отметить, что существуют направления такой защиты, без которых невозможно добиться улучшения в других сферах. В частности, в современных экономических условиях нельзя не признать

важность сектора образования. Образование как социальный институт является средством передачи культуры, а его качество — основой культуры. Низкий уровень качества образования ведет к развалу общества, развалу государства и развалу культуры. Сказанное позволяет утверждать, что образование и национальная безопасность тесно связаны. Анализируя мнения исследователей относительно этой области и значимости образования для обеспечения национальной безопасности, можно утверждать, что образование выступает как гуманистическая сфера социальной деятельности, формирующая смысловые ориентиры общественного и личного бытия, оно также служит духовно-нравственным отражением ценностей и культуры.

Образование представляет собой системный процесс воспитания и обучения, ориентированный на потребности личности, общества и государства. Его ключевая задача заключается в развитии у учащихся знаний, навыков, ценностей, а также опыта и компетенций, соответствующих их образовательным потребностям и социально-экономическим запросам общества и государства (Об образовании..., 2012).

Важность роли образования в обеспечении национальной и экономической безопасности признается на государственном уровне, что определяется Указами Президента, Постановлениями Правительства Российской Федерации. Образование играет ключевую роль в проведении системных реформ и улучшении различных аспектов жизни общества (Об образовании..., 2012). Повышение уровня и доступности образования рассматривается как важный фактор достижения инноваций и социального прогресса страны (О концепции долгосрочного..., 2008). Улучшение качества и расширение доступа к конкурентоспособному образованию как на общем, так и профессиональном уровне является одной из главных задач в обеспечении национальной безопасности (Развитие образования, 2014). Стратегические цели в этой области включают повышение стандартов начального, среднего и высшего образования, увеличение его доступности для всех слоев населения, а также поддержку фундаментальной науки (О Стратегии..., 2009; 2015). Модернизация системы профессионального образования и интеграция ее с реальными потребностями производства являются важными шагами для укрепления конкурентоспособности экономики. В рамках государственной политики особое внимание уделяется созданию более эффективной модели среднего профессионального образования, которая будет учитывать потребности рынка труда и отраслей экономики, а также привлечению бизнеса к подготовке квалифицированных

специалистов через совместное финансирование учебных заведений и участие в их управлении (О Стратегии..., 2015).

Развитие научного потенциала, повышение качества и доступности образования ускорят структурную перестройку российской экономики (Об утверждении..., 2017). «Достижение целей государственной политики в сфере сбережения народа России и развития человеческого потенциала обеспечивается путем решения задач: выявление и развитие способностей и талантов у детей и молодежи; повышение качества общего образования; предоставление гражданам широких возможностей для получения среднего и высшего профессионального образования, профессиональной подготовки и переподготовки на протяжении всей жизни в соответствии с потребностями рынка труда» (О Стратегии..., 2021).

В рамках долгосрочной концепции экономической безопасности России до 2030 г. (О Стратегии..., 2017) образование определяется как критический фактор риска для национальной экономики. При конкретизации угроз отмечаются понижение образовательных стандартов, ограниченная доступность для гражданского общества, дефицит квалифицированных специалистов и дисбаланс между профессиональными навыками и требованиями рынка труда. Эти обстоятельства приводят к снижению уровня человеческого капитала страны. В данном контексте формируется необходимость радикального пересмотра подходов в образовательной сфере для укрепления глобальной экономической конкурентоспособности России:

- необходимо тесное взаимодействие между учебными и производственными процессами;
- развитие систем непрерывной профессиональной подготовки, обеспечивающей постоянную актуализацию знаний и умений;
- активная модернизация квалификаций и наборов компетенций специалистов в соответствии с современными вызовами;
- приоритетное внедрение методик обучения через практико-ориентированные подходы, основанных на реальном опыте предприятий;
- широкое применение инновационных технологий и цифровых решений.

Таким образом, для преодоления выявленных угроз требуется комплексная трансформация образовательной политики с акцентом на практическую подготовку кадров. Современные глобальные тенденции, связанные с переходом к обществу знаний, выдвигают на первый план важность человеческого капитала как основной

движущей силы общественного развития, в формировании которой центральное место занимает образование.

Основными факторами, определяющими положение и роль Российской Федерации в мире на долгосрочный период, выступают качество человеческого потенциала, возможность достижения технологического лидерства, результативность государственного управления и переход экономики на новые технологические рельсы. Уровни развития науки, инноваций, промышленности, образовательных учреждений, здравоохранения и культурных институтов становятся важнейшими показателями конкурентоспособности государства (О Стратегии..., 2015).

В рамках государственной образовательной политики Российской Федерации в сфере общего образования, охватывающего также дошкольное образование, установлен широкий перечень целей и задач, отражающих значимость образования и развития человеческого капитала для национальной безопасности страны. В соответствии с Государственной программой «Развитие образования» (Об утверждении..., 2017), для реализации таких целей, как включение Российской Федерации в десятку мировых лидеров по качеству общего образования и создание равных стартовых условий для детей дошкольного возраста через обеспечение 100-процентной доступности качественного дошкольного образования, включая уход и воспитание, выделяются следующие задачи — Рисунок 1.



Рисунок 1
Задачи для расширения горизонтов образования в России

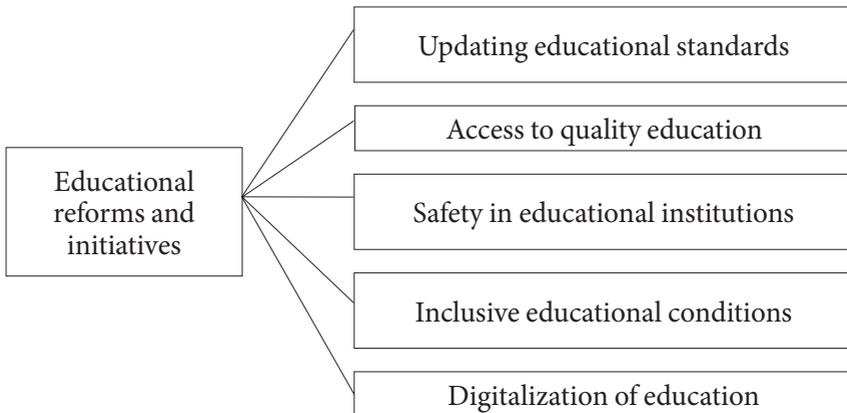


Figure 1
Tasks in expanding the horizons of education in Russia

Такие авторы, как К.Б. Слепак, С.С. Сулашкин, В.В. Нестеров, С.В. Демченко, С.В. Камашев, изучающие роль образования в обеспечении национальной безопасности, отмечают аналогию между национальной безопасностью государства и здоровьем организма (Слепак, 2014; Сулакшин, 2015; Нестеров, 2009; Демченко, 2008). Основная цель обеспечения национальной безопасности состоит в том, чтобы минимизировать негативные процессы в одной из базовых сфер общества — сфере образования, поскольку эти процессы могут создавать значительные преграды в развитии других взаимосвязанных со сферой образования элементов.

Можно согласиться с С.В. Камашевым, который, исследуя взаимосвязь понятий «национальная безопасность» и «безопасность образовательного пространства», утверждает, что «образование как общественный институт можно рассматривать как источник, объект, ресурс и средство национальной безопасности». Это связано с тем, что инвестиции в образование сами по себе обеспечивают экономический рост, модернизируют национальную экономику, повышают конкурентоспособность и гарантируют национальную и экономическую безопасность страны (Слепак, 2014).

Мнения об образовании как фундаментальном элементе обеспечения всех основных процессов жизнедеятельности государства придерживается и С.С. Сулашкин (Сулашкин, 2015). Автор объясняет, что для обеспечения национальной и экономической безопасности

государства необходимы квалифицированные кадры, которые будут создавать различные системы управления рисками и механизмы обеспечения безопасности, предотвращая и/или минимизируя угрозы и риски. Автор подчеркивает, что «ключевым моментом в этой парадигме являются люди, которые владеют знаниями, навыками и компетенциями». Исходя из этого, исследователь устанавливает прямую связь между системой образования и другими первоочередными сферами жизнедеятельности государства. Так, определяя осевыми элементами жизнеспособности государства территорию, народонаселение и государственное управление, автор выявляет их прямую зависимость от таких сфер, как обороноспособность, качество народонаселения и кадры соответственно. Таким образом, система образования, обеспечивающая все вышеперечисленные сферы, является фундаментальным элементом обеспечения национальной безопасности государства (Сулакшин, 2015).

В.В. Нестеровым высказывается мнение о том, что «без квалифицированных кадров невозможно обеспечить ни экономическую, ни военную безопасность государства, а технологическая безопасность представляется абсолютно невыполнимой без научных разработок» (Нестеров, 2009). Актуальность роли образования в обеспечении национальной безопасности существенно возрастает в связи с переходом к новой парадигме «экономики знаний», призванной обеспечить инновационный путь развития, который в современных условиях является единственно возможным путем обеспечения конкурентоспособности Российской Федерации на мировой арене. Таким образом, развитие образовательной сферы становится важнейшим приоритетом государственной политики в области обеспечения национальной и экономической безопасности (Нестеров, 2009). Подобные идеи мы можем найти и у С.В. Демченко, который также считает, что обеспечение национальной безопасности в сложившихся условиях в существенной степени зависит от эффективности образовательной политики, проводимой государством (Демченко, 2008).

Отмечая, что система образования воздействует на все без исключения структурные элементы национальной безопасности государства, авторы также ссылаются на национальную доктрину образования, которая гласит, что национальная безопасность государства в стратегическом плане определяется состоянием его системы образования. В связи с этим можно согласиться с мнением О.А. Белькова о том, что сфера образования, как и другие сферы, важные для национальной безопасности, может играть двойную роль.

С одной стороны, она служит инструментом для защиты и укрепления безопасности, а с другой — сама может стать источником угроз и рисков (Бельков, 2009).

В этой связи, при рассмотрении сферы образования в контексте взаимодействия между людьми и правительством, становится очевидным, что система образования играет в этом взаимодействии жизненно важную роль. Отсюда вытекает, что взаимодействие потребностей этих объектов отражается в: потребностях человека в приобретении профессиональных знаний, компетенций и способностей и стремлении правительства увеличить ВВП, получая дивиденды от своих инвестиций в образование (Щеглов, Никитина, 2003). Учитывая, что высшей целью образования, особенно в части обеспечения национальной и экономической безопасности, является подготовка и выпуск высококвалифицированных специалистов для производственных сфер, востребованных на рынке труда, уместно утверждать, что образовательный сектор играет важную роль в сложных взаимодействиях между отдельными лицами, предприятиями и государством. Профессиональные знания и умения, полученные через образование, определяют эффективность сотрудников на разных рабочих позициях внутри компаний. Более того, личный профессиональный рост персонала неразрывно связан с повышением качества работы коллектива и в значительной степени способствует экономическому подъему страны. Соответственно, уровень развития образовательного сектора выступает как важнейший фактор, напрямую влияющий на темпы экономического прогресса государства. Таким образом, риски и проблемы в сфере образования не только сказываются на индивидуальной карьерной динамике специалистов, но и провоцируют цепную реакцию негативных последствий (Дадалко, 2017). Это может привести к серьезным угрозам национальной безопасности страны, а также ставит под вопрос ее экономическую устойчивость в долгосрочной перспективе (Рисунок 2).

Образование является основой для развития соответствующего человеческого и научного потенциала, который в условиях перехода к инновационной модели развития выступает в качестве одного из значимых факторов экономического прогресса. Перед образовательным сектором стоит задача подготовки специалистов, способных разрабатывать и эффективно внедрять новые модели и инструменты для повышения конкурентоспособности национальной экономики за счет развития человеческого капитала. Экономическая безопасность и долгосрочные перспективы любой страны, особенно в условиях глобальной конкуренции и стремительного технологического прогресса,

напрямую связаны с качеством образования. В современном мире, где знания и технологии играют решающую роль, инвестиции в образование являются стратегическим приоритетом для государств, стремящихся занять лидирующие позиции на международной арене.



Рисунок 2

Риски сферы образования, имеющие каскадный характер



Figure 2
Cascading risks in the field of education

Современная стратегия государства базируется на потребности повышения качества образования, отвечающего требованиям XXI в. В связи с развитием российского общества, увеличением объема

информации и ростом необходимого «багажа знаний» образовательный процесс должен постоянно совершенствоваться, должны подвергаться изменениям профессиональные компетенции, и, помимо этого, необходима разработка новых образовательных модулей и учебных программ. Вместе с тем одной из проблем на пути изменений в образовании выступает бюрократическая система с ее формами «иерархии, формализма и монополии на знание», что не способствует повышению качества образования.

В качестве специфических показателей бюрократизации, способствующих росту процесса формализма посредством погони за баллами путем заучивания и стандартизации правильных ответов и решений однообразных заданий, можно назвать Единый государственный экзамен (ЕГЭ) и государственную итоговую аттестацию (ГИА). Как следствие, многие выпускники школ поступают в учебные заведения без учета предварительного выбора, иными словами, они могут получить ту профессию, которую позволяют получить проходные баллы ЕГЭ. Иными словами, речь идет об упрощении и примитивизации образования под видом «профессионализации и рационализации». В этой связи одной из основных задач реформирования системы образования является исключение «жесткого бюрократического подхода во всех применяемых реформах, ведущего к избыточному формализму в образовании» (Демченко, 2008).

Вопрос усовершенствования образовательной системы для удовлетворения социально-экономических нужд страны и достижения целей стратегии национального развития становится особенно важным в современных условиях. Вместе с тем стоит подчеркнуть, что модернизация образования в России идет медленными темпами, отличается бюрократическими методами и не имеет должной научной основы, информационного сопровождения и финансовой поддержки со стороны общества. Для достижения эффективных изменений необходимы системный анализ текущей образовательной ситуации и разработка новой образовательной политики, которая будет учитывать современные методы образовательной деятельности и успешные практики.

Проведенное нами исследование позволяет определить следующие основные направления совершенствования системы образования:

1. Информатизация — сосредоточение педагогического процесса на формировании глубоких знаний, компетенций в сфере ИТ.

2. Компьютеризация — обучение поисковым техникам, систематизации данных и методов их анализа в информационном океане.

3. Интеграция — оптимизация образовательных стратегий для укрепления национальной экономики и содействия глобальному технологическому развитию. Для успеха необходимо гармонично сочетать соответствие международным стандартам и актуальные потребности эпохи цифровой трансформации.

4. Демократизация — ориентация образовательного процесса на реализацию прав личности, приобщение к общечеловеческим ценностям, формирование уважения и толерантности к другим народам.

5. Глобализация — обеспечение соответствия образовательного уровня мировым стандартам (Рисунок 3).



Рисунок 3
Основные направления совершенствования системы образования

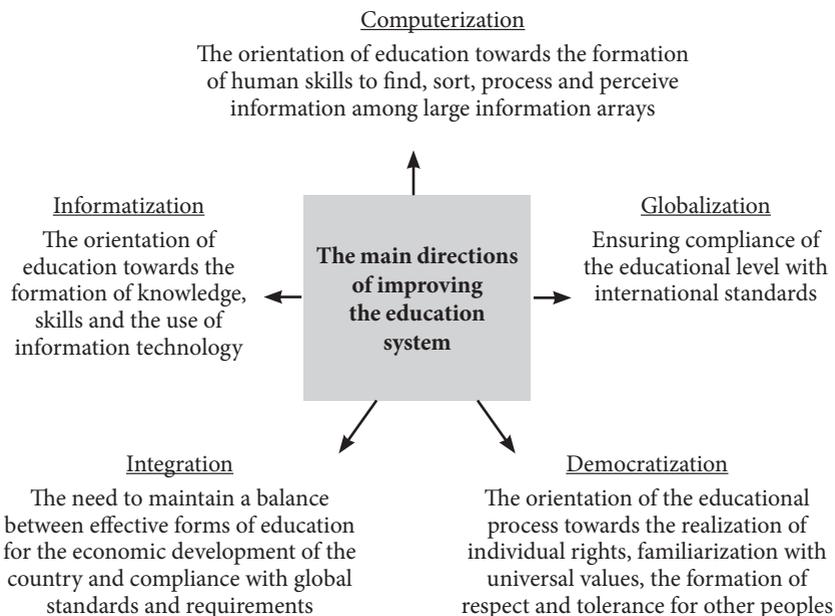


Figure 3
The main directions of improving the education system

Внедрение инноваций требует, прежде всего, материальных и трудовых ресурсов, а главный капитал современного общества — это образованные люди. Они и есть человеческие ресурсы. В данном контексте умения, данные и творческие навыки будущих экспертов приобретают все большее значение во всех сферах национального хозяйства. Таким образом, ключевые стратегические цели в области обучения заключаются в поддержании финансовой устойчивости и необходимости модификации программ и организации профессиональной подготовки согласно потребностям трудового рынка. В то же время следует обратить внимание на нехватку специалистов с необходимыми профессиональными и личностными качествами и требуемым уровнем навыков и компетенций. В условиях санкций все большее значение приобретают задачи модернизации промышленности и развития уникальных наукоемких технологий и производств. Для решения этих задач необходимо изменить подход к подготовке конкурентоспособных специалистов на высокотехнологичных

предприятиях, особенно в области управления инновациями, и создать соответствующую образовательную, методическую, материальную и технологическую инфраструктуру.

Важно отметить, что значение образования также возрастает в условиях перехода к цифровой экономике. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (Программа..., 2017) подчеркивает цифровизацию как необходимое условие перехода к цифровой экономике. Данная программа имеет особое значение для поддержания конкурентоспособности России на международной арене. Внедрение новых технологий в реальный сектор экономики поможет изменить направление развития с сырьевой модели инновационного сектора. Развитие цифровой экономики способствует повышению производительности труда за счет частичной роботизации отдельных производственных процессов. Рабочие ресурсы требуют эффективных механизмов переподготовки и развития сотрудников. Создание общества, опирающегося на знания, требует пересмотра целей и программ обучения, тогда как переход к экономической модели, базирующейся на знаниях, подразумевает преобразование знаний в данные. Таким образом, в соответствии со Стратегией, основной задачей в развитии цифрового сектора является обеспечение благоприятных условий для становления общества, основанного на знаниях, что подразумевает прежде всего развитие ключевых платформ и инноваций, а также создание соответствующей инфраструктуры для продвижения экономических и цифровых проектов по определенным направлениям.

В России сформировался четвертый технологический уклад, характеризующийся тяжелой промышленностью, атомной энергетикой и нефтепереработкой, треть которого относится даже к третьему технологическому укладу. В то же время в научной литературе отмечается, что качество образования в России не соответствует требованиям шестого технологического уклада, а значит, Россия не может занять достойное место на мировой арене. В связи с этим формирование и наращивание научно-технологического потенциала страны является важным фактором развития и создает возможности для противодействия внутренним и внешним угрозам (Россия пропустила..., 2013).

Для XXI в. характерно то, что это время прорывных технологий и инноваций. Несмотря на то, что образование имеет долю консерватизма, оно призвано обеспечивать кадрами профессии завтрашнего дня. В современной образовательной системе важную роль играет формирование интеллектуального капитала, являющегося значимым ресурсом для цифровой экономики. В условиях быстрого

технического прогресса и глобализационных процессов образование выходит за рамки простого процесса передачи знаний, становясь фундаментом для приобретения навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей в будущем. Одним из главных направлений развития современного образования является углубленная профессиональная подготовка. Студенты должны не только получать теоретические знания, но и развивать практические умения, особенно в области цифровых технологий. Это предполагает освоение специализированной терминологии, необходимой для эффективной работы в выбранной области, а также языковую подготовку, которая важна для международного взаимодействия и сотрудничества. В эпоху глобализации владение несколькими языками становится неотъемлемым условием профессионального успеха. Принцип непрерывного обучения также обретает особое значение. В стремительно изменяющемся мире, где технологии и рынок труда находятся в постоянном движении, умение адаптироваться и учиться на протяжении всей жизни становится жизненно необходимым. Это означает не только получение формального образования, но и активное самообучение, участие в онлайн-курсах, вебинарах и других образовательных форматах, доступных в любое время и в любом месте. Цифровые технологии влияют на образование по двум основным направлениям. Во-первых, они помогают развивать цифровые компетенции, необходимые для будущих профессий. Способность работать с большими объемами данных, анализировать информацию, пользоваться программными инструментами и адаптироваться к новым технологиям становится обязательной для многих специальностей. Во-вторых, цифровые технологии проникают в учебный процесс, делая его более интерактивным и интересным. Использование виртуальной реальности и симуляции может существенно увеличить степень вовлеченности учащихся и улучшить восприятие учебного материала. Более того, благодаря цифровым платформам, приобретение новых профессиональных навыков и личностное развитие возможны даже вне стен традиционных учебных заведений. Это открывает новые возможности для тех, кто хочет учиться в удобном для них ритме и выбирать интересующие их темы, независимо от своего местоположения. Таким образом, современная образовательная система, интегрирующая цифровые технологии и ориентированная на непрерывное обучение, становится важнейшим инструментом подготовки специалистов, способных успешно действовать в условиях цифровой экономики.

В соответствии с Указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» реализуется Национальный проект «Наука и университеты» (Национальный проект..., 2021). Его ключевая задача заключается в воспитании и поддержке нового поколения ученых, способных совершать великие открытия. Национальный проект «Наука и университеты» состоит из четырех федеральных проектов (Таблица 1).

В рамках названного проекта создаются научные центры и условия для проведения исследований школьниками, студентами, научными работниками, педагогами, финансируется поддержка ученых, совершенствуется цифровая инфраструктура.

Актуальность вопроса импортозамещения и развития отечественных передовых технологий возрастает в условиях беспрецедентных антироссийских санкций, наложенных Западом на российскую промышленность, науку, энергетику и другие сектора экономики. Это связано с несколькими ключевыми факторами.

Ограничения на экспорт многих западных технологий в Россию подчеркнули необходимость развития высокотехнологичных отечественных проектов, важных для стимулирования экономики страны и повышения качества жизни граждан. Прекращение поставок оборудования, критически важного для энергетического и промышленного секторов, выявило потребность в создании новых производств и модернизации существующих для производства станков, счетчиков, приборов и других видов оборудования, которые раньше ввозились из-за рубежа. Разработка и внедрение отечественного программного обеспечения, машин, оборудования и технологий играют ключевую роль в достижении таких целей, как увеличение продолжительности жизни, улучшение ее качества, обеспечение достойной занятости населения, развитие транспортной инфраструктуры России и рост объемов грузоперевозок и пассажиропотока. Несмотря на наличие различных методов для повышения технологического лидерства России, по-прежнему существуют факторы, замедляющие развитие этой области. Одним из таких препятствий является утечка российских специалистов за границу. Недостаток квалифицированных кадров приводит к задержкам в разработке и тестировании новых технологий.

Таблица 1

Стратегические инициативы в науке

	Развитие человеческого капитала	Интеграция	Развитие инфраструк- туры	Лидерство в исследова- ниях
Развитие человеческого капитала		Интеграцион- ные партнерства		
Интеграция			Центры иссле- довательской инфраструк- туры	
Развитие инфраструк- туры				Масштабные исследова- тельные проекты
Лидерство в исследова- ниях	Программы подготовки исследовате- лей			

Table 1

Strategic initiatives in science

	Human capital development	Integration	Infrastructure development	Leadership in research
Human capital development		Integration partnerships		
Integration			Research infrastructure centers	
Infrastructure development				Large-scale research projects
Leadership in research	Research training programmes			

В июне 2024 г. принят законопроект «О технологической политике в Российской Федерации». Значение данного документа в том, что он «призван обеспечить технологический суверенитет страны, а также создать условия для ускоренной разработки и внедрения технологических инноваций для решения социально-экономических задач». Реализация данного законопроекта будет способствовать повышению качества и уровня жизни граждан Российской Федерации, обеспечению национальной безопасности государства. В то же время, помимо сложностей с приведением всех сопряженных производств к единому техническому уровню, который бы развивался синхронно, важным моментом для совершения прорыва к переходу сразу на шестой технологический уклад будет являться необходимость в массовом обучении применения новых технологий. В связи с этим одним из ключевых факторов для реализации данной задачи будет являться совершенствование и модернизация существующей системы подготовки рабочих кадров. Согласно Указу Президента Республики Беларусь от 9 ноября 2010 г. № 575 «Об утверждении Концепции национальной безопасности Республики Беларусь» (далее — Концепция), угрозой национальной безопасности государства является ухудшение научно-технологического и образовательного потенциала до такой степени, при которой невозможно поддерживать инновационное развитие.

Также стоит рассмотреть значение влияния образования на уровень национальной безопасности в некоторых странах СНГ. Так, например, в Республики Беларусь образование рассматривается как неотъемлемая составляющая научно-технологической безопасности. Под ней понимается уровень развития отечественных научных, технологических и образовательных ресурсов, который позволяет Республике Беларусь эффективно защищать свои национальные интересы в области науки и технологий. Качество образования непосредственно связано с угрозами национальной безопасности Республики Беларусь в области науки и технологий. Внутренние факторы, представляющие угрозу национальной безопасности, включают в себя: недостаточный уровень наукоемкости валового внутреннего продукта, не позволяющий воспроизводить научно-технологический потенциал, низкий уровень инновационной активности и восприимчивости белорусской экономики. В целях нейтрализации угроз национальной безопасности Концепция предусматривает государственную поддержку

образовательной системы, включая улучшение качества высшего образования и повышение роли профессионального среднего специального образования. Особое внимание уделяется вопросам образования в контексте внутренней и, в частности, внешней миграции. Ключевым аспектом является создание условий для уменьшения «утечки мозгов» и привлечения высококвалифицированных специалистов.

В нынешних условиях человеческий капитал и уровень знаний общества играют ключевую роль в международных отношениях. За относительно короткий период своей независимости Казахстан достиг значительных успехов в экономике, внедряя современные прогрессивные технологии. Определены направления дальнейшего социально-экономического развития страны. Помимо этого, одним из ярких примеров стран в области обеспечения национальной безопасности является Армения. Одной из фундаментальных ценностей Республики Армения является стабильное обеспечение высокого качества жизни населения, которое достигается в том числе путем повышения уровня образования в стране, а также углубление и укрепление рыночных отношений, содействие развитию наукоемких, инновационных и экспортно-ориентированных секторов экономики.

Можно рассмотреть статистику с 2010 по 2019 г. по количеству студентов начального, среднего и высшего уровня образования. По данным статистического журнала «Молодежь в Содружестве Независимых Государств: статистический портрет» 2021 г. (Молодежь в Содружестве..., 2021), можно заметить, что количество студентов почти в каждой стране СНГ возросло. Однако есть ряд стран, где количество студентов сократилось. Стоит сказать, что влияние уровня образования на национальную безопасность очень высоко.

Стоит отдельно рассмотреть расходы на образование в России (Таблица 2).

Можно заметить, что в таблице представлен период с 2006 по 2021 г. Каждый год уровень затрат государства в образования увеличивается, это может быть связано с тем, что есть необходимость в высококвалифицированных кадрах, обеспечении достойного уровня жизни, развитии технологий.

Также необходимо рассмотреть показатели, характеризующие достижение национальных целей развития Российской Федерации в сфере безопасности на период до 2024 г. (Таблица 3).

Таблица 2
Расходы на образования в России (млрд руб.)¹

	2006	2010	2018	2019	2020	2021*
В текущих ценах	1376,4	2259,1	4268,6	4695,3	4942,9	-
В постоянных ценах 2020 г.	4084,1	4287,3	4434,7	4723,8	4942,9	-
Государственные расходы						
В текущих ценах	1036,4	1893,9	3668,6	4050,7	4323	4690,7
В постоянных ценах 2020г.	3075,2	3592,2	3811,3	4075,3	4324	4031,4

Table 2
Education costs in Russia (billion rubles)

	2006	2010	2018	2019	2020	2021*
At current prices	1376.4	2259.1	4268.6	4695.3	4942.9	-
At constant prices in 2020.	4084.1	4287.3	4434.7	4723.8	4942.9	-
Government spending						
At current prices	1036.4	1893.9	3668.6	4050.7	4323	4690.7
At constant prices in 2020.	3075.2	3592.2	3811.3	4075.3	4324	4031.4

Таблица 3
Экономическая безопасность в контексте реализации национальных целей Российской Федерации²

№	Наименование показателя	2018 (оценка)	2024
1	ВВП России (реальный рост), %	2,3	3,3
2	Инвестиции в основной капитал, в % к ВВП	16,9	25
3	Численность населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума, % от общей численности населения	12,9	6,6
4	Годовой уровень инфляции, %	4,3	4
5	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении, лет	72,9	78

¹ Гохберг, Л.М., Кузьмичева, Л.Б., Озерова, О.К. (2022). Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник. Москва: Изд-во НИУ ВШЭ.

² Сенчагов, В.К. (2015). Структура механизма современного мониторинга экономической безопасности. Москва: Институт экономики РАН. URL: https://inecon.org/docs/Senchagov_Ivanov.pdf

Table 3
Economic security in the context of the implementation of the national goals of the Russian Federation

№	Name of the indicator	2018 (estimated)	2024
1	Russian GDP (real growth), %	2.3	3.3
2	Investments in fixed assets, as % of GDP	16.9	25
3	The number of people with monetary incomes below the subsistence level, % of the total population	12.9	6.6
4	Annual inflation rate, %	4.3	4
5	Life expectancy at birth, years	72.9	78

По Таблице 3 можно заметить, что все показатели были улучшены с 2018 по 2024 г. Важно сказать, что показатель численности населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума снизился, что говорит о повышении уровня жизни населения, уменьшении безработицы, применении навыков, умений и знаний людей на практике. Также, растет количество мероприятий, направленных на повышение квалификации населения и переподготовку кадров, что составляет 17% затрат по государственной программе «Национальная безопасность». Большую часть затрат по данной программе занимает создание и внедрение новых технологий, в том числе в научно-техническую сферу.

Выводы

Для России сегодня важно разработать эффективную систему подготовки высококвалифицированных специалистов, которые смогут повысить уровень ключевых отраслей экономики в условиях инновационного развития. Это требует привлечения опытных научно-педагогических кадров, способных обеспечить высококачественное обучение. В быстро меняющейся экономической среде необходимо укрепить сотрудничество между образовательными учреждениями и бизнесом, чтобы выпускники обладали актуальными профессиональными навыками. Укрепление связей между университетами и предприятиями должно сопровождаться интеграцией вузов, что позволит внедрить современные образовательные технологии, разработать учебные планы для высокотехнологичных компаний и увеличить интерес к выпускникам со стороны работодателей. В ходе перехода к обществу знаний система подготовки рабочей силы должна отвечать следующим требованиям:

- Создание системы непрерывного образования.
- Установление государственно-частного партнерства для разработки профессий, компетенций и образовательных программ.
- Обучение использованию новых технологий с учетом особенностей разных профессий.
- Подготовка новых профессионально компетентных специалистов, отвечающих современным требованиям.

Кроме того, необходимо учитывать важность перехода к практико-ориентированному подходу в среднем и высшем образовании, а также создание государственных образовательных учреждений.

Одним из способов достижения намеченного научно-технического прорыва мы считаем развитие и широкое распространение так называемых предпринимательских университетов. Преимущества университетов такого типа будут заключаться в создании единой платформы, объединяющей научные исследования и разработки, а также в обеспечении коммерциализации результатов этих исследований. В результате будет обеспечен непрерывный цикл внедрения фундаментальных и прикладных исследований в образовательный процесс, что позволит сформировать эффективную систему подготовки специалистов для передовых областей науки и техники. По нашему мнению, предпринимательские университеты в определенной степени поспособствуют решению задачи качественной подготовки отечественных специалистов для нужд цифровой экономики. Предполагаем, что распространение университетов подобного типа способно сформировать рынок научно-технических разработок, что в условиях самостоятельной ответственности предпринимательских университетов за коммерческую реализацию своих научных исследований и разработок будет стимулировать университеты к обеспечению конкурентоспособности, что, в свою очередь, даст стимулы для университетов производить наиболее качественный и конкурентоспособный научный продукт. Внедрение и распространение предпринимательских университетов позволит обеспечить интеграцию науки и производства, что является одной из ключевых потребностей для развития цифровой экономики и перехода к шестому технологическому укладу. Однако подобные университеты требуют высокотехнологического оснащения своей материальной базы и использования инновационных моделей обучения. Важно отметить условия финансирования предпринимательских университетов. Так, мы считаем целесообразным внедрить систему премирования

и увеличивать объемы финансирования при получении значимых научно-технологических открытий, и напротив — сокращать финансовые поступления в случае неэффективной работы университетов. В целом внедрение предпринимательских университетов позволит осуществить интеграцию образования, науки и производства, что будет основным драйвером для развития конкурентоспособной инновационной экономики.

Заключение

Современная система образования, будучи частью общества и государства, должна решать задачи формирования и воспитания, которые влияют на социальные характеристики потенциального населения страны. В условиях текущей геополитической ситуации важно при разработке образовательных программ акцентировать внимание на интеллектуальном и духовном развитии молодежи, а также на исторических ценностях Родины. Образование является основой национальной безопасности общества, государства и личности, и его качество определяет успешность этого процесса. В то же время, учитывая существующие проблемы в национальной системе образования, государству необходимо уточнить приоритетные направления стратегии изменений в области знаний, науки, технологий и культуры.

Список литературы

Бельков, О.А. (2009). Экономическое, социальное, региональное, внешнесредовое измерения государственного управления и национальной безопасности. В кн.: Проблемы современного государственного управления в России: Труды научного семинара. Под ред. В.И. Якунина. Москва: Научный эксперт.

Дадалко, В.А. (2017). Инновационные модели обучения в современном образовании: справочные материалы. Москва: Фонд «Совет».

Демченко, С.В. (2008). Национальная безопасность и образовательная политика в современной России. Москва, Орел: Изд-во ОРАГС.

Молодежь в Содружестве Независимых Государств: статистический портрет. (2021). Москва: Межгосударственный статистический комитет СНГ.

Национальный проект «Наука и Университеты» (2021). URL: <https://ifz.ru/nauka/nac-project?ysclid=1zlkza5xwu873337938/> (дата обращения: 24.06.2024).

Нестеров, В.В. (2009). Образование и национальная безопасность. *Армия и общество*, 2, 31–35.

О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ

от 17.11.2008 № 1662-п. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 24.06.2024).

О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года: Указ Президента РФ от 12.05.2009 № 537 URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_87685/ (дата обращения: 24.06.2024).

О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/61a97f7ab0f2f3757fe034d11011c763bc2e593f/ (дата обращения 24.06.2024).

О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 02.07.2021 г. № 400. URL: <https://base.garant.ru/401425792/?ysclid=lzlf2psxvi814747708> (дата обращения: 24.06.2024).

О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 13.05.2017 № 208. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41921> (дата обращения: 24.06.2024).

Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 24.06.2024).

Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 22.06.2024). URL: <https://base.garant.ru/71848426/?ysclid=lzlev3m2gm295818303> (дата обращения: 24.06.2024).

Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 24.06.2024).

Развитие образования: государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 24.06.2024).

Россия пропустила пятый технологический уклад и должна перескочить на шестой. (2013). Ведомости, 15 ноября 2013 г. URL: <https://www.vedomosti.ru/technology/news/2013/11/15/rogozin-rossiya-profukala-pyatyj-tehnologicheskij-uklad-i> (дата обращения: 24.06.2024).

Слепак, К.Б. (2014). Научно-образовательный потенциал как фактор национальной безопасности. *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета*, 1(85), 22–29.

Сулакшин, С.С. (2015). Национальная безопасность страны и качество образования. Родная Ладога. URL: <https://rodnayaladoga.ru/index.php/istoriya-i-sovremennost/991-nesostoyavshijsya-imperator-tsesarevich-nikolaj-aleksandrovich> (дата обращения: 24.06.2024).

Щеглов, П.Е., Никитина, Н.Ш. (2003). Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов. *Университетское управление: практика и анализ*, 1(24), 46–59.

References

Belkov, O.A. (2009). Economic, social, regional, external environmental dimensions of public administration and national security. In: V.I. Yakunin, (ed.). Problems of modern public administration in Russia: Proceedings of a scientific seminar. Moscow: Scientific expert publ. (In Russ.)

Dadalko, V.A. (2017). Innovative learning models in modern education: reference materials. Moscow: Foundation "Soviet" Publ. (In Russ.)

Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 № 1642 (ed. from 06/22/2024) "On the approval of the state program of the Russian Federation "Development of education"". (In Russ.)

Decree of the Government of the Russian Federation of November 17, 2008 № 1662-r "On the Concept of Long-Term Social and Economic Development of the Russian Federation for the Period to 2020". (In Russ.)

Decree of the President of the Russian Federation of February 7, 2021 № 400 "On the National Security Strategy of the Russian Federation". (In Russ.)

Decree of the President of the Russian Federation of May 12, 2009 № 537 "On the National Security Strategy of the Russian Federation until 2020". (In Russ.)

Decree of the President of the Russian Federation of May 13, 2017 № 208 "On the Strategy of Economic Security of the Russian Federation for the period up to 2030". (In Russ.)

Decree of the President of the Russian Federation of December 31, 2015 № 683 "On the National Security Strategy of the Russian Federation". (In Russ.)

Demchenko, S.V. (2008). National security and educational policy in modern Russia. Moscow, Orel: Publishing house ORAGS. (In Russ.)

Federal Law № 273-FZ of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation". (In Russ.)

National project "Science and Universities". URL: <https://ifz.ru/nauka/nac-project?ysclid=Izlkza5xwu873337938/> (accessed: 24.06.2024). (In Russ.)

Nesterov, V.V. (2009). Education and national security. *Armiya i obshchestvo = Army and society*, 2, 31-35. (In Russ.)

Order of the Government of the Russian Federation of July 28, 2017 №1632-r. "Digital Economy of the Russian Federation". (In Russ.)

Russia missed the fifth technological order and should jump to the sixth. (2013). *Vedomosti*, November 15, 2013. URL: <https://www.vedomosti.ru/technology/news/2013/11/15/rogozin-rossiya-profukala-pyatyj-tehnologicheskij-uklad-i> (accessed: 24.06.2024). (In Russ.)

Scheglov, P.E., Nikitina, N.S. (2003). Quality of higher education. Risks in training specialists. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*, 1(24), 46–59. (In Russ.)

Slepak, K.B. (2014). Scientific and educational potential as a national security factor. Scientific and educational potential as a factor of national security. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta = News of the St. Petersburg State Economic University*, 1(85), 22–29. (In Russ.)

State Program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013–2020. (2013). (In Russ.)

Sulakshin, S.S. (2015). National security of the country and quality of education. *Rodnaya Ladoga = Native Ladoga*. URL: <http://rusrand.ru/docconf/natsionalnaja-bezopasnost-strany-i-kachestvo-obrazovanija> (accessed: 24.06.2024). (In Russ.)

Youth in the Commonwealth of Independent States: a statistical portrait. (2021). Moscow: Interstate Statistical Committee of the CIS. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Василий Александрович Дадалко, доктор экономических наук, профессор, действительный член (академик) Академии военных наук Российской Федерации, профессор Высшей школы управления Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация, antikrizis1@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5436-3286>

Александр Георгиевич Костяниц, доктор юридических наук, действительный член Российской академии естественных наук, член Исполкома, заместитель президента Гильдии российских адвокатов, почетный адвокат России, профессор кафедры антикоррупционной деятельности факультета комплексной безопасности и основ военной подготовки Российского государственного социального университета, Москва, Российская Федерация, kollegi@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4019-7106>

Глеб Александрович Неустроев, аспирант Высшей школы управления Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация, gleb.neustroev@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-6617-9866>

ABOUT THE AUTHORS

Vasilii A. Dadalko, Dr. Sci. (Economics), Professor, Full Member (Academician) of the Academy of Military Sciences of the Russian Federation, Professor of the Higher School of Management, the Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, antikrizis1@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5436-3286>

Aleksandr G. Kostanyants, Dr. Sci. (Law), Full Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Member of the Executive Committee, Deputy President of the Guild of Russian Lawyers, Honorary Lawyer of Russia, Professor of the Department of Anti-Corruption Activities, Faculty of Integrated Security and Fundamentals of Military Training, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation, kollegi@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4019-7106>

Gleb A. Neustroev, Graduate Student at the Higher School of Management, the Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation, gleb.neustroev@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-6617-9866>

Поступила: 02.12.2024; получена после доработки: 20.12.2024; принята в печать: 16.01.2025.
Received: 02.12.2024; revised: 20.12.2024; accepted: 16.01.2025.