

ISSN 2073-8439



**ПСИХОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

№3 (71)

Елец – 2025

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

Психология образования в поликультурном пространстве

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

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (регистрационный номер ПИ № ФС77-35613 от 12 марта 2009).

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

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

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

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

Редакционная коллегия

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия — **главный редактор**. ORCID: 0000-0001-8363-8496, WOS Researcher ID: D-2869-2016, Scopus Author ID: 7102412673, ID РИНЦ: 73661

Крикунов Александр Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия — **ответственный секретарь**. ORCID: 0000-0001-9632-5106, WOS Researcher ID: AAG-2170-2020, Scopus Author ID: 57220835026, ID РИНЦ: 356856

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

Барышева Тамара Александровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. ORCID: 0000-0003-2572-2985, Scopus Author ID: 57216954568, ID РИНЦ: 269636

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, доцент, заведующая кафедрой иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск, Россия. ORCID: 0000-0002-4291-6354, Scopus Author ID: 57221192968, ID РИНЦ: 586729

Герасимова Евгения Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. ORCID: 0000-0003-1497-4386, WOS Researcher ID: V-4615-2017, Scopus Author ID: 57196466205, ID РИНЦ: 296672

Ди Ягер Мелоди, доктор психологии, директор Института механизмов управления движениями, Йоханнесбург, Южная Африка. ORCID: 0000-0001-9480-0890

Ельникова Оксана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. ORCID: 0000-0001-7904-3705, WOS Researcher ID: AAH-6951-2019, Scopus Author ID: 57191528278, ID РИНЦ: 658051

Ефимова Виктория Леонидовна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. ORCID: 0000-0001-7029-9317, WOS Researcher ID: AEK-4157-2022, Scopus Author ID: 57188670076, ID РИНЦ: 424583

-
- Каменская Валентина Георгиевна**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. *ORCID: 0000-0002-1654-8041, WOS Researcher ID: Q-8999-2016, Scopus Author ID: 6701876138, ID РИНЦ: 77240*
- Карпова Наталья Львовна**, доктор психологических наук, старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия. *ORCID: 0000-0001-9964-7629, WOS Researcher ID: AAG-1264-2021, Scopus Author ID: 7005366226, ID РИНЦ: 126613*
- Картасова Валентина Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, член-корреспондент МАНПО, Елец, Россия. *ORCID: 0000-0002-2057-5659, WOS Researcher ID: V-5845-2017, Scopus Author ID: 57200439945, ID РИНЦ: 339333*
- Корниенко Дмитрий Сергеевич**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия. *ORCID: 0000-0002-6597-264X, WOS Researcher ID: L-5971-2015, Scopus Author ID: 36053200600, ID РИНЦ: 351345*
- Костина Любовь Михайловна**, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. *ORCID: 0000-0002-0472-7640, WOS Researcher ID: S-3779-2019, Scopus Author ID: 7005814805, ID РИНЦ: 541517*
- Кудинов Сергей Иванович**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия. *ORCID: 0000-0002-2117-6975, WOS Researcher ID: Q-5209-2016, Scopus Author ID: 15058961200, ID РИНЦ: 358470*
- Максимук Лариса Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь. *ORCID: 0000-0002-8163-0842, WOS Researcher ID: K-9760-2018, Scopus Author ID: 57884248200*
- Перевозкина Юлия Михайловна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, Россия. *ORCID: 0000-0003-4201-3988, WOS Researcher ID: D-6891-2014, Scopus Author ID: 57193958447, ID РИНЦ: 633652*
- Разумникова Ольга Михайловна**, доктор биологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск, Россия. *ORCID: 0000-0002-7831-9404, WOS Researcher ID: R-5716-2016, Scopus Author ID: 6603665668, ID РИНЦ: 77350*
- Сороковых Галина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Государственного университета просвещения, Москва, Россия. *ORCID: 0000-0002-5589-7842, WOS Researcher ID: HTM-1404-2023, ID РИНЦ: 441275*

The editorial board

- Elena I. Nikolaeva**, Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia — **Editor-in-chief**. *ORCID: 0000-0001-8363-8496, WOS Researcher ID: D-2869-2016, Scopus Author ID: 7102412673, ID РИНЦ: 73661*
- Aleksandr E. Krikunov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia — **Editor**. *ORCID: 0000-0001-9632-5106, WOS Researcher ID: AAG-2170-2020, Scopus Author ID: 57220835026, ID РИНЦ: 356856*
- Enkhmaa Baasanhuu**, Candidate of Psychological Sciences, Mongolian National University of Education, Ulaanbaatar, Mongolia.
- Tamara A. Barysheva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. *ORCID: 0000-0003-2572-2985, Scopus Author ID: 57216954568, ID РИНЦ: 269636*
- Nadezhda E. Bulankina**, Doctor of Philosophical Sciences, Head of the Department of Foreign Language Education, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers, Novosibirsk, Russia. *ORCID: 0000-0002-4291-6354, Scopus Author ID: 57221192968, ID РИНЦ: 586729*
-

-
- Melodie de Jager**, Doctor of Sciences (Psychology), Mind Movies Institute, Johannesburg, South Africa. *ORCID: 0000-0001-9480-0890*
- Oksana E. Elnikova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0001-7904-3705, WOS Researcher ID: AAH-6951-2019, Scopus Author ID: 57191528278, ID PIHЦ: 658051*
- Victoria L. Efimova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. *ORCID: 0000-0001-7029-9317, WOS Researcher ID: AEK-4157-2022, Scopus Author ID: 57188670076, ID PIHЦ: 424583*
- Evgeniya N. Gerasimova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Pro-Rector for Additional Education, Internal Control and International Affairs, Yelets State University, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0003-1497-4386, WOS Researcher ID: V-4615-2017, Scopus Author ID: 57196466205, ID PIHЦ: 296672*
- Valentina G. Kamenskaya**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0002-1654-8041, WOS Researcher ID: Q-8999-2016, Scopus Author ID: 6701876138, ID PIHЦ: 77240*
- Natalia L. Karpova**, Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0001-9964-7629, WOS Researcher ID: AAG-1264-2021, Scopus Author ID: 7005366226, ID PIHЦ: 126613*
- Valentina N. Kartashova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Eastern and European Languages, Translation and Linguodidactics, Bunin Yelets State University, Corresponding Member of MANPO, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0002-2057-5659, WOS Researcher ID: V-5845-2017, Scopus Author ID: 57200439945, ID PIHЦ: 339333*
- Dmitry S. Kornienko**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0002-6597-264X, WOS Researcher ID: L-5971-2015, Scopus Author ID: 36053200600, ID PIHЦ: 351345*
- Lyubov M. Kostina**, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. *ORCID: 0000-0002-0472-7640, WOS Researcher ID: S-3779-2019, Scopus Author ID: 7005814805, ID PIHЦ: 541517*
- Sergey I. Kudinov**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0002-2117-6975, WOS Researcher ID: Q-5209-2016, Scopus Author ID: 15058961200, ID PIHЦ: 358470*
- Larisa M. Maksimuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus. *ORCID: 0000-0002-8163-0842, WOS Researcher ID: K-9760-2018, Scopus Author ID: 57884248200*
- Yulia M. Perevozkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia. *ORCID: 0000-0003-4201-3988, WOS Researcher ID: D-6891-2014, Scopus Author ID: 57193958447, ID PIHЦ: 633652*
- Olga M. Razumnikova**, Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. *ORCID: 0000-0002-7831-9404, WOS Researcher ID: R-5716-2016, Scopus Author ID: 6603665668, ID PIHЦ: 77350*
- Galina V. Sorokovykh**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages of State University of Education, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0002-5589-7842, WOS Researcher ID: HTM-1404-2023, ID PIHЦ: 441275*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Горбенко И.А., Киселева Т.Б.

Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач у студентов педагогического вуза в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания 7

Зайцева Л.А., Лежебоков А.А.

Психологическая устойчивость поколения Z к неопределенности..... 18

Кондаурова О.П.

Особенности самоорганизации студентов первого курса колледжа..... 27

КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

Ефимова В.Л., Зиннатулина Г.М.

Использование цервикальных вестибулярных миогенных вызванных потенциалов для прогноза когнитивного и моторного развития ребенка..... 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Khokhlova L.A.

Methodological specificities and difficulties of teaching latin within an “English Medium” program 47

Zhang H., Kazak E.A.

Philosophical analysis of digital translation teaching models from the perspective of pragmatist philosophy of education 56

Буланкина Н.Е.

Поликультурное развитие личности педагога-наставника как ценность: проблемы, решения, перспективы..... 63

Киселева Е.А.

Значение комбинаторных правил для теории и технологии иноязычного образования в условиях его цифровизации..... 71

Киселева М.В., Сейдеханова А.Н.

Психологические состояния студентов и задания, направленные на снижение стресса, повышение саморегуляции и управление прокрастинацией на занятиях по иностранному языку на неязыковых направлениях 80

Степанюк Е.И.

Жизнестойкость как фактор успешной социально-психологической адаптации будущих педагогических работников к обучению в вузе в условиях проведения Специальной военной операции..... 93

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ 102

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Irina A. Gorbenko, Tatiana B. Kiseleva

Motivation to achieve success and motivation to avoid failures among students of a pedagogical university in the context of a point-rating assessment system..... 7

Lyudmila A. Zaitseva, Andrey A. Lezhebokov

Psychological resilience of generation Z to uncertainty..... 18

Olga P. Kondaurova

Features of self-organization of first-year students of college 27

COGNITIVE SCIENCES

Victoria L. Efimova, Gulnara M. Zinnatullina

Ethnolinguistic peculiarities of anticipation in text verbal perception 37

PEDAGOGICAL SCIENCES

Larissa A. Khokhlova

Methodological specificities and difficulties of teaching latin within an “English Medium” program..... 47

Haiyan Zhang, Evgeniya A. Kazak

Philosophical analysis of digital translation teaching models from the perspective of pragmatist philosophy of education 56

Nadezhda E. Bulankina

Polycultural development of personality of mentor as value: problems, solutions, perspectives 63

Elizaveta A. Kiseleva

Significance of combinatorial rules in the theory and methodology of foreign language education in the context of digitalization..... 71

Margarita V. Kiseleva, Ayala N. Seidekhanova

Psychological states of students and tasks aimed at reduce stress, increase self-regulation and procrastination management in foreign language classes in non-linguistic areas 80

Ekaterina I. Stepanyuk

Resilience as a factor in successful socio-psychological adaptation of future teaching staff to university studies in the context of a Special military operation..... 93

INFORMATION FOR THE AUTHORS 102



Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-7-17>

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА И МОТИВАЦИЯ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

И.А. Горбенко¹, Т.Б. Киселева²

^{1,2} Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

¹ ia.gorbenko@mpgu.su, <https://orcid.org/0009-0004-0471-0365>

² tb.kiseleva@mpgu.su, <https://orcid.org/0009-0002-9422-2220>

Резюме. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач у студентов педагогических вузов из разных регионов Российской Федерации различных направлений, профилей и программ подготовки в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания. Показаны отличия в мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач у студентов, обучающихся в условиях контроля успеваемости с применением балльно-рейтинговой оценочной системы и без нее. Предполагается, что балльно-рейтинговая система позволяет учитывать индивидуально-личностные особенности обучающихся и устраняет субъективизм преподавателя, однако, с другой стороны, у студентов при ее длительном использовании в образовательном процессе снижается уровень мотивации достижения успеха и повышается уровень мотивации избегания неудач, защиты. В статье утверждается, что основной причиной снижения мотивации достижения успеха у обучающихся в условиях контроля успеваемости с применением балльно-рейтинговой оценочной системы является предсказуемость учебных результатов. Наличие в фондах оценочных средств рейтинг-плана, разнообразных заданий, упражнений, творческих работ, а также требований к их выполнению, критериев оценивания и т. п., позволяет студенту не только определить уровень сложности заданий, оценить свои силы, скорректировать индивидуальный образовательный маршрут, но и «перевести» результаты учебной деятельности по дисциплине в рейтинговые баллы и спрогнозировать вероятность своего успеха или неудачи. В результате у студента снижается степень риска и уровень тревожности, стабилизируется самооценка, стремление к успеху становится ниже, а уровень мотивации избегания неудач возрастает.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности, мотив, мотивация, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач, балльно-рейтинговая система оценивания, студенты педагогического вуза

Для цитирования

Горбенко И.А., Киселева Т.Б. Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач у студентов педагогического вуза в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 3 (71). С. 7–17. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-7-17>

Research article

MOTIVATION TO ACHIEVE SUCCESS AND MOTIVATION TO AVOID FAILURES AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF A POINT-RATING ASSESSMENT SYSTEM

Irina A. Gorbenko¹, Tatiana B. Kiseleva²

^{1,2} Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

¹ ia.gorbenko@mpgu.su, <https://orcid.org/0009-0004-0471-0365>

² tb.kiseleva@mpgu.su, <https://orcid.org/0009-0002-9422-2220>

Abstract. *The article presents the results of an empirical study of the characteristics of motivation to achieve success and motivation to avoid failure among students of pedagogical universities from different regions of the Russian Federation in various fields, profiles and training programs in a point-rating assessment system. The differences in the motivation to achieve success and the motivation to avoid failure among students studying under the conditions of academic performance control using a point-rating assessment system and without it are shown. It is assumed that the point-rating system allows taking into account the individual and personal characteristics of students and eliminates the subjectivity of the teacher, however, on the other hand, when students systematically use it in the educational process, the level of motivation for success decreases and the level of motivation for avoiding failures and protection increases. The article argues that the main reason for the decrease in motivation for success among students in the context of academic performance monitoring using a point-rating evaluation system is the predictability of learning outcomes. The availability of evaluation tools in the funds of the rating plan, various tasks, exercises, creative works, as well as requirements for their implementation, assessment criteria, etc., allows the student not only to determine the level of difficulty of tasks, assess their strengths, adjust the individual educational route, but also to “translate” the results of educational activities in the discipline into rating score points and predict the probability of your success or failure. As a result, the student's risk level and anxiety level decrease, self-esteem stabilizes, the desire for success becomes lower, and the motivation level for avoiding failures increases.*

Keywords: *motivational sphere of personality, motive, motivation, motivation to achieve success, motivation to avoid failure, point-rating system of assessment, students of a pedagogical university*

For citation

Gorbenko, I.A., & Kiseleva T.B. (2025). Motivation to achieve success and motivation to avoid failures among students of a pedagogical university in the context of a point-rating assessment system. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 7–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-7-17>

Введение

Студенческие годы сопряжены с изменением системы мотивирования личности. Если в школьный период учителя и родители участвовали в формировании учебной мотивации, то поступая в высшее учебное заведение сам студент становится ответственным за результаты своего учебного труда, за то, чем именно он будет руководствоваться в своей учебно-профессиональной деятельности, какие цели при этом ставить, к чему стремиться.

В современной психологической науке достаточно актуальны исследования, посвященные продуктивности и успешности личности. Мотивация стремления к успеху является тем внутренним источником, который может повлиять на достижение поставленной цели. Динамичность жизни современного студента, информационный стресс, высокие требования к получаемым результатам — все это проверяет студента на устойчивость, прочность к разным жизненным реалиям и выявляет направленность его мотивации, — отмечает Е. В. Звонова. Другими словами, социокультурная ситуация сегодня требует от студента эффективности осуществления выборов и готовности принимать самостоятельные решения в разных сферах жизни. Без мотивации достижения не обойтись в научной, творческой, организаторской, спортивной и иных видах деятельности. К примеру, у студентов участников международных конференций, преобладает мотив получения знаний, поэтому они стремятся к тому, чтобы достигнуть высоких результатов в учебно-профессиональной деятельности (Звонова, 2020).

Аналогичную точку зрения встречаем в работе И.А. Бирюковой и И.В. Смолярчук. Размышляя о факторах развития профессиональных качеств студентов, они отмечают важность формирующейся в процессе социализации стратегии поведения, которая определяет субъекта, в данном случае, студента, как способного ставить жизненные цели и добиваться их, брать на себя ответственность. Такую стратегию поведения обеспечивает именно мотивация достижения, а направленность на защиту, избегание неудач останавливает студента на пути принятия серьезных и важных решений, — делают вывод авторы (Бирюкова, Смолярчук, 2014, с. 56).

Т.О. Гордеева подчеркивает ведущую роль мотивации достижения в академической успешности студентов. Высокий уровень интеллекта студентов не дает гарантии того, что они будут успешны в учебной, а затем и в профессиональной деятельности, как и простое владение знаниями не способствует их эффективному применению в жизненных ситуациях. Студенты с одинаковыми умственными способностями могут достигнуть различных высот, в зависимости от того, имеется ли у них потребность в преодолении трудностей на пути к цели, имеют ли они в этом успешный опыт, какими мотивами при этом руководствуются, мотивами достижения успеха или мотивами избегания неудач, какие ресурсы используют и т.д., что и находит отражение в результатах их деятельности (Гордеева, 2006, с. 3–5).

Таким образом, в основе получения современного качественного образования, направленного на формирование креативной и разносторонней личности, стремящейся к самообразованию, находится высокий уровень мотивации достижения обучающихся. Студент, мотивированный на достижение результата — будь то успешная сдача экзамена или контрольного теста —, не останавливается на достигнутом, он стремится к знаниям, к более глубокому и осознанному изучению материала, старается больше узнать, лучше запомнить информацию, если это соответствует его интересам, что выступает на первый план в мотивационной структуре личности. При достижении высоких результатов он переживает внутреннее удовлетворение, радость успеха, стремится к достижению новых, более амбициозных целей и высот, чего нельзя сказать о студенте, который все свои силы направляет на избегание неудачи, например, на защиту от пло-

хой отметки, и поэтому довольствуется меньшим: «лишь бы не...». Поскольку такая мотивация основана на страхе наказания, а не на желании учиться и развиваться, она носит негативный характер.

Еще в 1987 г., сравнивая два типа личности, личность с мотивацией на успех и личность с мотивацией избегания неудачи, М.М. Магомед-Эминов выделил их существенные особенности. Личность, ориентированная на успех, способна адекватно оценивать свои способности, что помогает ей, как на этапе отдыха, так и при выборе профессионального направления. Такой человек успех приписывает своим внутренним ресурсам, а не внешним параметрам, а неудача становится для него лишь мотиватором для продолжения работы. На личность с мотивацией избегания неудачи существенное влияние оказывает оценка его результатов другими людьми, неуверенность в себе, боязнь критики. Неудача препятствует выполнению деятельности, делает ее неинтересной и, как следствие, заведомо провальной. Малое достижение для личностей с мотивацией избегания неудач позитивно подкрепляет их деятельность, что позволяет продолжать двигаться к цели (Магомед-Эминов, 1987). Исходя из вышеизложенного, становится очевидной необходимость создания в вузе таких условий обучения, при которых у студентов повышается мотивация достижения и учебная активность, формируется чувство уверенности в своих силах, поскольку от этого напрямую зависит их успеваемость и вовлеченность в учебный процесс.

Как видно, проблема мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач у студентов вуза является предметом исследований целого ряда ученых. Но все еще недостаточно раскрыты особенности проявления данных феноменов у обучающихся в условиях балльно-рейтинговой системы, которая является основной формой оценки качества работы и результатов освоения образовательных программ в вузах России.

Цель и гипотеза исследования

Мы поставили перед собой цель изучить особенности мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач у студентов педагогического вуза в условиях контроля успеваемости обучающихся с применением балльно-рейтинговой оценочной системы. Балльно-рейтинговая система оценивания индивидуальных учебных достижений студентов относится к накопительным оценочным средствам, предусматривающим вариативность результатов образования. Положительным, по нашему мнению, является то, что такая система оценивания позволяет учитывать индивидуально-личностные особенности обучающихся и устраняет субъективизм преподавателя, но, с другой стороны, у студентов при ее длительном использовании снижается уровень мотивации достижения успеха и повышается уровень мотивации избегания неудач.

Теоретическим основанием нашего исследования послужили работы зарубежных (Дж. Атkinson, Б. Вайнер, Д. Маккелланд, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен, Т. Элерс и др.) и отечественных (Н.А. Батулин, Т.О. Гордеева, М.Ш. Магомед-Эминов и др.) ученых.

Особенности мотивации достижения успеха и избегания неудач у студентов рассматривались нами в контексте работ А.Р. Лопатина, Д. Майерса, Е.Л. Поповой, Т. Родель, Л.Г. Семеновой, Г. Шроу и др. авторов.

Под мотивацией достижения мы понимаем стремление к успеху, к наилучшему результату проделанных работ (Д. Маккелланд, Г. Мюррей). Мотивацию избегания неудач мы определяем, как выработанный механизм избегания ошибок и неудач (Дж. Атkinson, Т.О. Гордеева, М. Селигман).

Методика и выборка

Эмпирическое исследование было проведено в несколько этапов. Выборку составили студенты педагогических вузов из разных регионов Российской Федерации различных направлений, профилей и программ подготовки в возрасте 17–25 лет. Общее количество респондентов — 228.

На первом этапе исследования осуществлялась диагностика мотивации достижения успеха и избегания неудач у 73 студентов, обучающихся в Московском педагогическом государственном университете с применением балльно-рейтинговой системы оценивания (Трифорова, Горбенко, 2023). Исследование проводилось с помощью включенного наблюдения и двух опросников: «Опросника изучения мотивации достижения успеха» (Т. Элерс) и «Опросника изучения мотивации избегания неудач» (Т. Элерс). В начале исследования с респондентами была проведена беседа, даны инструкции к опросникам, объяснены их цели, даны гарантии анонимности при обработке результатов, что позволило включить обучающихся в работу и получить честные ответы.

На втором этапе исследования в онлайн-диагностике приняли участие студенты из других педагогических вузов в количестве 155 человек. Исследование проводилось с помощью трех опросников: «Опросника изучения мотивации достижения успеха» (Т. Элерс), «Опросника изучения мотивации избегания неудач» (Т. Элерс) и «Опросника измерения мотивации достижения» (А. Мехрабиан, в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова). Из этих респондентов случайным образом были сформированы две группы по 30 человек в каждой. Первую группу составили студенты, обучающиеся с применения балльно-рейтинговой системы оценивания в течение двух лет. Обучение студентов второй группы осуществлялось без использования данной оценочной системы. Затем проводилось сравнение результатов исследования, полученных в обоих выборках.

Результаты исследования

Результаты первого этапа исследования представлены в таблице 1 и таблице 2. Результаты варьируются по уровням мотивации.

Таблица 1

Результаты первого этапа исследования респондентов по «Опроснику изучения мотивации достижения успеха» (Т. Элерс)

| Уровень мотивации достижения успеха | % респондентов |
|-------------------------------------|----------------|
| Слишком высокий | 26 |
| Умеренно высокий | 41 |
| Средний | 22 |
| Низкий | 11 |

Как видно из таблицы 1, у 67 % респондентов выявлен слишком высокий и умеренно высокий уровень мотивации достижения успеха, у 22 % — средний уровень мотивации достижения успеха, у 11 % (менее одной пятой от общего числа респондентов) — низкий уровень мотивации достижения успеха. Подчеркнем, что результаты включенного наблюдения показали, что студенты, сильно мотивированные на успех, как правило, считают себя успешными людьми, в учебной деятельности стремятся к высоким результатам, имеют высокую самооценку, проявляют независимость, склонность к лидерству, однако им свойственно избегание высокого риска. Как неоднократно подчеркивается в психологических исследованиях, мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: поэтому чем сильнее у студентов выражена мотивация достижения успеха, тем выше надежды на него и тем скромнее у них желание рискнуть.

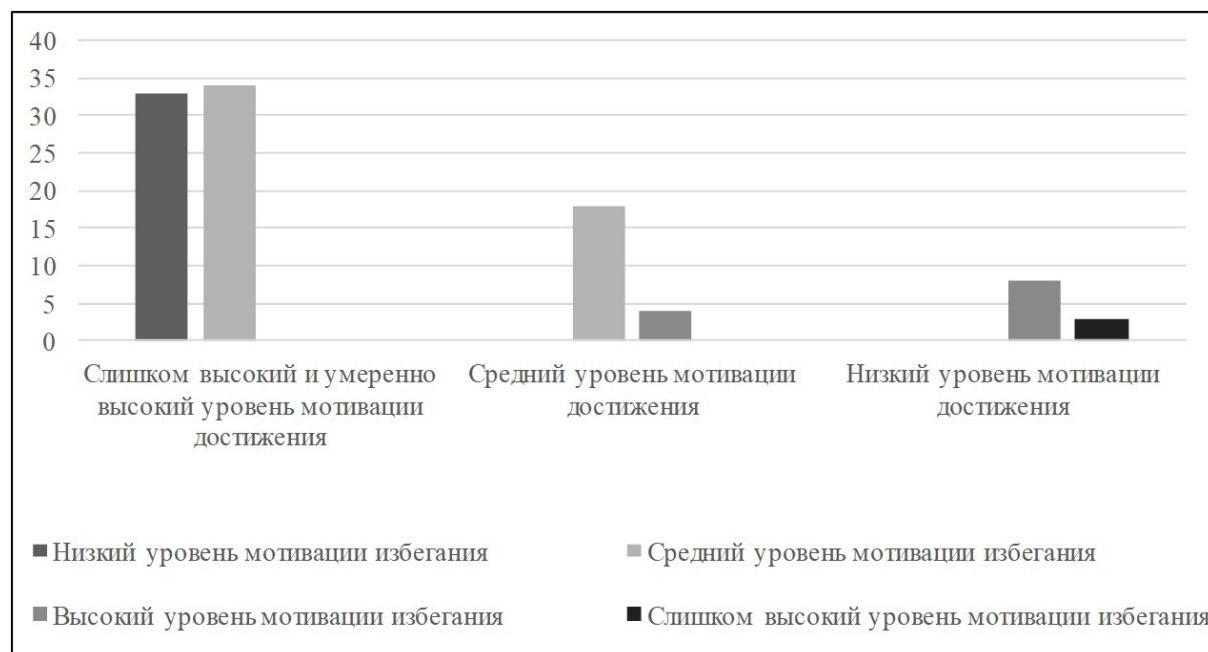
Таблица 2

**Результаты первого этапа исследования респондентов
по «Опроснику изучения мотивации избегания неудач» (Т. Элерс)**

| Уровень мотивации избегания неудач | % респондентов |
|------------------------------------|----------------|
| Слишком высокий | 3 |
| Высокий | 12 |
| Средний | 52 |
| Низкий | 33 |

Из таблицы 2 следует что, только 15 % респондентов обладает слишком высоким и высоким уровнем мотивации избегания неудач и стремления к защите, 85 % — большая часть респондентов — показали средний и низкий уровень избегания неудач. В целом, данные результаты говорят о преобладании у студентов педагогического вуза мотивации к достижению успеха, что соответствует специфике выбранной профессии. «Если попытаться рассмотреть возможные педагогические позиции, то станет очевидным, что оптимальной будет позиция педагога, ориентированного на личный успех и успех ученика. В деятельности этого педагога будет присутствовать оптимизм, реалистичность планов и самооценок, уверенность в своих силах и силах ученика. Противоположная позиция — педагог ориентирован на избегание неудачи и по отношению к себе, и по отношению к ребенку: пессимизм, неуверенность, завышенные или заниженные самооценки. Очевидно, что дети таких педагогов не принимают никогда», — подчеркивают в своей работе «Диалог на лестнице успеха» Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына (Казакова, Тряпицына, 1997, с. 27–28).

Сопоставление результатов по двум методикам представлено на рисунке 1.



*Рис. 1. Сопоставление результатов исследования респондентов
по «Опроснику изучения мотивации достижения успеха»
и «Опроснику изучения мотивации избегания неудач» (Т. Элерс) (%)*

Как видно из рисунка 1, из 73 респондентов 33 %, имеющих умеренно высокий и слишком высокий мотивации достижения успеха, обладают низким уровнем мотивации избегания неудач, у 34 % респондентов с умеренно высоким и слишком высоким уров-

нем мотивации достижения успеха выявлен средний уровень мотивации избегания и склонности к защите. 18 % студентов имеют средний уровень мотивации достижения успеха при среднем уровне избегания неудач, в то время как всего 4% при среднем уровне мотивации достижения успеха обладают высокой мотивацией избегания неудач. Кроме того, было выявлено, что только 3 % респондентов, имеющих низкий уровень мотивации достижения успеха, обладают слишком высоким уровнем мотивации избегания неудач, а у 8 % респондентов с низким уровнем мотивации достижения выражен высокий уровень мотивации избегания неудач.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что чем выше уровень мотивации достижения успеха, тем ниже уровень мотивации избегания неудач. Важно заметить, что у студентов, сильно и умеренно ориентированных на достижение цели, качественный успех выражен либо низким уровнем мотивации избегания неудач и стремлением к защите, либо средним. Тем же, кто боится неудач, свойственен низкий уровень мотивации достижения успеха.

На втором этапе исследования мы сравнили результаты двух групп респондентов. В первой группе обучение студентов осуществляется с помощью балльно-рейтинговой системы оценивания в течение двух лет, во второй — без применения данной системы.

Результаты второго этапа исследования представлены в таблицах 3–5.

Таблица 3

**Результаты второго этапа исследования респондентов
по «Опроснику изучения мотивации достижения успеха» (Т. Элерс)**

| Критерии сравнения | Группа с БРС (%) | Группа без БРС (%) |
|------------------------------------|------------------|--------------------|
| Слишком высокий уровень мотивации | 17 | 23 |
| Умеренно высокий уровень мотивации | 37 | 53 |
| Средний уровень мотивации | 40 | 20 |
| Низкий уровень мотивации | 6 | 3 |

Из данных, представленных в таблице 3, видно, что и в первой, и во второй группах преобладают студенты с умеренно высоким и слишком высоким уровнем мотивации достижения успеха, 54 % и 76 % соответственно, однако в группе без балльно-рейтинговой системы таких респондентов на 22 % больше. При этом количество студентов со средним и низким уровнем мотивации достижения в группе без балльно-рейтинговой системы в два раза меньше, чем в группе, в которой используется данная оценочная система.

Таблица 4

**Результаты второго этапа исследования респондентов
по «Опроснику изучения мотивации избегания неудач» (Т. Элерс)**

| Критерии сравнения | Группа с БРС (%) | Группа без БРС (%) |
|-----------------------------------|------------------|--------------------|
| Слишком высокий уровень мотивации | 13 | 6 |
| Высокий уровень мотивации | 27 | 13 |
| Средний уровень мотивации | 47 | 37 |
| Низкий уровень мотивации | 13 | 44 |

Таблица 4 показывает, что у 40 % респондентов в группе с балльно-рейтинговой системой выражен слишком высокий и высокий уровень мотивации избегания неудач и стремления к защите, в то время как в группе без балльно-рейтинговой системы только 19% респондентов имеют данный уровень мотивации. Кроме того, средний и низкий уровень мотивации избегания выявлен у 60 % респондентов первой группы и у 81 % второй.

Таким образом, мы видим, что у студентов, обучающихся с применением балльно-рейтингового оценивания уровень мотивация достижения успеха ниже, а уровень мотивации избегания неудачи выше, чем у студентов, обучающихся без применения балльно-рейтинговой системы оценки.

Таблица 5

**Результаты второго этапа исследования респондентов
по «Опроснику измерения мотивации достижения»
(А. Мехрабиан, в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова)**

| Критерии сравнения | Группа с БРС (%) | Группа без БРС (%) |
|-----------------------------|------------------|--------------------|
| Стремление к успеху | 40 | 73 |
| Стремление избегать неудачи | 43 | 24 |
| Тенденция не выражена | 17 | 3 |

Результаты, представленные в таблице 5, подтверждают сделанные выше выводы о том, что рейтинговая система оценивания со временем ведет к снижению у студентов стремления к успеху и повышает их стремление к избеганию неудачи. Мы видим, что у 40 % респондентов первой группы в мотивации достижения успехов доминирует стремление к успеху, а у 43 % — стремление избегать неудачи, в то время как стремление к успеху во второй группе доминирует у 73 % респондентов, а стремление избегать неудачи — всего у 24 %.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи t-критерия Стьюдента для независимых выборок с нормальным распределением (объем выборки: $n_1 \geq 30$ и $n_2 \geq 30$). Выбор критерия осуществлялся на основе расчета среднего арифметического, стандартного отклонения, медианы, асимметрии, эксцесса, максимума и минимума. Результаты сравнения данных выборок представлены в таблице 6.

Таблица 6

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента

| Опросники | Среднее значение в группе с БРС | Среднее значение в группе без БРС | Эмпирическое значение критерия | Уровень значимости |
|---|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| «Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс) | 15.733±3.005 | 18.2±3.872 | -2.756 | 0,008** |
| «Мотивация избегания неудач» (Т. Элерс) | 17.933±2.97 | 15.033±3.961 | 3.208 | 0.002** |
| «Мотивация достижения» (А. Мехрабиан, в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова) | 162.833±29.448 | 142.6±36.715 | 2.355 | 0.022* |

Примечание: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

Таким образом, мы можем наблюдать тенденцию к снижению уровня мотивации достижения успеха и повышению уровня мотивации избегания неудач у студентов, обучающихся в течение двух лет с применением балльно-рейтингового оценивания, и наоборот, к повышению уровня мотивации достижения и снижению уровня мотивации избегания неудач у студентов, обучающихся без применения данной оценочной системы, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Выводы и перспективы

1. Балльно-рейтинговая система относится к накопительным средствам оценивания знаний, которые предусматривают вариативность результатов образования и позволяют учитывать индивидуально-личностные особенности студентов. Она стимулирует планомерную работу обучающегося и устраняет субъективизм преподавателя.

2. Результаты нашего исследования показали влияние системы оценивания на проявление у студентов педагогического вуза мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач. Было доказано, что в условиях длительного применения балльно-рейтинговой системы, мотивация достижения успеха у студентов снижается, поскольку результаты их учебной деятельности становятся более предсказуемыми. Наличие рейтинг-плана, вариативных заданий, позволяет студенту не только скорректировать свой индивидуальный образовательный маршрут, но и оценить результаты учебной деятельности по дисциплине в баллах, поскольку критерии оценивания при балльно-рейтинговой системе более объективны и известны заранее.

3. При балльно-рейтинговой системе оценивания студент может более точно определить уровень сложности стоящих перед ним задач, так как в фондах оценочных средств прописаны все необходимые требования к выполнению заданий, а также критерии их оценивания и сроки сдачи всех видов работ.

4. При балльно-рейтинговой системе студент с большей точностью может спрогнозировать вероятность личностного успеха или неудачи, что положительно влияет на его эмоциональное состояние и повышает уровень психологического комфорта на занятиях. У студента снижается степень риска и уровень тревожности, стабилизируется самооценка, и таким образом, стремление к успеху становится ниже.

5. При балльно-рейтинговой системе оценивания студент стремится к выполнению задания в соответствии с критериями, а не к успеху, поэтому уровень мотивации избегания неудач у него становится выше.

6. При формальном подходе студента к знаниям фокус его внимания при балльно-рейтинговой системе смещается с глубокого изучения материала на «накопление» баллов, что снижает его интерес к учебной деятельности, и как следствие, повышает уровень мотивации избегания неудач и стремления к защите.

Вместе с тем считаем для себя перспективным исследование особенностей мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач у студентов педагогического вуза в условиях балльно-рейтингового оценивания. Остаются неясными вопросы динамики мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач в зависимости от формы обучения студентов и специфики изучаемых ими дисциплин; особенностей мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач у студентов разных направлений и профилей подготовки; особенностей мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач у юношей и девушек. Эти и другие вопросы являются предметом наших дальнейших исследований.

Литература

- Бирюкова И.А., Смолярчук И.В. Мотивация достижения успеха как фактор развития профессиональных качеств студентов // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 56–62.
- Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
- Звонова Е.В. Характеристики мотивации достижения успеха для студентов-участников международных программ // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 9 (99). С. 191–195. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.99.9.076>
- Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). СПб.: «Петербург — XXI век», совместно с ЗАО «Пресс-Атташе», 1997. 160 с.
- Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1987. 214 с.

Трифонов Е.Р., Горбенко И.А. Особенности мотивации достижения успеха и избегания неудач у студентов в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания // Социально-педагогические инновации в образовании: II Международная научно-практическая конференция в Иджеване, Армения, 15–16 апреля 2023. Иджеван: Ереванский государственный университет, Иджеванский филиал, 2023. С. 589–593.

References

- Biryukova, I.A., & Smolyarchuk, I.V. (2014). Motivation to achieve success as a factor in the development of professional qualities of students. *Volga Region Pedagogical Bulletin*, (1), 56–62. (In Russ.)
- Gordeeva, T.O. (2006). *Psychology of achievement motivation*. Moscow: Smysl; Izdatel'skiy tsentr "Akademiya". (In Russ.)
- Kazakova, E.I., & Tryapitsyna, A.P. (1997). *Dialogue on the ladder of success (School on the threshold of a new century)*. St. Petersburg: "Peterburg — XXI vek", ZAO "Press-Attashe". (In Russ.)
- Magomed-Eminov, M.S. (1987). *Motivation of achievement: structure and mechanisms* [dissertation abstract]. Moscow.
- Trifonova, E.R., & Gorbenko, I.A. (2023). Features of motivation for achieving success and avoiding failures among students in the context of a point-rating assessment system. In *Socio-pedagogical innovations in education: The II International Scientific and Practical Conference in Ijevan, Armenia, April 15–16, 2023* (pp. 589–593). Ijevan: Erevanskiy gosudarstvennyy universitet, Idzhevanskiy filial. (In Russ.)
- Zvonova, E.V. (2020). Characteristics of motivation to achieve success for students participating in international programs. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, (9), 191–195. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.99.9.076>

Информация об авторах

Горбенко Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Московского педагогического государственного университета; почтовый адрес: Россия, 119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, строение 1; электронная почта: ia.gorbenko@mpgu.su

Киселева Татьяна Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Московского педагогического государственного университета; почтовый адрес: Россия, 119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, строение 1; электронная почта: tb.kiseleva@mpgu.su

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 10.08.25. Принята к печати 9.09.25.

Information about the authors

Irina A. Gorbenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Moscow Pedagogical State University; Postal Address: Russia, 119435, Moscow, 1, Malaya Pirogovskaya Street, building 1; e-mail: ia.gorbenko@mpgu.su

Tatiana B. Kiseleva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Moscow Pedagogical State University; Postal Address: Russia, 119435, Moscow, 1, Malaya Pirogovskaya Street, building 1; e-mail: tb.kiseleva@mpgu.su

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 10 August 2025. Accepted 9 September 2025.

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-18-26>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ПОКОЛЕНИЯ Z К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Л.А. Зайцева¹, А.А. Лежебоков²

¹ Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия, valeh_ru@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6955-6133>

² Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия,
leghebokov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0495-2784>

Резюме. Статья содержит анализ результатов прикладного исследования особенностей психологической устойчивости и отношения к неопределенности представителями поколения Z. По мнению авторов, психологическая устойчивость представляет собой комплексную характеристику личности, на состояние которой влияет ряд как субъективных (ценностная картина мира, особенности мировоззренческих позиций и т.д.), так и объективных факторов (возраст, особенности личностных черт человека и т.д.). Психологическая устойчивость проявляется в том числе как способность личности успешно преодолевать стрессовые, кризисные ситуации, среди которых особое место занимает неопределенность. Авторы солидарны с представлениями о современном мире как мире неустойчивом, неопределенном, что оказывает воздействие на реализацию человеком различных практик. Поколение Z формируется в условиях именно такого мировоззренческого конструкта в отношении окружающего мира, что оказывает влияние на стратегии преодоления неопределенности. В работе содержится анализ теоретических представлений понятия неопределенность, очерчиваются возрастные границы поколения Z, обосновывается актуальность исследования психологической устойчивости данной общности. В процессе прикладного исследования авторы обнаружили связь между представлениями о неопределенности различных уровней и сфер жизнедеятельности и жизнестойкостью молодого поколения. Определены и подвергнуты анализу характерные зависимости личностных черт респондентов и их представления о неопределенности. Полученные результаты позволили сделать вывод относительно наличия уязвимости психологической устойчивости представителей поколения Z неопределенностью относительно окружающих человека сфер взаимодействия. Определено, что молодые люди более активны в попытках преодоления неопределенности, используя для этого в первую очередь ценностно-рациональные способы.

Ключевые слова: неопределенность, жизнестойкость, психологическая устойчивость, поколение Z, молодежь

Для цитирования

Зайцева Л.А., Лежебоков А.А. Психологическая устойчивость поколения Z к неопределенности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 3 (71). С. 18–26.
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-18-26>

Финансирование

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации №1023112800142-3-5.4.1. «Технологии противодействия информационным войнам в молодежной среде» шифр (FSRN-2024-0009).

Research article

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF GENERATION Z TO UNCERTAINTY

Lyudmila A. Zaitseva¹, Andrey A. Lezhebokov²

¹ Southern Federal University, Rostov-na-Donu, Russia, valeh_ru@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6955-6133>

² North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, leghebokov@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0495-2784>

Abstract. *This article presents an analysis of the results of an applied study on the psychological resilience and attitudes toward uncertainty among representatives of Generation Z. According to the authors, psychological resilience is a complex personality characteristic influenced by a range of both subjective factors (such as value systems, worldview orientations, etc.) and objective ones (such as age, personality traits, etc.). Psychological resilience manifests itself, among other things, in an individual's ability to successfully cope with stress and crisis situations, among which uncertainty plays a particularly significant role. The authors agree with the idea of the modern world as unstable and uncertain, which influence the emergence of various human practices. Generation Z is developing within precisely such a worldview framework, which affects their strategies for coping with uncertainty. The article includes an overview of theoretical approaches to the concept of uncertainty, outlines the generational boundaries of Generation Z, and substantiates the relevance of studying psychological resilience within this demographic group. Through applied research, the authors identified a correlation between the perception of uncertainty across different levels and domains of life and the resilience of the younger generation. Characteristic patterns were found and analyzed, linking respondents' personality traits with their understanding of uncertainty. The findings support the conclusion that representatives of Generation Z display certain vulnerabilities in their psychological resilience when faced with uncertainty in key areas of human interaction. It was also found that young people are generally more active in attempting to overcome uncertainty, primarily through value-rational strategies.*

Keywords: *uncertainty, hardiness, psychological resilience, Generation Z, youth*

For citation

Zaitseva, L.A., & Lezhebokov, A.A. (2025). Psychological resilience of generation Z to uncertainty. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 18–26. (In Russ.)
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-18-26>

Funding

This study was conducted as part of the state assignment from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project No. 1023112800142-3-5.4.1: “Technologies for Countering Information Warfare in the Youth Environment”, project code (FSRN-2024-0009).

Актуальность исследования характеристик поколений как групп людей, объединенных общностью исторического периода, осознающих и репрезентирующих себя как уникальную группу, связана с текучим характером особенностей разных поколений. Своеобразие каждого поколения качественно отличает его от других, изучение специфики представляется непростой, но в то же время важной задачей для психологии. В настоящее время поколение, обозначаемое как «Z» делает первые шаги во «взрослой» жизни, достигнув возраста начала обучения, карьеры и построения собственной жизненной траектории. Неопределенность, являющаяся характеристикой настоящего, существенным образом оказывает воздействие на индивидуальные характеристики личности, определяя, в том числе психологическую устойчивость человека. Исследование восприятия неопределенности и устойчивости к ней актуализируется в свете кризисов и потрясений, обеспечивая богатый материал для практической работы в рамках психологии, педагогики и смежных дисциплин.

Современность представляет собой текущий период времени и одновременно — объективно существующую конструкцию мироустройства как совокупность характерных черт, явлений и тенденций, присущих данному историческому периоду. Для любого поколения начиная с эпохи Нового времени современность представляет собой собственный образ, отличающийся от предыдущего периода и изменяющийся в следующем. Гибкость смысловых конструкций и ценностных ориентиров долгое время определялись скоростью и направленностью научно-технического процесса. Однако несколько последних поколений восприятие современности формируется, в том числе новыми факторами: ключевые характеристики смещаются в область субъективного. Так, идеологии и их конкуренция, мода и стиль, нарастающие эффекты от манипулирования общественным и индивидуальным сознанием начинают определять восприятие современности и картин мира: от научной до повседневной. Концепция мира, определяющая параметры современности получает в науке название VUCA — как *volatility* — нестабильного, *uncertainty* — неопределенного, *complexity* — сложного, *ambiguity* — неоднозначного. Данная модель является базовой, на ее основе строятся уточняющие описания изменений будущего.

Как мы можем заметить, два параметра мира VUCA — неопределенность и неоднозначность обозначают в целом сложность, связанную с информацией или ее интерпретированием. В рамках психологии данные термины являются предметами исследования довольно недавно. Первоначально именно понятие «*ambiguity*» было использовано в работах Э. Френкель-Брунsvик как отражающее двусмысленность, многозначимость сложной и противоречивой ситуации (Frenkel-Brunswik, 1948). Несколько позже термин стал описывать способность человека оценивать непростую для него ситуацию.

Понятие «*uncertainty*» входит в научный оборот психологии с пониманием его как «сомнение» и применялся в работах, исследующих кризисную, стрессовую ситуации для описания эмоциональных характеристик личности (Krohne, 1993). Затем «*uncertainty*» стал постепенно приобретать приближенное к настоящему значение как переживание перед многозначимым будущим (Dugas, 2005). Тем самым, оба термина различаются как описания эмоциональных состояний человека в настоящем («*ambiguity*») или связанным с будущим («*uncertainty*»). Отметим, что различия понятий свойственны в основном зарубежной психологической традиции, в рамках российской психологии они в подавляющем случае сводятся к понятию «неопределенность». Общего понимания неопределенности вместе с тем не существует. Попытки исследовать различные составляющие неопределенности, например, объективной и субъективной вслед за зарубежными коллегами (Alquist, Baumeister, 2023) предпринимает ряд отечественных

(Моспан, 2022). Экзистенциальная психология в принципе существует «опираясь на идею неустранимой неопределенности» (Леонтьев, 2015).

В отдельных работах возникают попытки типологизировать переживание неопределенности, при этом исследователи приходят к выводу, что человек в большинстве своем попадает в отрицательно окрашенные переживания, на что влияет в том числе способ психологической защиты (Соколова, 2015, с. 44). Тем самым, уровень психологической устойчивости выступает условием преодоления неопределенности без травматического опыта.

Поколение Z, определенное нами в качестве объекта исследования, описывается следующими характеристиками. Представители данной общности, согласно «RuGenerations — российская школа Теории поколений» — это родившиеся в период с 2003–2024 гг. Они принадлежат к поколению людей, социализирующихся и формирующихся в период постсоветского времени, имеют собственные ценности и представления, которые можно определить эмпирически: цифровая грамотность, практичность, открытость, экологичность, ориентация на технологичность и инновации в решении проблем. К настоящему времени это по большей части дети или подростки, молодые люди, поступившие на первый курс вуза. Они, по данным исследований, хотят владеть несколькими профессиями. Рейтинг предпочитаемых (в порядке убывания): ученый, создатель новых миров (режиссер, сценарист, композитор и т.д.), дизайнер/архитектор, врач, профессии, связанные с едой и вкусом, блогер¹.

Методы исследования

Выборочную совокупность составили молодые люди в возрасте от 16 до 25 лет, в общей сложности 86 человек, студенты разных ВУЗов, как обучающиеся (50 человек), так и совмещающие обучение с работой (26 человек). В качестве контрольной группы выступили респонденты в возрасте от 26 до 65 лет, средний возраст 42,3 года, всего 91 человек. Опрос проводился в онлайн режиме, с использованием специализированной платформы, способ распространения ссылки на опрос — рассылка в социальные паблики.

Методики исследования представлены:

– авторской анкетой, направленной на получение статистической информации о респонденте, а также определения его отношения (по десятибалльной шкале) к неопределенности следующих уровней и сфер жизнедеятельности: мир в целом, Россия, межличностные отношения, семья, профессия, здоровье. Выбор уровней «мир в целом», «Россия» определен задачей исследовать общую мировоззренческую позицию к неопределенности, выбор сфер «межличностные отношения», «семья», «профессия», «здоровье» обусловлен вниманием на уровень индивидуального восприятия неопределенности значимых для респондента ценностей;

– опросником Большой пятерки, BFI-2-S (O. John, C. Soto в адаптации С.А. Щербенко, А.Ю. Калугина и др.). Применение опросника позволило определить личностные характеристики респондентов по шкалам: экстраверсия, добросовестность, открытость опыту, нейротизм (негативная эмоциональность) и доброжелательность;

¹ Никонов Е. [evgeny nikonov]. Ученый-дегустатор или кем хотят быть дети поколения Z // Российская школа теории поколений. 14 марта 2022 г. URL: <https://rugenations.su/2022/03/14/%d1%83%d1%87%d0%b5%d0%bd%d1%8b%d0%b9-%d0%b4%d0%b5%d0%b3%d1%83%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82%d0%be%d1%80-%d0%b8%d0%bb%d0%b8-%d0%ba%d0%b5%d0%bc-%d1%85%d0%be%d1%82%d1%8f%d1%82-%d0%b1%d1%8b%d1%82%d1%8c-%d0%b4/> (дата обращения: 02.08.2025).

– тест жизнестойкости Мадди (Personal Views Survey, PVS III-R) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, позволил изучить факторы жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие риска и определить уровень жизнестойкости;

– опросник «Способы совладающего поведения», WCQ, авторы: R. Lazarus, S. Folkman в адаптации НИПНИ направлен на выявление используемых стратегий совладания в сложной (стрессовой ситуации);

– опросник «Типы реагирования на ситуацию изменений (ТРСИ)» авторы — Е.В. Битюцкая, Т.Ю. Базаров, А.А. Корнеев направлен на выявление личностных характеристик личности, связанных с принятием и непринятием изменений;

– новый опросник толерантности к неопределенности («НТН»)» (Т.В. Корнилова) направлен на выявление толерантности к неопределенности, интолерантности и межличностной интолерантности к неопределенности. Применение данного инструмента вызвано предположением о наличии связей между определяемыми параметрами и уровнями оценки неопределенности различных уровней и сфер.

Для обработки полученного материала использовались статистические методы (корреляционный анализ по Спирмену; непараметрический критерий сравнения двух независимых выборок U Манна-Уитни) с применением специализированного программного обеспечения.

Результаты исследования и их обсуждение

Основной вопрос, вокруг которого выстраивались дальнейшие исследовательские усилия — оценка респондентами уровня неопределенности. В таблице 1 приведены результаты статистической обработки массива данных по двум группам: основной и контрольной.

Таблица 1

Показатели отношения к неопределенности основной и контрольной групп

| Уровень, сфера неопределенности | Студенческая молодежь | | Контрольная группа | |
|---|-----------------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|
| | Средний балл оценки | Пытающиеся преодолеть (%) | Средний балл оценки | Пытающиеся преодолеть (%) |
| Неопределенность в целом для настоящего времени | 6,72 | 76,47 | 7,16 | 71,69 |
| Неопределенность для России | 6,55 | 76,47 | 7,17 | 62,26 |
| Неопределенность межличностных отношений | 5,16 | 68,23 | 5,54 | 54,71 |
| Неопределенность семейной ситуации | 4,47 | 58,81 | 5,62 | 49,04 |
| Профессиональная неопределенность | 5,57 | 70,58 | 5,9 | 60,37 |
| Неопределенность состояния здоровья | 5,6 | 72,94 | 5,59 | 55,66 |

Как можно увидеть, обе группы практически не разделяют оценку неопределенности, связанную с миром в целом и ситуации в России. Однако показатели самой неопределенности данных уровней значительно различаются: респонденты из контрольной группы оценивают ее как более высокую. Вместе с тем, представители молодого поколения значительно больше пытаются данную неопределенность преодолеть, особенно в отношении к России.

Картина в отношении личностного уровня неопределенности (четыре сферы) показывает, что в целом оценка неопределенности одинакова в обеих группах. Исключением является только ситуация с неопределенностью в семейной сфере, объяснение чего сводится к возрасту основной группы, находящейся как правило еще в рамках детско-родительских отношений и не имеющей собственной семьи. Только 9 респон-

дентов (10,5 %) из данной группы указали на наличие брачных отношений. Мы предполагаем, что незначительный стаж таких отношений также снижает неопределенность оценки семейной ситуации. Контрольная группа обладает более высоким уровнем неопределенности характеристики семейной сферы. Данные таблицы 1 показывают, что молодежь более активно пытается преодолеть неопределенность во всех сферах. Это характеризует ее как более активного субъекта, что вполне закономерно. Привлекает внимание ситуация в сфере здоровья: преодоление неопределенности в данной сфере связывается нами с более внимательным отношением к состоянию собственного здоровья.

Таким образом, можно утверждать о наличии различий отношения к неопределенности между основной и контрольной групп: более низкие показатели ее оценки основной группой в отношении уровней государства и мира в целом, более высокие — в попытке преодоления неопределенности на всех уровнях.

Корреляционный анализ по Спирмену, направленный на выявление связей между неопределенностью и личностными чертами респондентов основной группы дает результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Показатели связи оценки неопределенности основной группы и личностными чертами

| Уровень, сфера неопределенности | Личностные черты | | | | |
|---|------------------|--------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| | Экстраверсия | Доброжелательность | Добросовестность | Негативная эмоциональность | Открытость опыту |
| Неопределенность в целом для настоящего времени | — | — | 0,21185* | — | — |
| Неопределенность для России | — | — | — | — | — |
| Неопределенность межличностных отношений | — | - 0,23599* | -0,26104* | — | — |
| Неопределенность семейной ситуации | — | -0,28774** | — | 0,22906* | — |
| Профессиональная неопределенность | — | — | — | — | — |
| Неопределенность состояния здоровья | — | — | — | 0,22249* | -0,21414* |

Здесь и далее: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Полученные данные показывают, что практически нет значимых связей между уровнями неопределенности и личностными чертами молодого поколения в отношении к неопределенности в мире в целом, в России и в профессиональной сфере. Неопределенность в межличностных отношениях имеет обратную корреляцию с доброжелательностью и добросовестностью, в семейных отношениях — обратную корреляцию с доброжелательностью, и прямую с негативной эмоциональностью (нейротизмом). Неопределенность в сфере здоровья прямо коррелирует с нейротизмом и обратно — с открытостью опыту. Поскольку опросник «Большая пятерка (BFI-2-S)» позволяет изучить составляющие личностных черт, интересным представляются полученные результаты, которые дают возможность конкретизировать отдельные составляющие личностных черт в отношении к неопределенности. Так, «неопределенность межличностных отношений» обратно коррелирует с такими составляющими доброжелательности и добросовестности как «уважительность» (-0,26979*) и «продуктивность» (-0,29919**) соответственно. Тем самым повышение неопределенности в сфере межличностных отношений коррелирует со снижением уважительности и продуктивности человека. В

семейных отношениях повышение неопределенности коррелирует со снижением уважительности (-0,28547**) и доверия (-0,23451*), повышением эмоциональной изменчивости (0,28570**) и депрессивности (0,20868*). Неопределенность в оценке состояния здоровья прямо коррелирует с эмоциональной изменчивостью (0,24215*) и депрессивностью (0,21296*), обратно с творческим воображением (-0,19133*).

Таким образом, неопределенность личностного уровня представителей молодого поколения связывается с отдельными ее чертами. Более четкие связи обнаружены при анализе связи оценки неопределенности и жизнестойкости респондентов (таблица 3).

Таблица 3

**Показатели связи оценки неопределенности основной группы
с жизнестойкостью**

| Уровень, сфера неопределенности | Жизнестойкость | Составляющие жизнестойкости | | |
|--|----------------|-----------------------------|------------|----------------|
| | | Вовлеченность | Контроль | Принятие риска |
| Неопределенность в целом для настоящего времени | — | — | — | — |
| Неопределенность для России | -0,26337* | -0,24331* | -0,25673* | -0,21950* |
| Неопределенность межличностных отношений | -0,26630* | -0,23193* | -0,26407* | — |
| Неопределенность семейной ситуации | -0,31076** | -0,28197** | -0,26989* | -0,34749** |
| Профессиональная неопределенность | — | — | — | — |
| Неопределенность состояния здоровья | -0,36592** | -0,33689** | -0,33546** | -0,30768** |

Оценка неопределенности в целом и оценка профессиональной неопределенности не имеет никаких значимых корреляционных связей с показателями жизнестойкости. Тем самым уровень глобальной неопределенности и неопределенность сферы профессии не оказывает влияния на жизнестойкость молодого поколения. Остальные уровни и сферы оказывают ярко выраженную отрицательную корреляцию с показателями жизнестойкости: повышение неопределенности коррелирует со снижением жизнестойкости личности. Отметим, что контрольная группа респондентов не демонстрирует подобного: значимых корреляций не обнаружено ни с какими показателями, кроме того, с возрастом жизнестойкость респондентов значимо повышается.

Проведенное эмпирическое исследование не показало значимых корреляций оценки неопределенности с такими показателями как принятие/непринятие изменений, толерантность к неопределенности/интолерантность/интолерантность к межличностной неопределенности.

Полученные данные позволяют говорить, что молодое поколение предпочитает следующие способы преодоления неопределенности (средний балл по десятибалльной шкале):

- ценностные: 7,29 (личные ценности и смыслы, этические принципы, моральные убеждения);
- рациональные: 7,14 (сбор и анализ доступной информации, тщательное взвешивание всех «за» и «против», оценка вероятных последствий);
- эмоциональные: 6,78 (чувства, эмоции, интуиция);
- социальные: 6,56 (советы друзей, значимых личностей и членов семьи, социальные нормы и правила).

Тем самым, респонденты демонстрируют ориентацию на ценностно-рациональные способы преодоления неопределенности, не отличаясь в этом отношении от контрольной группы. В значительной степени способы преодоления неопределенности связаны с личностными чертами респондентов (таблица 4).

**Показатели связи способов преодоления неопределенности
с личностными чертами**

| Способы преодоления | Личностные черты | | | | |
|-----------------------|------------------|--------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| | Экстраверсия | Доброжелательность | Добросовестность | Негативная эмоциональность | Открытость опыту |
| Рациональные | — | 0,28031** | 0,30115* | — | 0,34012** |
| Эмоциональные | — | — | — | — | — |
| Нормативно-ценностные | — | 0,23219* | — | — | — |
| Социальные | — | 0,30414** | 0,27203** | — | — |

Можно заметить, что такие черты как «экстраверсия» и «нейротизм» не имеют значимых корреляций со способами преодоления неопределенности, эмоциональные способы преодоления неопределенности так же не коррелируют с личностными чертами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что поколение Z имеет в целом значимые отличия психологической устойчивости, восприятия и оценки неопределенности. Они проявляются в более активной позиции по преодолению неопределенности, фокусировании на личностном уровне, неопределенность связана с жизнестойкостью молодых людей. На психологическую устойчивость в целом оказывает воздействие комплекс различных факторов, в том числе возраст, отсутствие социального опыта. Тем самым, данное поколение в настоящее время находится в уязвимом положении, поскольку и не имеет значимой практики преодоления неопределенности.

Литература

- Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.555>
- Моспан А.Н. Индивидуальные особенности психологических реакций на ситуации неопределенности: дис. ... канд. псих. н. М., 2022. 147 с.
- Соколова Е.Т. Клиническая психология утраты Я. М.: Смысл, 2015. 895 с.
- Alquist J.L., Baumeister R.F. Dealing with uncertain situations // *The Journal of Positive Psychology*. 2023. Vol. 19. No. 6. Pp. 923–946. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2282781>
- Dugas M.J., Hedayati M., Karavidas A., Buhr K., Francis K., Phillips N.A. Intolerance of uncertainty and information processing: Evidence of biased recall and interpretations // *Cognitive therapy and research*. 2005. Vol. 29. No. 1. Pp. 57–70.
- Frenkel-Brunswik E. Intolerance of ambiguity as an emotional perceptual personality variable // *Journal of personality*. 1948. Vol. 18 No. 1. Pp. 108–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Krohne H.W. (1993). Vigilance and Cognitive Avoidance as Concepts in Coping Research // *Attention and Avoidance*. Ed. by H.W. Krohne. Seattle: Hogrefe & Huber, 1993. Pp. 19–50. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.73.4.621>

References

- Alquist, J.L., & Baumeister, R.F. (2023). Dealing with uncertain situations. *The Journal of Positive Psychology*, 19(6), 923–946. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2282781>
- Dugas, M.J., Hedayati, M., Karavidas, A., Buhr, K., Francis, K., & Phillips, N.A. (2005). Intolerance of uncertainty and information processing: Evidence of biased recall and interpretations. *Cognitive therapy and research*, 29(1), 57–70.
- Frenkel-Brunswik E. (1948). Intolerance of ambiguity as an emotional perceptual personality variable. *Journal of personality*, 18(1), 108–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>

-
- Krohne, H.W. (1993). Vigilance and Cognitive Avoidance as Concepts in Coping Research. In H.W. Krohne (Ed.), *Attention and Avoidance* (pp. 19–50). Seattle: Hogrefe & Huber. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.73.4.621>
- Leontiev, D.A. (2015). The challenge of uncertainty as a central problem of personality psychology. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 8(40). (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.555>
- Mospan, A.N. (2022). *Individual characteristics of psychological reactions to situations of uncertainty* [dissertation]. Moscow. (In Russ.)
- Sokolova, E.T. (2015). *Clinical psychology of loss*. Moscow: Smysl. (In Russ.)

Информация об авторах

Зайцева Людмила Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии Южного федерального университета; почтовый адрес: Россия, 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, д. 13; электронная почта: valeh_ru@mail.ru

Лежебоков Андрей Александрович, доктор социологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии личности Северо-Кавказского федерального университета; почтовый адрес: Россия, 355035, г. Ставрополь, ул. Ленина, д. 133б; электронная почта: leghebokov@yandex.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 24.07.25. Принята к печати 2.09.25.

Information about the authors

Lyudmila A. Zaitseva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of personality and counseling psychology, Southern Federal University; Postal Address: Russia, 344038 Rostov-na-Donu, 13, Nagibin Avenue; e-mail: valeh_ru@mail.ru

Andrey A. Lezhebokov, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and Psychology, Personality of the North-Caucasus Federal University, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 355035, Stavropol, 133b Lenin Street; e-mail: leghebokov@yandex.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 24 July 2025. Accepted 2 September 2025.

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-27-36>

ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА КОЛЛЕДЖА

О.П. Кондаурова

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия,
oeolala888@mail.ru

Резюме. Повсеместное применение информационных технологий и изменения, происходящие в жизни общества, обращают внимание современного человека на необходимость повышения уровня самоорганизации своей деятельности. Важной задачей представляется понимание того, какие изменения происходят в развитии личности обучающихся, в разных образовательных средах. В связи с этим является актуальным исследование особенностей самоорганизации и рефлексивности у обучающихся в разных образовательных средах. Исследование проходило в два этапа: на первом этапе приняло участие 80 учащихся девятых классов школ г. Ижевска, из которых в последующем на втором этапе — стали 40 учащимися десятых классов школ г. Ижевска и 40 студентами первого курса колледжей г. Ижевска. В исследовании применялись опросник «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (А.Д. Ишков), «Опросник рефлексивности» (В.Н. Карандашев), все данные прошли математико-статистическую обработку с помощью метода U-критерий Манна-Уитни, корреляционного анализа коэффициента Спирмена. В ходе исследования выявлено, что показатели шкал самоорганизации по-разному представлены у учащихся десятых классов и студентов первого курса колледжа. У учащихся десятых классов и студентов первого курса колледжа обнаружены значимые различия по шкалам «Целеполагание», «Анализ ситуации», «Планирование», «Волевые усилия», «Уровень самоорганизации». Значимых различий не обнаружено по шкалам «Самоконтроль», «Коррекция» и показателю рефлексивность. У студентов первого курса колледжа обнаружены связи между рефлексивностью и шкалами самоорганизации «Анализ ситуации», «Уровень самоорганизации». У десятиклассников обнаружены: положительная связь между рефлексивностью и шкалами «Целеполагание», «Коррекция».

Ключевые слова: самоорганизация, рефлексивность, студенты колледжа, целеполагание, самоконтроль, волевые усилия, планирование

Для цитирования

Кондаурова О.П. Особенности самоорганизации студентов первого курса колледжа // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 3 (71). С. 27–36. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-27-36>

FEATURES OF SELF-ORGANIZATION OF FIRST-YEAR STUDENTS OF COLLEGE

Olga P. Kondaurova

Udmurt State University, Izhevsk, Russia, oeolala888@mail.ru

Abstract. *The widespread use of information technology and changes occurring in the life of society draw the attention of modern man to the need to increase the level of self-organization of his activities. An important task is to understand what changes occur in the development of the personality of students in different educational environments. In this regard, it is relevant to study the features of self-organization and reflexivity of students in different educational environments. The study was conducted in two stages: at the first stage, 80 ninth-grade students of Izhevsk schools took part, of which 40 tenth-grade students of Izhevsk schools and 40 first-year students of Izhevsk colleges subsequently became participants at the second stage. The study used the questionnaire "Diagnostics of Self-Organization Features-39" (A.D. Ishkov), "Reflectivity Questionnaire" (V.N. Karandashev), all data underwent mathematical and statistical processing using the Mann-Whitney U-test, correlation analysis of the Spearman coefficient. The study revealed that the indicators of the self-organization scales are presented differently in tenth-grade students and first-year college students. Significant differences were found in tenth-grade students and first-year college students on the scales "Goal Setting", "Situation Analysis", "Planning", "Volitional Efforts", "Level of Self-Organization". Significant differences were not found on the scales "Self-Control", "Correction" and the reflexivity indicator. In first-year college students, connections were found between reflexivity and the self-organization scales "Situation Analysis", "Level of Self-Organization". Tenth-graders showed a positive relationship between reflexivity and the "Goal Setting", "Correction" scale.*

Keywords: *self-organization, reflexivity, college students, goal setting, self-control, volitional efforts, planning*

For citation

Kondaurova, O.P. (2025). Features of self-organization of first-year students of college. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 27–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-27-36>

Современное российское общество находится в постоянном движении, происходит глубокая интеграция информационных технологий во все сферы жизни, создаются глобальные и локальные сети, которые связывают людей по всему миру. В этих динамичных социально-экономических условиях происходит становление современных юношей и девушек. Исчезают традиционные профессии, другие профессии модифицируются в соответствии с потребностями современной экономики, непрерывно увеличивается перечень профессий в сфере ИТ. Ситуация неопределенности несколько осложняет развитие современной личности, особенно подрастающего поколения. В старших классах учащиеся сталкиваются с необходимостью делать выбор своей жизненной и профессиональной траектории, что сопровождается определенными затруднениями и переживаниями стресса. Запрос государства к системе образования в части развития взрослого человека отражается в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования нового образца.

Проблема самоопределения является центральной для девятиклассников. В период с 15 до 17 лет происходит личностное определение: развитие самосознания, влияние значимых взрослых и формирование системы взглядов, убеждений, построение модели своего будущего, восприятие себя активной частью общества, появляется «внутренняя позиция взрослого человека». Формирование жизненной позиции начинается с освоения процессов самосознания и самоопределения (Гуткина, 2018).

Формируется целостное представление о себе и окружающем мире, укрепляется внутреннее ощущение себя как взрослого. Становление этих внутренних опор становится возможным благодаря ранее приобретенному опыту, пониманию личных особенностей и ресурсов, с учетом потребностей, анализа своего положения в настоящем и желаемого в будущем (Любцова, 2020; Терещенк, Чуб, 2019). Таким образом, благодаря осознанно сформированным убеждениям, подросток определяет собственное восприятие действительности, отношения с окружающими, самоотношение, проектирует свой жизненный путь (Яремчук, Бакина, Ситяева, 2021).

Современные старшеклассники задумываются о своей будущей жизни, мечтают, делятся планами относительно разных жизненных сфер. Стоит отметить, что они понимают, что будущее зависит от характеристик образовательной среды, и тех целей которые они ставят сегодня (Павленко, Бочавер, 2020). В последние годы интенсивно развивается система среднего профессионального образования (СПО), так как ежегодно растет спрос на высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена.

Нужно отметить, что смена социальной роли при переходе из общеобразовательного учреждения в учреждение среднего профессионального образования, сопровождается рядом изменений у обучающихся. В ряде исследований обнаружено, что у старшеклассников и студентов колледжа различается учебная мотивация (Никитская, Толстых, 2025), студенты колледжа имеют более реалистичное представление о своей будущей работе (Андреева, 2022), у школьников возникают сложности при соотношении действий в настоящем с долгосрочными жизненными планами, они склонны ставить цели, которые не соответствуют их реальным возможностям, поэтому такие цели попадают в категорию фантастических (Жилинская, Бочавер, 2018). У студентов колледжа первостепенными становятся мотивы, нацеленные на будущее, желание найти свое место в жизни, внешняя мотивация выступает как позитивный фактор учения (Нимец, Толстых, 2024). Также, в ряде исследований выявлено субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения, влияние на их благополучие средовых факторов, связанных с характеристиками образовательной среды (Павленко, Бочавер, 2020; Головей, Данилова, Груздева, 2019).

Адаптироваться к новому статусу, условиям обучения и переходу на новый уровень развития во многом может помочь самоорганизация обучающихся. В ряде исследований отмечается, что обучающихся имеются трудности в самоорганизации учебной деятельности (Бобылев, 2019), а сформированность навыков стратегического целеполагания может выступать одним из условий успешной самоорганизации обучающего (Давыдовкина, Сафонова, 2019). Так же, отмечается, что самоорганизация по своей структуре сложное, многоаспектное явление, и она в целом может способствовать профессиональной адаптации в условиях конъюнктурных потребностей рынка труда (Тимошенко, Ващенко, 2020). Также следует отметить, что поступление в колледж не может пройти без проблем, кризисов и конфликтов (Ильина, 2023), у студентов колледжа меняется социальный статус, что способствует формированию ощущения взрослости, но при этом приходится научиться брать ответственность за свои поступки (Блохина, 2020).

Самоорганизация позволяет индивиду находить и использовать такие способы и качества личности, которые помогают жить в изменяющихся условиях. Проявляется самоорганизация в самостоятельности и ответственности за свои действия перед самим собой, контроле результатов своей деятельности, умении ставить цели и продвигаться к их достижению, планировать время и работу. Совершенствование умений самоорганизации возможно только лишь при непосредственной заинтересованности самого человека, принимаются во внимание его потребность и готовность развиваться. Под самоорганизацией в нашем исследовании мы понимаем целенаправленный осознанный процесс, в ходе которого силами самого субъекта выстраивается индивидуальная траектория жизни для эффективного достижения личных целей. Ключевыми составляющими компонентами этого процесса являются целеполагание, планирование, анализ ситуации, самоконтроль, коррекция, волевые усилия (Ишков, 2004). Реализацию деятельности компонентов самоорганизации связывают с развитием рефлексивности, когда человек привлекает собственные способности для выполнения определенного осознанного действия (Шадриков, Кургинян, 2015). То есть, одним из важных факторов повышения уровня самоорганизации, может быть рефлексивность, при этом развитие рефлексивности по-разному может происходить у обучающихся в разных образовательных средах. Таким образом, одной из важных задач представляется понимание того, какие изменения происходят в развитии самоорганизации, рефлексивности у обучающихся, в разных образовательных средах среднего образования в России. Целью нашего исследования является определение особенностей самоорганизации и рефлексивности у обучающихся в разных образовательных средах. Мы предполагаем о наличии значимых различий в компонентах самоорганизации и их связи с рефлексивностью у десятиклассников и студентов 1 курса колледжа.

Исследование проходило в два этапа: на первом этапе принимало участие 80 учащихся девятых классов школ г. Ижевска (возраст 15–16 лет) из которых в последующем на втором этапе — стали 40 учащимися десятых классов школ г. Ижевска и 40 студентами 1 курса колледжей г. Ижевска (возраст 16–17 лет). Психологическая диагностика была проведена с помощью опросника «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (А.Д. Ишков)», «Опросник рефлексивности» (В.Н. Карандашев)». Все данные прошли математико-статистическую обработку с использованием статистического пакета «SPSS Statistics version 22.0» (метод U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ коэффициента Спирмена).

На первом этапе исследования нами была сформирована выборка из 80 девятиклассников, 40 из которых планировали поступать в колледж, а 40 планировали поступать в десятый класс. Диагностика проходила в конце обучения в девятом классе. Проанализировав теоретические подходы поставленной проблемы, мы с помощью опросника «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (А.Д. Ишков)» определили шкалы самоорганизации у 80 учащихся девятых классов школ г. Ижевска.

Результаты по шкале «Целеполагание», выглядят следующим образом: для 20 % девятиклассников характерен средний уровень, для 60 % — ниже среднего, для 20 % — низкий уровень. Это означает, что большинство школьников не могут удерживать фокус деятельности на долгосрочных целях, не могут управлять приоритетами и не готовы в полной мере добиться своей цели, не в полной мере могут сформировать, спроектировать свой путь для достижения цели.

По шкале «Анализ ситуации» для 40 % — средний, для 40 % — ниже среднего, для 20 % — низкий уровень. Это означает, что большинство школьников не так внимательно относятся к условиям достижения цели, не так тщательно ищут пути для выполнения той или иной цели.

По шкале «Планирование», результаты выглядят следующим образом: для 60 % характерен средний уровень, для 20 % — уровень ниже среднего, для 20 % — низкий уровень. Это означает, что школьники не всегда тщательно выбирают действия для выявления своих целей или действий, и не так трепетно относятся к самому этапу планирования своей деятельности.

По шкале «Самоконтроль», результаты выглядят следующим образом: для 35 % характерен средний уровень, для 45 % — уровень ниже среднего, для 20 % — низкий уровень. Это означает, что школьники в большинстве случаев не умеют осуществлять самоконтроль над своими действиями, и свои дела часто пускают на самотек.

По шкале «Коррекция», результаты выглядят следующим образом: у 5 % учащихся уровень выше среднего, у 40 % — средний уровень, у 35 % — уровень ниже среднего, у 20 % — низкий уровень. Это означает, что школьники могут корректировать, подстраивать все свои действия для решения поставленных целей и задач, но также среди них есть те, которые с трудом перестраиваются с одного действия на другое, с одной задачи на другую.

У школьников по шкале «Волевые усилия», результаты выглядят следующим образом: у 35 % — средний уровень, у 40 % — уровень ниже среднего, у 25 % — низкий уровень. Это означает, что школьники не всегда умеют мобилизовать, концентрировать поддерживать свои физические и психические силы, для решения поставленных задач.

По шкале «Уровень самоорганизации», результаты выглядят следующим образом: у 55 % — уровень средний, у 45 % — уровень ниже среднего. Это означает, что школьники иногда умеют организовывать процесс собственной деятельности, но не всегда, и не в полной мере могут сформировать, спроектировать свой путь для достижения цели.

С помощью U-критерия Манна–Уитни, по шкалам самоорганизации среди учащихся, которые планируют поступать в колледж и теми, кто планирует поступать в десятый класс, значимых различий не обнаружено.

Анализ результатов «Опросника рефлексивности» (В.Н. Карандашев) показал, что у 15 % учащихся высокая рефлексивность, у 40 % — средняя и у 45 % — низкая. С помощью U-критерия Манна–Уитни, среди учащихся, которые планируют поступать в колледж и теми, кто планирует поступать в десятый класс, значимых различий по уровню рефлексивности не обнаружено ($U_{\text{эмп}} = 790$).

На втором этапе исследования принимали участие: 40 учащихся, которые стали студентами 1 курса колледжей, и 40 учащихся, которые поступили в десятый класс. Диагностика проходила: у школьников в конце обучения десятого класса; у студентов в конце обучения первого курса. Все участники заполнили «Опросник рефлексивности» (В.Н. Карандашев), получены следующие результаты: у 15 % десятиклассников выявлена высокая рефлексивность, у 50 % — средняя рефлексивность, у 35 % — низкая рефлексивность. У 20 % студентов 1 курса колледжей выявлена высокая рефлексивность; у 45 % — средняя рефлексивность; у 35 % — низкая рефлексивность. С помощью U-критерия Манна–Уитни, среди студентов 1 курса колледжей и десятиклассниками, значимых различий по уровню рефлексивности не обнаружено ($U_{\text{эмп}} = 689$).

С помощью опросника «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (А.Д. Ишков) определили шкалы самоорганизации у 40 десятиклассников и 40 студентов 1 курса колледжей, результаты представлены в таблице 1.

В рамках исследования у студентов 1 курса колледжей обнаружены самые низкие результаты по шкале «Самоконтроль», более высокие результаты выявлены по шкалам «Планирование», «Анализ ситуации» и «Уровень самоорганизации». По результатам данных можно отметить, что большинство студентов в меньшей степени способны

осуществлять самоконтроль своих действий, психических процессов и состояний, обладают средним уровнем планирования своей деятельности, они тщательно, относятся к выбору действий для достижения целей, ищут наиболее правильные и нужные пути для реализации своих целей, способны выявлять обстоятельства и анализировать ситуацию, которые способствуют успешному достижению цели, в целом умеют организовывать процесс собственной деятельности на среднем уровне.

Таблица 1

**Результаты показателей шкал самоорганизации
у учащихся десятых классов (У) и студентов 1 курса колледжей (С) (%)**

| Уровень развития | Показатели | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|---------------|----|-----------------|----|--------------|----|--------------|----|-----------|----|----------------|----|-------------------------|----|
| | Целеполагание | | Анализ ситуации | | Планирование | | Самоконтроль | | Коррекция | | Волевые усилия | | Уровень самоорганизации | |
| | У | С | У | С | У | С | У | С | У | С | У | С | У | С |
| Низкий | 20 | — | 20 | — | 20 | — | 20 | — | 20 | — | 25 | — | — | — |
| Ниже среднего | 60 | 40 | 40 | 20 | 25 | 20 | 45 | 55 | 35 | 35 | 40 | 35 | 45 | 15 |
| Средний | 20 | 50 | 40 | 35 | 60 | 80 | 35 | 45 | 40 | 60 | 35 | 60 | 55 | 80 |
| Выше среднего | — | 10 | — | 45 | — | — | — | — | 5 | 5 | — | 5 | — | 5 |
| Высокий | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |

В рамках исследования у учащихся десятых классов обнаружены самые низкие результаты по шкале «Целеполагание», «Самоконтроль», «Волевые усилия», более высокие результаты выявлены по шкале «Планирование». Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство школьников не могут удерживать фокус деятельности на долгосрочных целях, не могут управлять приоритетами и не готовы в полной мере добиться своей цели, не в полной мере могут сформировать, спроектировать свой путь для достижения цели. Они в меньшей степени способны осуществлять самоконтроль своих действий, психических процессов и состояний, не всегда умеют мобилизовать, концентрировать и поддерживать свои физические и психические силы для решения поставленных задач. При этом они обладают средним уровнем планирования своей деятельности, стараются подбирать действия для достижения целей, ищут пути наиболее правильные и нужные для реализации своих целей.

Для того, чтобы посмотреть имеются ли отличия по шкалам самоорганизации у учащихся десятых классов и студентов 1 курса колледжа, была проведена математическая обработка полученных данных с помощью U-критерия Манна-Уитни. В результате обнаружены значимые различия по шкале «Целеполагание» ($U_{\text{эмп}} = 597$, $p \leq 0.05$), данные результаты говорят о том, что школьники еще не научены в полной мере следовать, поставленной цели и делать все для ее достижения. Обнаружены значимые различия по шкале «Анализ ситуации» ($U_{\text{эмп}} = 429$, $p \leq 0.01$), это свидетельствует о том, что студенты больше анализируют свои действия, чтобы не совершить каких-либо ошибок, чем школьники. По шкале «Планирование» обнаружены значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 578$, $p \leq 0.05$), показатель «Планирование» у школьников ниже, чем у студентов. По шкале «Волевые усилия» ($U_{\text{эмп}} = 589$, $p \leq 0.05$), школьники не всегда умеют мобилизовать, концентрировать и поддерживать свои физические и психические силы для решения поставленных задач, по сравнению со студентами колледжа. Значимые различия также обнаружены по шкале «Уровень самоорганизации» ($U_{\text{эмп}} = 604$, $p \leq 0.05$), это свидетельствует о том, что уровень самоорганизации у студентов 1 курса колледжа выше, чем у

десятиклассников. Значимых различий не обнаружено по шкалам «Самоконтроль» ($U_{\text{эмп}} = 802$) и «Коррекция» ($U_{\text{эмп}} = 731$).

С помощью корреляционного анализа коэффициента Спирмена у студентов 1 курса колледжа обнаружены связи между рефлексивностью и шкалами самоорганизации «Анализ ситуации» ($r = 0.441$, $p \leq 0,01$); «Уровень самоорганизации» ($r = 0.343$, $p \leq 0,05$). То есть, чем выше уровень рефлексивности, тем выше у студентов «Анализ ситуации» и «Уровень самоорганизации». Студенты, обладающие высоким уровнем рефлексивности способны в большей степени анализировать происходящие с ним действия, организовывать процесс собственной деятельности, способны в полной мере сформировать, спроектировать свой путь для достижения цели.

С помощью корреляционного анализа коэффициента Спирмена у десятиклассников обнаружена положительная связь между рефлексивностью и шкалами самоорганизации «Целеполагание» ($r = 0.568$, $p \leq 0,01$), «Коррекция» ($r = 0.351$, $p \leq 0,05$). Это означает, что чем выше уровень рефлексивности, тем выше у десятиклассников «Целеполагание» и «Коррекция», тем в большей степени они четко следуют к своей цели, на основе анализа для достижения поставленных целей, задач и могут корректировать, подстраивать все свои действия для их решения.

Таким образом, показатели шкал самоорганизации и рефлексивность по-разному представлены у учащихся десятых классов и студентов 1 курса колледжа. Обнаружены значимые различия по шкалам «Целеполагание», «Анализ ситуации», «Планирование», «Волевые усилия», «Уровень самоорганизации», показатели по этим шкалам самоорганизации, у студентов 1 курса колледжа значительно выше, чем у учащихся десятых классов. По шкалам «Самоконтроль», «Коррекция» и показателю рефлексивность, значимых различий не обнаружено, возможно в данном возрасте эти показатели в целом находятся в стадии становления, и их формирование наступает чуть позднее, что в целом не зависит от образовательной среды обучения.

Студенты в большей степени способны проявлять самоорганизацию своей деятельности в целом, анализировать свои действия, чтобы не совершить каких-либо ошибок, гораздо тщательнее подходить к планированию своих действий, проявлять больше волевых усилий. Чем выше уровень рефлексивности у студентов, тем выше «Анализ ситуации» и «Уровень самоорганизации». Студенты, обладающие высоким уровнем рефлексивности, способны в большей степени анализировать происходящие с ним действия, организовывать процесс собственной деятельности, способны в полной мере сформировать, спроектировать свой путь для достижения цели.

Десятиклассники еще не научены в полной мере следовать, поставленной цели и делать все для ее достижения, планировать и анализировать. Чем выше уровень рефлексивности у десятиклассников, тем выше «Целеполагание» и «Коррекция», тем в большей степени они четко следуют к своей цели, на основе анализа для достижения поставленных целей, задач и могут корректировать, подстраивать все свои действия для их решения.

Обобщая вышесказанное, хотелось бы отметить, что безусловно, полученных данных недостаточно, чтобы делать полномасштабные выводы, но тем не менее, описанные результаты позволяют задуматься о необходимости, таким образом, организовывать учебный процесс в разных образовательных средах среднего образования, чтобы способствовать формированию самоорганизации и развитию личности учащихся в целом.

Литература

- Андреева А.Д. Образ собственного будущего у старшеклассников и студентов колледжа // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 2. С. 3–18. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140201>
- Блохина Т.С. Стилиевые особенности саморегуляции учебной деятельности студентов колледжа // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/121PSMN620.pdf>
- Бобылев А.В. Трудности в самоорганизации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 30–35. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10348>
- Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А. Психозмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 63–73. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240606>
- Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 116–128. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140213>
- Давыдочкина Ю.С., Сафонова М.В. Сформированность навыков стратегического целеполагания как одно из условий успешной самоорганизации обучающего // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2. С. 160–165. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-19>
- Жилинская А.В., Бочавер А.А. Подходы к изучению построения подростками траектории жизненного пути // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 36–45. <https://doi.org/10.7868/S020595921801004X>
- Ильина А.Д. Проблемы дезадаптации первокурсников СПО // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 6. С. 37–40. <https://doi.org/10.23672/SAE.2023.51.31.019>
- Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: Издательство АСВ, 2004. 224 с.
- Любцова А.В. Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования про-социального поведения // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17. № 4. С. 65–79. <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.5>
- Никитская, М.Г., Толстых, Н.Н. Учебная мотивация старших подростков в разных образовательных средах // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 2. С. 32–46. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300203>
- Нимец, А.Р., Толстых, Н.Н. Внешняя мотивация как позитивный фактор учения у студентов колледжа // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы IX Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопрос теории и практики». М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. С. 481–483.
- Павленко К.В., Бочавер А.А. Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 51–62. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250605>
- Терещенко В.В., Чуб И.М. Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. Вып. 3. С. 230–239. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>
- Тимошенко А.И., Ващенко Е.В. Профессиональная адаптация в условиях конъюнктурных потребностей рынка труда // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 91–98.
- Шадриков В.Д., Кургиян С.С. (2015). Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. Т. 8. № 1. С. 106–126.
- Яремчук С.В., Бакина А.В., Ситяева С.М. (2021). Особенности жизненного мира юношей и девушек разных возрастных периодов // Российский психологический журнал. Т. 18. № 1. С. 34–46. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.3>
-

References

- Andreeva, A.D. (2020). The Image of Personal Future in High School and College Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 14(2), 3–18. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140201>
- Blokhina, T.S. (2020). Style features of self-regulation of educational activity of college students. *World of Science. Pedagogy and psychology*, (6). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/121PSMN620.pdf> (In Russ.)
- Bobylev, A.V. (2019). Difficulty in self-organization of educational activity. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, (2), 30–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10348>
- Davydochkina, Ju.S., & Safonova, M.V. (2019). The formation of strategic goal-setting skills as one of the conditions for a student's successful self-organization. *Gercenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*, (2), 160–165. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-19>
- Golovey, L.A., Danilova, M.V., & Gruzdeva, I.A. (2019). Psycho-emotional well-being of high school students in connection with a willingness to professional self-determination. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 24(6), 63–73. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2019240606>
- Gootkina, N.I. (2018). L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 14(2), 116–128. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2018140213>
- Ilyina, A.D. (2023). Problems of maladaptation of first-year students of secondary vocational education. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, (6), 37–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.23672/SAE.2023.51.31.019>
- Ishkov, A.D. (2004). *Student's educational activity: psychological factors of success*. Moscow: ASV. (In Russ.)
- Lyubtsova, A.V. (2020). Value orientations of today's youth in the context of prosocial behavior. *Russian Psychological Journal*, 17(4), 65–79. (In Russ.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.5>
- Nikitskaya, M.G., & Tolstykh, N.N. (2025). Learning motivation of older adolescents in different educational. *Psychological Science and Education*, 30(2), 32–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2025300203>
- Nimets, A.R., & Tolstykh, N.N. (2024). Extrinsic motivation as positive factor of college students learning. In *Social psychology: issues of theory and practice. Materials of the IX International Scientific and Practical Conference in memory of M.Y. Kondratiev "Social psychology: questions of theory and practice"* (pp. 481–483). Moscow: FGBOU VO MGPPU. (In Russ.)
- Pavlenko, K.V., & Bochaver, A.A. (2020). Subjective Well-Being of School Students in Situation of Self-Identification. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 25(6), 51–62. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2020250605>
- Shadrikov, V.D., & Kurginyan, S.S. (2015). Investigation of an activity reflection and its diagnostics-by assessment of constructs of psychological functional activity system. *Ekspertimetal'naya psikhologiya*, 8(1), 106–126. (In Russ.)
- Terechenko, V.V., & Chub, I.M. (2029). Individual and psychological characteristics of adulting in adolescent ontogenesis period. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 8(3), 230–239. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>
- Timoshenko, A.I., & Vashchenko, E.V. (2020). Professional adaptation in conditions of conjunctural needs of the labor market. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*, (2), 91–98. (In Russ.)
- Yaremchuk, S.V., Bakina, A.V., & Sityaeva, S.M. (2021). Features of the life world of young men and girls of different age periods. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal*, 18(1), 34–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.3>
- Zhilinskaya, A.V., & Bochaver, A.A. (2018). Approaches to studying the construction of trajectories of life paths by adolescents. *Psikhologicheskii zhurnal*, 39(1), 36–45. (In Russ.) <https://doi.org/10.7868/S020595921801004>
-

Информация об авторе

Кондаурова Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии Удмуртского государственного университета; почтовый адрес: Россия, 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 6); электронная почта: oeolala888@mail.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 14.08.25. Принята к печати 5.09.25.

Information about the author

Olga P. Kondaurova, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at the Department of Developmental Psychology and Differential Psychology, Udmurt State University; Postal Address: Russia, 426034, Izhevsk, 1/6, Universitetskaya Street; e-mail: oeolala888@mail.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 14 August 2025. Accepted 5 September 2025.

Научная статья

УДК 159.91

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-37-46>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦЕРВИКАЛЬНЫХ ВЕСТИБУЛЯРНЫХ МИОГЕННЫХ ВЫЗВАННЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ ДЛЯ ПРОГНОЗА КОГНИТИВНОГО И МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

В.Л. Ефимова¹, Г.М. Зиннатулина²

^{1,2} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

¹ prefish@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7029-9317>

² Gugi0386@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-0829-0131>

Резюме. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования цервикальных вестибулярных миогенных вызванных потенциалов (цВМВП) в психологии и психофизиологии. Показано значение вестибулярной системы не только для поддержания равновесия, но и в качестве важного участника процессов когнитивного и моторного развития детей. Метод цВМВП — это нейрофизиологическое исследование, позволяющее оценить функцию саккулюса и нижней части вестибулярного тракта. Представлены экспериментальные данные о применении цВМВП для диагностики детей с различными нарушениями развития и трудностями в обучении, такими как долговременные последствия недоношенности и тяжелых родов, тяжелые нарушения развития речи, расстройства аутистического спектра, синдром дефицита внимания и гиперактивности. Приводятся данные о связи вестибулярных дисфункций с нарушениями пространственной памяти, формирования схемы тела и другими когнитивными функциями. Показано, что вестибулярные дисфункции проявляются не только у детей, они сопровождают старение мозга и характерны для таких состояний как болезнь Альцгеймера и болезнь Паркинсона. Обсуждается роль вестибулярной дисфункции как потенциального биомаркера нарушений, важность спонтанной двигательной активности в жизни детей и взрослых, а также возможности коррекции вестибулярных дисфункций в рамках психолого-педагогических занятий. Акцент в этой работе необходимо сделать не только на движении, но и на использовании ритма и низкочастотной музыки, так как саккулус эволюционно сохранил способность регистрировать громкие низкочастотные звуки. Так называемый вестибулярный слух осуществляет поддержку кохлеарного слуха, что важно при восприятии речи. Эти данные подтверждают необходимость включения цВМВП в диагностические протоколы для детей и взрослых с различными когнитивными нарушениями. цВМВП позволит не только выявить дефициты в функционировании вестибулярной системы, но и оценивать динамику изменений в результате коррекционных и развивающих мероприятий.

Ключевые слова: вестибулярная система, цервикальные вестибулярные миогенные вызванные потенциалы, когнитивное развитие, моторное развитие, саккулос, нарушения речи, расстройства аутистического спектра, синдром дефицита внимания и гиперактивности, пространственная память, вестибулярная дисфункция

Для цитирования

Ефимова В.Л., Зиннатулина Г.М. Использование цервикальных вестибулярных миогенных вызванных потенциалов для прогноза когнитивного и моторного развития ребенка // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 3 (71). С. 37–46. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-37-46>

Research article

USING CERVICAL VESTIBULAR MYOGENIC EVOKED POTENTIALS FOR PREDICTING COGNITIVE AND MOTOR DEVELOPMENT OF A CHILD

Victoria L. Efimova¹, Gulnara M. Zinnatullina²

^{1,2} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ prefish@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7029-9317>

² Gugi0386@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-0829-0131>

Abstract. *The article explores both theoretical and practical aspects of using cervical vestibular evoked myogenic potentials (cVEMP) in psychology and psychophysiology. It highlights the role of the vestibular system not only in maintaining balance but also as an important contributor to cognitive and motor development in children. The cVEMP method is a neurophysiological technique that assesses the function of the saccule and the inferior part of the vestibular pathway. Experimental data are presented on the application of cVEMP for diagnosing children with various developmental disorders and learning difficulties, such as long-term effects of prematurity and complicated birth, severe speech development disorders, autism spectrum disorders (ASD), and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The article provides evidence of the association between vestibular dysfunction and impairments in spatial memory, body schema formation, and other cognitive functions. It is shown that vestibular dysfunctions are not limited to children but also accompany brain aging and are characteristic of conditions such as Alzheimer's and Parkinson's diseases. The paper discusses the role of vestibular dysfunction as a potential biomarker of neurological disorders, the importance of spontaneous motor activity in the lives of children and adults, and the possibilities for correcting vestibular dysfunctions through psychoeducational interventions. Special emphasis is placed not only on movement but also on the use of rhythm and low-frequency music, as the saccule evolutionarily retains the ability to register loud low-frequency sounds. This so-called vestibular hearing supports cochlear hearing and plays a role in speech perception. These findings support the inclusion of cVEMP in diagnostic protocols for children and adults with various cognitive impairments. cVEMP can help identify vestibular system dysfunctions and monitor changes resulting from corrective and developmental interventions.*

Keywords: vestibular system, cervical vestibular evoked myogenic potentials (cVEMP), cognitive development, motor development, saccule, speech disorders, autism spectrum disorders (ASD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), spatial memory, vestibular dysfunction

For citation

Efimova, V.L., & Zinnatulina, G.M. (2025). Using cervical vestibular myogenic evoked potentials for predicting cognitive and motor development of a child. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 37–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-37-46>

Вестибулярная система обеспечивает ориентацию в пространстве, поддержание равновесия и стабилизацию зрения при движении. Однако в последние десятилетия она рассматривается как более сложная структура, вовлеченная в регуляцию когнитивных, поведенческих и языковых функций. Исследования показывают, что вестибулярные сигналы играют ключевую роль в формировании пространственной памяти, организации моторных действий и восприятии речи. Особенно это актуально для детей, так как когнитивные функции продолжают активно развиваться, а формирование картины мира происходит во многом на основе вестибулярной информации, дающей представление о положении тела в пространстве в условиях постоянного воздействия гравитации (Wiener-Vacher, Hamilton, Wiener, 2013, p. 92).

Это делает вестибулярную систему важным объектом внимания в ранней диагностике нарушений развития.

Периферическая часть вестибулярной системы располагается во внутреннем ухе с двух сторон и состоит из пяти парных отделов: трех полукружных каналов, реагирующих на угловое ускорение, и двух отолитовых органов — саккулюса и утрикулуса, реагирующих на линейное ускорение головы и обеспечивающих гравитационную чувствительность. Информация от рецепторов передается по вестибулокохлеарному нерву в вестибулярные ядра ствола мозга, а затем по нескольким направлениям: непосредственно к мышцам, в мозжечок и через таламус в кору головного мозга. Нарушения вестибулярной функции могут проявляться не только в виде проблем с равновесием, но и в виде трудностей с вниманием, координацией, ориентацией и речью.

Метод цервикальных вестибулярных вызванных миогенных потенциалов (цВМВП) представляет собой коротколатентный миогенный ответ на звуковой стимул, регистрируемый с грудино-ключично-сосцевидной мышцы. Он отражает активность саккулюса и нижней части вестибулярного нерва, входящего в состав восьмой пары черепных нервов. При проведении теста используются наушники, через которые подаются громкие короткие щелчки, поверхностные электроды фиксируют миографический ответ грудино-ключично-сосцевидной мышцы. Оцениваются два параметра: латентность (время появления ответа) и амплитуда (интенсивность ответа). Исследование впервые применили в 1991 г. (Colebatch, Halmagyi, 1992).

Может возникнуть вопрос, почему функционирование вестибулярной системы оценивается с помощью звуковых стимулов. Это связано с эволюционной ролью вестибулярного аппарата, который выполнял функции органа слуха, у животных, обитающих в водной среде. В процессе эволюции полукружные каналы человека существенно изменились, а саккулюс подвергся изменениям в меньшей степени, сохранив способность реагировать не только на линейное ускорение, но и на громкие низкочастотные звуки. Известно, что вестибулярная реакция на звук была впервые описана в 1929 г. Пьетро Тулио. Инструментально удалось доказать, что цВМВП регистрируется даже у глухих людей, но ответы отсутствуют у лиц с хирургически удаленным саккулюсом (Emami et al., 2010).

Онтогенетически вестибулярная система формируется одной из первых, уже на ранних сроках внутриутробного развития (Nikolaeva, Efimova, Vergunov, 2022). Формирование вестибулярной системы проходит несколько этапов. Первый период — эм-

бриональный (0–12 недель гестации). Во время этого периода закладывается слуховестибулярная пластинка, которая инвагинируется и формирует пузырек. Уже на 4–5 неделе пузырек дифференцируется на два отдела: утрикулус и саккулус. На 6–8 неделе формируются три полукружных канала (горизонтальный, передний, задний), а в 8–12 недель начинается иннервация вестибулярного аппарата волокнами преддверно-улиткового нерва (VIII черепной нерв). В 22–24 недели плод начинает реагировать на ускорения и перемещения, миелинизация VIII нерва завершается в 28–32 недели гестации, к этому моменту вестибулярные тракты в стволе мозга также достигают функциональной зрелости, а в 32 недели у плода уже регистрируются первые вестибулярные рефлексы. Таким образом, отолитовый отдел вестибулярного аппарата, функциональное состояние которого оценивается с помощью цВМВП, анатомически развивается раньше, чем каналный отдел.

С первых дней жизни ребенка, вестибулярные входы начинают модулировать активность его сенсорных систем (зрение, проприорецепция). Функции вестибулярной системы — антигравитационная регуляция, ориентация в пространстве, поддержание позы, координация движений глаз и головы — становятся все более интегрированными с возрастающим участием лобных, теменных и мозжечковых структур.

цВМВП является безопасным, быстрым и неинвазивным методом, пригодным к применению с пятого дня жизни. Уже с первых месяцев жизни показатели цВМВП у здоровых младенцев соответствуют показателям здоровых взрослых (Ефимова, Николаева, Тимофеева, 2025).

Нормативные данные, полученные в разных лабораториях, могут различаться, но исследования подтверждают пригодность, безопасность и информативность цВМВП для детей (Martens et al., 2023; Fuemmeler et al., 2020; Janky, Rodriguez, 2018).

Методика позволяет выявить функциональные отклонения в развитии детей до появления клинической симптоматики. Это касается не только моторных нарушений, но и когнитивных (Bigelow, Agrawal, 2015; Young et al., 2009).

Поскольку в норме к моменту родов вестибулярная система должна быть полностью функциональной, в группе риска в первую очередь оказываются дети, родившиеся раньше срока или с осложнениями в перинатальном периоде. У недоношенных детей цВМВП позволяет прогнозировать риски задержек моторного и речевого развития (Erbek et al., 2008).

Считается, что вестибулярная система играет роль в позиционировании плода в родовых путях перед родами (Ефимова, Николаева, 2024). В тех случаях, когда ребенок к моменту родов не перевернулся головкой к родовым путям, можно предполагать недостаточную функциональную зрелость вестибулярной системы. У детей, родившихся в тазовом предлежании, чаще фиксируются признаки вестибулярной дисфункции. Нарушение симметрии вестибулярного ввода связано с такими состояниями, как кривошея и идиопатический сколиоз (Ефимова, Николаева, 2024). Одним из признаков вестибулярных дисфункций у детей в возрасте до 14 месяцев является позднее начало самостоятельной ходьбы. Дети, родившиеся в тазовом предлежании, которые освоили самостоятельную ходьбу в возрасте после 14 месяцев, демонстрировали в дошкольном возрасте показатели цВМВП, отличающиеся от нормативных. Можно сделать выводы о том, что в некоторых случаях врожденная функциональная незрелость вестибулярной системы компенсируется с возрастом. Но это происходит не всегда.

Таким образом, метод цВМВП может служить ранним биомаркером нарушений развития, предоставляя информацию до проявления клинической картины. Это особенно важно в случаях, когда традиционные поведенческие методы диагностики неинформативны из-за возраста или особенностей развития ребенка.

Известно, что на протяжении всего детства вестибулярная система влияет на развитие моторики ребенка. В первые месяцы жизни происходит созревание корково-стволовых связей, улучшается координация движений головы и глаз (вестибуло-окулярный рефлекс); в возрасте 6–12 месяцев активно развивается вестибулярная регуляция осанки, устойчивости и равновесия; в 1–3 года формируются сложные моторные паттерны (ходьба, бег), которые требуют зрелости вестибулярных функций, к 7–8 годам развитие вестибулярной системы продолжается особенно в сложных координационных задачах. Менее изученной является связь развития вестибулярной системы с когнитивными функциями.

Сигналы от саккулюса поступают в различные области мозга, в том числе в гиппокамп — структуру, критически важную для формирования когнитивной карты пространства. Нарушения вестибулярного ввода могут приводить к дефектам пространственной ориентации, моторного планирования, а также к трудностям в овладении письменной речью — чтением и письмом (Braswell, Rine, 2006; Franco, Panhoca, 2008).

Дети с вестибулярной дисфункцией демонстрируют специфические нарушения: нестабильный почерк, зеркальное письмо, неравномерность букв, нарушение межсловных интервалов. Кроме того, фиксируются трудности в выполнении школьных заданий, требующих пространственной организации, таких как чтение, письмо, рисование (Demir et al., 2023).

Анализ рисунков младших школьников показывает разительные различия в пространственном восприятии у детей с нормальной и нарушенной вестибулярной функцией. У детей с нормальными показателями цВМВП изображения включают стоящих на земле людей с четкими пропорциями. У детей с нарушенными цВМВП наблюдаются "парящие" фигуры, отсутствие тел, нарушение ориентации в пространстве. Эти визуальные проявления дополнительно иллюстрируют влияние вестибулярной системы на формирование схемы тела. Современные дети часто изображают тело человека в виде прямоугольника, что может указывать не только на недостаточную сформированность схемы тела, но и влияние на восприятие компьютерных игр.

До начала школьного обучения измененные показатели цВМВП могут быть предиктором нарушений речи. В этой связи особый интерес вызывает концепция «вестибулярного слуха». Саккулюс реагирует на низкочастотные и высокоинтенсивные звуки, и, как показывают данные, его функционирование способствует распознаванию речи на фоне шума, восприятию интонации и различению собственной речи от внешней. Таким образом, вестибулярные сигналы интегрируются в общую систему речевой обработки. У детей с задержками речи в 89 % случаев выявляются отклонения в показателях цВМВП. Это указывает на тесную связь между вестибулярной функцией и развитием речевых навыков. У детей с расстройствами аутистического спектра также нередко регистрируются патологические цВМВП, что может отражать нарушение интеграции сенсорной информации на подкорковом уровне (Ефимова, Николаева, 2020; Ефимова, Ефимов. Николаева и др., 2019).

Проведенные клинические наблюдения подтверждают, что нарушение вестибулярной функции может быть фоном для формирования вторичных речевых и когнитивных трудностей. Изменение параметров цВМВП наблюдается и у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Дети с СДВГ часто демонстрируют трудности с равновесием и координацией. Результаты цВМВП указывают на сниженную латентность электрических ответов, что может быть связано с нарушением отолитовой функции. В проведенном нами исследовании на выборке из 103 детей с диагнозом СДВГ в возрасте 7–13 лет признаки вестибулярной дисфункции были выявлены почти у 90% участников (Ефимова, Резник, Николаев, 2019).

Исследование детей с СДВГ, проведенное в Чили, выявило у детей с СДВГ сниженные амплитуды цВМВП (Isaac et al., 2017; Ефимова, Резник, Николаев, 2019).

Эти данные подтверждают необходимость включения цВМВП в диагностические протоколы для детей с различными нарушениями развития и трудностями в обучении.

Ключевой вывод состоит в том, что у существенного количества детей с нарушениями развития и трудностями в обучении имеются вестибулярные дисфункции. Но важно не только выявить эти дефициты — вестибулярную систему можно тренировать.

Сниженную сенсорную реактивность отолитового отдела вестибулярной системы можно расценивать, как результат недостаточной миелинизации нижней части вестибулярного тракта. Возможно, и раньше многие дети имели врожденную недостаточность в функционировании вестибулярной системы, но благодаря подвижным играм и другим вариантам спонтанной двигательной активности этот дефицит компенсировался, так как процессы миелинизации у детей наиболее активно продолжают в дошкольном возрасте.

Процесс миелинизации вестибулярных трактов можно фасилитировать: использование специальных упражнений, активных подвижных игр, сенсомоторных тренажеров позволяет не только улучшить равновесие, но и способствует развитию высших психических функций. Игровая активность на уличных площадках, подвешенные конструкции, вращение, прыжки — все это стимулирует развитие вестибулярной системы. Поскольку отолитовый отдел вестибулярного аппарата в большей степени реагирует на линейное ускорение, улучшение показателей цВМВП может быть связано с тем, что ребенок будет кататься с горки с прямым скатом, прыгать на батуте, а также участвовать в подвижных играх, связанным бегом, который сопровождается резкими остановками и возобновлением движения, а также прыжками. Так называемые «Дворовые игры» в полной мере обеспечивают стимуляцию, необходимую для развития вестибулярной системы или компенсации ее врожденной функциональной незрелости.

При этом важно отметить, что современные дети все чаще ведут малоподвижный образ жизни, ограничены в доступе к естественным сенсорным стимулам, что может быть одним из факторов увеличения частоты сенсомоторных и поведенческих проблем.

Нарушения вестибулярной функции фиксируются и при старении мозга. Болезни Паркинсона, Альцгеймера и другие формы нейродегенерации сопровождаются снижением интеграции сенсорной информации, нарушением вестибулярной функции и когнитивными дефицитами. Это подчеркивает необходимость поддержки вестибулярного здоровья не только в детском, но и в пожилом возрасте. Возможно, использование цВМВП будет полезно и в этом случае, для выявления группы риска до появления когнитивных дефицитов.

Концепция «вестибулярного слуха» расширяет представления о возможностях улучшения функционирования отолитовой части вестибулярного аппарата. Помимо двигательной активности можно использовать работу с музыкой, ритмом и голосом, воздействуя на саккулус через низкочастотный диапазон звуков. Примером такого тренинга является работа с аудиовестибулярной платформой «Синапс», которая позволяет воспринимать музыку и голос всем телом, стимулируя не только слуховую, но и вестибулярную и тактильную системы¹.

¹ Ефимова В.Л. Патент на полезную модель № 230343 U1 Российская Федерация, МПК А61Н 1/00, А63В 21/00. Аудиовестибулярная платформа: № 2024127552: заявл. 18.09.2024: опубл. 28.11.2024.

Функциональное состояние вестибулярной системы является фундаментом развития ребенка на протяжении всего детства.

Таким образом, цВМВП представляет собой уникальный инструмент ранней диагностики вестибулярной дисфункции у детей. Его применение открывает новые горизонты для оценки рисков нарушений развития, планирования индивидуальной коррекции и поддержки как физического, так и когнитивного здоровья. Включение цВМВП в стандартные скрининговые протоколы может стать значительным шагом на пути к превентивной медицине и нейроразвивающей помощи. Вестибулярная система, долгое время считавшаяся исключительно сенсомоторной, оказывается глубоко вовлеченной в регуляцию высших психических функций и требует междисциплинарного подхода в диагностике и реабилитации.

Литература

- Ефимова В.Л., Николаева Н.О. Особенности вестибулярной функции у детей, родившихся в тазовом предлежании // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/61PSMN224.pdf> (дата обращения: 24.08.2024).
- Ефимова В.Л., Николаева Н.О., Тимофеева Е.А. Показатели цервикальных вестибулярных миогенных вызванных потенциалов у здоровых детей и взрослых // Человеческий капитал. 2025. № 2 (194). С. 42–53. <https://doi.org/10.25629/НС.2025.02.04>
- Ефимова В.Л., Николаева Е.И. Роль вестибулярной системы в формировании специфических речевых расстройств у детей // Физиология человека. 2020. Т. 46. № 3. С. 83–89. <https://doi.org/10.31857/S0131164620030030>
- Ефимова В.Л., Ефимов О.И., Николаева Е.И., Резник К.Н., Николаев И.В. Специфика вестибулярных нарушений и уровень когнитивного развития у детей с нарушениями речи // Центральные механизмы речи: Сборник материалов IX Всероссийской (с международным участием) научной конференции, посвященной памяти проф. Н.Н. Трауготт, Санкт-Петербург, 11–13 ноября 2019 года / Под общ. ред. А.Н. Шеповальникова. СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2019. С. 38.
- Ефимова В.Л., Резник Е.Н., Николаев И.В. Вестибулярные дисфункции у детей с симптомами СДВГ // Вестник психофизиологии. 2019. № 3. С. 38–43.
- Bigelow R.T., Agrawal Y. Vestibular involvement in cognition: visuospatial ability, attention, executive function, and memory // Journal of Vestibular Research. 2015. Vol. 25. No. 2. 73–89. <https://doi.org/10.3233/VES-150544>
- Braswell J., Rine R.M. Evidence that vestibular hypofunction affects reading acuity in children // International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology. 2006. Vol. 70. No. 11. Pp. 1957–1965. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2006.07.013>
- Colebatch J.G., Halmagyi G.M. Vestibular evoked potentials in human neck muscles before and after unilateral vestibular deafferentation // Neurology. 1992. Vol. 42. No. 8. Pp. 1635–1636. <https://doi.org/10.1212/wnl.42.8.1635>
- Demir İ., Uğur Cengiz D., Çalışkan Demir A., Can Çolak S., Demirel Birişik S., Özel Özcan Ö. Vestibular Evaluation of Children Diagnosed with Specific Learning Disorder // Alpha Psychiatry. 2023. Vol. 24. No. 5. Pp. 211–216. <https://doi.org/10.5152/alphapsychiatry.2023.221097>
- Emami S.F., Pourbakht A., Sheykholeslami K., Kammali M., Behnoud F., Daneshi A. Vestibular hearing and speech processing // ISRN Otolaryngology. 2012. Vol. 2012. No. 2012. Article 850629. <https://doi.org/10.5402/2012/850629>
- Erbek S., Gokmen Z., Ozkiraz S., Erbek S.S., Tarcan A., Ozluoglu L.N. Vestibular evoked myogenic potentials in preterm infants // Audiology and Neurotology. 2009. Vol. 14. No. 1. <https://doi.org/10.1159/000148204>
- Franco E.S., Panhoca I. Vestibular function in children underperforming at school // Brazilian Journal of Otorhinolaryngology. 2008. Vol. 74. No. 6. Pp. 815–825. [https://doi.org/10.1016/S1808-8694\(15\)30141-5](https://doi.org/10.1016/S1808-8694(15)30141-5)
-

-
- Fuemmeler E., Rodriguez A.I., Thomas M., Creutz T., Fitzpatrick D., Janky K.L. Vestibular Evoked Myogenic Potential (VEMP) Test-retest Reliability in Children // *Otology & Neurotology*. 2020. Vol. 41. No. 8. Pp. e1052–e1059. <https://doi.org/10.1097/MAO.0000000000002703>
- Janky K.L., Rodriguez A.I. Quantitative Vestibular Function Testing in the Pediatric Population // *Seminars in Hearing*. 2018. Vol. 39. No. 3. Pp. 257–274. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1666817>
- Isaac V., Olmedo D., Aboitiz F., Delano P.H. Altered Cervical Vestibular-Evoked Myogenic Potential in Children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder // *Frontiers in Neurology*. 2017. Vol. 8. No. 90. <https://doi.org/10.3389/fneur.2017.00090>
- Martens S., Dhooze I., Dhondt C., Vanaudenaerde S., Sucaet M., Rombaut L., Maes L. Pediatric Vestibular Assessment: Clinical Framework // *Ear and Hearing*. 2023. Vol. 44. No. 2. Pp. 423–436. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000001303>
- Nikolaeva E.I., Efimova V.L., Vergunov E.G. Integration of Vestibular and Auditory Information in Ontogenesis // *Children*. 2022. Vol. 9. No. 3. <https://doi.org/10.3390/children9030401>
- Wiener-Vacher S.R., Hamilton D.A., Wiener S.I. Vestibular activity and cognitive development in children: perspectives // *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2013. Vol. 7. Article 92. <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00092>
- Young Y.H., Chen C.N., Hsieh W.S., Wang S.J. Development of vestibular evoked myogenic potentials in early life // *European Journal of Paediatric Neurology*. 2009. Vol. 13. No. 3. Pp. 235–239. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2008.04.008>

References

- Bigelow, R.T., & Agrawal, Y. (2015). Vestibular involvement in cognition: visuospatial ability, attention, executive function, and memory. *Journal of Vestibular Research*, 25(2), 73–89. <https://doi.org/10.3233/VES-150544>
- Braswell, J., & Rine, R.M. (2006). Evidence that vestibular hypofunction affects reading acuity in children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 70(11), 1957–1965. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2006.07.013>
- Colebatch, J.G., & Halmagyi, G.M. (1992). Vestibular evoked potentials in human neck muscles before and after unilateral vestibular deafferentation. *Neurology*, 42(8), 1635–1636. <https://doi.org/10.1212/wnl.42.8.1635>
- Demir, İ., Uğur Cengiz, D., Çalışkan Demir, A., Can Çolak, S., Demirel Birişik, S., & Özel Özcan, Ö. (2023). Vestibular Evaluation of Children Diagnosed with Specific Learning Disorder. *Alpha Psychiatry*, 24(5), 211–216. <https://doi.org/10.5152/alphapsychiatry.2023.221097>
- Efimova, V.L., & Nikolaeva, E.I. (2020). The role of the vestibular system in the formation of specific speech disorders in children. *Fiziologiya cheloveka*, 46(3), 83–89. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0131164620030030>
- Efimova, V.L., & Nikolaeva, N.O. (2024). Features of vestibular function in children born in breech presentation. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 12(2). Retrieved from <https://mirnauki.com/PDF/61PSMN224.pdf> (In Russ.)
- Efimova, V.L., Efimov, O.I., Nikolaeva, E.I., Reznik, K.N., & Nikolaev, I.V. (2019). Specificity of vestibular disorders and the level of cognitive development in children with speech disorders. In A.N. Shepovalnikov (Ed.), *Central mechanisms of speech: Collection of materials of the IX All-Russian (with international participation) scientific conference dedicated to the memory of prof. N.N. Traugott, St. Petersburg, November 11–13, 2019* (p. 38). St. Petersburg: OOO Izdatelstvo VVM. (In Russ.)
- Efimova, V.L., Nikolaeva, N.O., & Timofeeva, E.A. (2025). Indicators of cervical vestibular myogenic evoked potentials in healthy children and adults. *Chelovecheskiy kapital*, (2), 42–53. (In Russ.) <https://doi.org/10.25629/HC.2025.02.04>
- Efimova, V.L., Reznik, E.N., & Nikolaev, I.V. (2019). Vestibular dysfunctions in children with ADHD symptoms. *Vestnik psikhofiziologii*, (3), 38–43. (In Russ.)
- Emami, S.F., Pourbakht, A., Sheykholeslami, K., Kammali, M., Behnoud, F., & Daneshi A. (2012). Vestibular hearing and speech processing. *ISRN Otolaryngology*, 2012(2012), 850629. <https://doi.org/10.5402/2012/850629>
-

-
- Erbek, S., Gokmen, Z., Ozkiraz, S., Erbek, S.S., Tarcan, A., & Ozluoglu L.N. (2009). Vestibular evoked myo-genic potentials in preterm infants. *Audiology and Neurotology*, 14(1). <https://doi.org/10.1159/000148204>
- Franco, E.S., & Panhoca, I. (2008). Vestibular function in children underperforming at school. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 74(6), 815–825. [https://doi.org/10.1016/S1808-8694\(15\)30141-5](https://doi.org/10.1016/S1808-8694(15)30141-5)
- Fuemmeler, E., Rodriguez, A.I., Thomas, M., Creutz, T., Fitzpatrick, D., & Janky, K.L. (2020). Vestibular Evoked Myogenic Potential (VEMP) Test-retest Reliability in Children. *Otology & Neurotology*, 41(8), e1052–e1059. <https://doi.org/10.1097/MAO.0000000000002703>
- Isaac, V., Olmedo, D., Aboitiz, F., & Delano, P.H. (2017). Altered Cervical Vestibular-Evoked Myogenic Po-tential in Children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Neurology*, 8(90). <https://doi.org/10.3389/fneur.2017.00090>
- Janky, K.L., & Rodriguez, A.I. (2018). Quantitative Vestibular Function Testing in the Pediatric Population. *Seminars in Hearing*, 39(3), 257–274. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1666817>
- Martens, S., Dhooge, I., Dhondt, C., Vanaudenaerde, S., Sucaet, M., Rombaut, L., & Maes, L. (2023). Pediatric Vestibular Assessment: Clinical Framework. *Ear and Hearing*, 44(2), 423–436. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000001303>
- Nikolaeva, E.I., Efimova, V.L., & Vergunov, E.G. (2022). Integration of Vestibular and Auditory Information in Ontogenesis. *Children*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/children9030401>
- Wiener-Vacher, S.R., Hamilton, D.A., & Wiener, S.I. (2013). Vestibular activity and cognitive development in children: perspectives. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7, 92. <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00092>
- Young, Y.H., Chen, C.N., Hsieh, W.S., & Wang, S.J. (2009). Development of vestibular evoked myogenic potentials in early life. *European Journal of Paediatric Neurology*, 13(3), 235–239. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2008.04.008>

Информация об авторах

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

Зиннатулина Гульнара Маратовна, аспирант кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: Gugi0386@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 27.05.25. Принята к печати 15.06.25.

Information about the authors

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

Gulnara M. Zinnatullina, Postgraduate Student of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, Saint Petersburg, 48, Moika Embankment; e-mail: Gugi0386@mail.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 27 May 2025. Accepted 15 June 2025.

Research article

УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-47-55>

METHODOLOGICAL SPECIFICITIES AND DIFFICULTIES OF TEACHING LATIN WITHIN AN “ENGLISH MEDIUM” PROGRAM

Larissa A. Khokhlova

Northern State Medical University, Arkhangelsk, Russia, nsmu.lkhokhlova@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0008-0079-8952>

Abstract. *At the beginning of this century English has gained the status of the international communication language. Many leading Russian universities offer education in English (an intermediary language), which makes it possible to neutralize the problems associated with ethnic and national diversity of students' groups. The manuscript objective is to analyze the methodological features and approaches to teaching English Medium Instruction program “Latin Language and Fundamentals of Medical Terminology” to international students. Material and Methods: The study was conducted at the Northern State Medical University, which has been training international students since 1991. Theoretical methods including the analysis of literature sources and the discipline's educational and methodological complex were used. A survey of faculty members and international students was conducted. A general description of the discipline is given. Each of its sections (anatomical, clinical, pharmaceutical terminology) is considered from the view point of teaching specifics in the intermediary language and characteristics of the material perception by international students. Linguistic aspects of English interfering with the effectiveness of the discipline mastering by international students are explored. Difficulties that faculty members face when teaching international students are analyzed. The most interesting aspects of studying Latin and students' suggestions for improving the educational process are revealed. Conclusions: Teaching Latin in heterogeneous, multi-level, multinational student groups with instruction in the intermediary language is a complex process due to: 1) limited class hours; 2) varying levels of international students' language proficiency; 3) the specificity of anatomical, clinical, and pharmaceutical terminology requiring instructors to know numerous synonyms for explanation; 4) linguistic differences between Latin and English systems; 5) the need for methodological approach adaptation.*

Ключевые слова: *pragmatism, philosophy of pragmatism, philosophy of education, digitalization, models of teaching translation*

Для цитирования

Khokhlova, L.A. (2025). Methodological specificities and difficulties of teaching latin within an “English Medium” program. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 47–55. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-47-55>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОГРАММЫ “ENGLISH MEDIUM”

Л.А. Хохлова

Северный государственный медицинский университет, Архангельск, Россия,
nsmu.lkhokhlova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0079-8952>

Abstract. *Английский язык в начале этого века получил статус языка межнационального общения. Многие ведущие российские вузы сегодня предлагают обучение на английском языке (языке-посреднике), что позволяет нивелировать проблемы, связанные с этническим и национальным разнообразием студенческих групп. Цель данной статьи - проанализировать методические особенности и подходы к преподаванию дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» иностранным студентам на английском языке. Материалы и методы: Исследование выполнено на базе Северного государственного медицинского университета, осуществляющего подготовку иностранных студентов с 1991 г. Использовались теоретические методы, включающие изучение и анализ литературных источников, учебно-методического комплекса дисциплины. Проведен опрос преподавателей и иностранных обучающихся. Дается общая характеристика дисциплины. Каждый из ее разделов (анатомическая, клиническая, фармацевтическая терминология) рассматривается с точки зрения специфики преподавания на языке-посреднике и особенностей восприятия материала иностранными студентами. Раскрываются лингвистические аспекты английского языка, оказывающие интерферирующее влияние на эффективность усвоения данной дисциплины студентами-иностранцами. Анализируются трудности, с которыми преподаватели сталкиваются при обучении иностранных студентов. Раскрываются наиболее интересные, с точки зрения студентов, аспекты изучения латинского языка и их пожелания по улучшению образовательного процесса. Таким образом, обучение латинскому языку в гетерогенных, разноуровневых многонациональных студенческих группах с преподаванием на языке-посреднике является довольно сложным процессом вследствие 1) небольшого количества учебных часов; 2) разного уровня языковой подготовки студентов-иностранцев; 3) специфики анатомической, клинической и фармацевтической терминологии, требующей от преподавателей знания значительного количества синонимов для объяснения материала; 4) лингвистических различий в системе латинского и английского языков; 5) необходимости адаптации методических подходов.*

Keywords: латинский язык, иностранные студенты, преподавание, язык-посредник

For citation

Khokhlova L.A. Methodological specificities and difficulties of teaching latin within an “English Medium” program // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 3 (71). С. 47–55. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-47-55>

Introduction

At the beginning of this century English has gained the status of the international communication language and is rapidly becoming the language of higher education and science. Following global educational trends, many leading Russian universities offer education in English (an intermediary language), which makes it possible to neutralize the problems associated

with ethnic and national diversity of students' groups, significantly reducing the time of socio-cultural and professional adaptation of international students.

English Medium Instruction (EMI) programs meet the demands of academic mobility. As evidenced by our observations and literature review on the issue, these programs are becoming increasingly popular (Angel, Volkova, 2020; Macaro et al., 2020; Melezhik, 2016; Shleynikova, Dementyeva, Makarova, 2024).

Articles on teaching in multinational groups (Kostromina, Stepashov, 2007; Zherlitsyn, Lebedeva, Safina, 2022; Shatalova-Davydova, 2019) and those addressing the specifics of material perception by students speaking different languages appear (Markova, 2015; Stobbe, 2023).

There is a number of publications analyzing current aspects of teaching basic subjects underlying medical education (Goncharenko, Altukhova, Ignatenko, 2016; Myachina, Deryaeva, Deryaeva, Kozhevnikov, 2020; Khokhlova et al., 2018; Khokhlova, Andreeva, Kiseleva, Tikhonova, 2022)

At the same time, the idea of the global use of English as a medium of instruction remains a challenge for the Russian higher education system. It's inevitably linked to issues of international student recruitment, development of new programs and courses incorporating intercultural communication, and English training for faculty members working with international students.

University lecturers face varying English proficiency levels among students from different countries, as well as accent differences, making it difficult for students and lecturers to interact.

Northern State Medical University (NSMU) has been training international students since 1991. English Medium Instruction programs were first introduced in 2006. Currently, the university has over 1,500 international students, most of whom are from India and Pakistan. International students are studying in the “General Medicine” higher education program. All humanities, preclinical, and clinical disciplines are taught in English throughout the entire study period.

The manuscript **objective** is to analyze the methodological features and approaches to teaching English Medium Instruction program “Latin Language and Fundamentals of Medical Terminology” to international students.

Material and Methods

Theoretical methods including the analysis of literature sources and the discipline's educational and methodological complex were used. As a study part, a survey of the faculty members teaching English Medium Instruction program “Latin Language and Fundamentals of Medical Terminology” was performed. Survey participants were asked to complete questionnaires to identify the challenges they face when teaching international students. A survey of first-year international students studying Latin was also conducted. Students were asked to specify the most interesting aspects of studying Latin, difficulties encountered, and their suggestions for improving the educational process.

Results and Discussion

In today's multinational world, Latin remains a relevant international professional language of medicine and biomedical sciences.

The specificity of this subject is in the fact that it is closer to special medical disciplines than to linguistic and socio-humanitarian ones.

“Latin Language and Fundamentals of Medical Terminology” is a core component of all medical disciplines. The subject is taught to NSMU international students as a part of the

“English Medium” program during the first course. The total number of hours is 108, including 54 hours of in-class contact and 54 hours of self-study. During practical classes, students study Latin phonetics, the basics of Latin grammar, and cycles of anatomical, clinical, and pharmaceutical terminology. Upon the course completion, an international student should be able to: read and write in Latin; explain the term meaning based on familiar term elements; translate and write prescriptions according to a given standard, using standard prescription formulations and grammar forms.

Each discipline section has its own specifics in terms of teaching in the intermediary language and material perception peculiarities by international students.

The first challenge a Latin teacher faces is delivering a large amount of study material in a limited time. Therefore, the minimum material amount necessary to familiarize students with the basics of anatomical, clinical, and pharmaceutical terminology is included in the course sections.

The second aspect we face in practice is the varying language proficiency levels of international students. Different levels of English language proficiency complicate the learning process when explaining a new foreign language (Latin) in another one (English). Organizational measures for multi-level grouping based on English proficiency test results are often difficult to implement due to scheduling and maximum number per class.

The third significant factor interfering with international students' learning effectiveness is linguistic aspects related to the difference between Latin and English. English is an analytic language, where grammatical relations are expressed through function words. Latin is recognized as a synthetic language where grammatical relations are expressed within the word. Case endings express a noun's relation to another word, while English uses specific prepositions with nouns. Such linguistic features create certain difficulties for international students even at the initial stage of studying the discipline.

“Latin Language and the Fundamentals of Medical Terminology” is a completely new discipline for the 1st-year students, that has not been studied before. At the same time, even before entering a medical university, English-speaking students already use words like abdomen, occipital, nasal, ligament, plexus, which are almost identical to the Latin words abdomen, inis n; occipitalis, e; nasalis, is; ligamentum, i n; plexus, us m. In practice, however, sound similarity and identical meanings often prevent international students from proper mastering the basics of Latin phonetics and grammar. Teachers face the real problem of English language interference. From the very first classes on the alphabet and phonetics, the teacher has to focus international students' attention on the differences in the names of some letters in Latin and English alphabets, on a significant difference in the pronunciation of sounds and words, spending a lot of time to developing correct Latin reading skills.

Learning ANATOMICAL TERMINOLOGY, the first section of the discipline, involves mastering term structure based on the Latin declension system. Students are not required to study a large amount of grammar. Only aspects necessary for understanding and composing anatomical terms (nominative and genitive singular and plural in the Latin declension system of nouns and adjectives) are covered. International students must learn the basic dictionary, including words and term elements, selected on the basis of their use frequency and subject significance. Words are memorized in their full dictionary form (nouns in the nominative and genitive cases with gender; adjectives of the 1st and 2nd declensions with all 3 gender endings and adjectives of the 3rd declensions in 3 forms). Knowledge of these grammar forms is necessary for proper understanding anatomical terminology. It's especially significant when studying Human Anatomy, which is alongside with the study of Latin and is completely based on Latin terms.

Unlike Russian students, international students find word memorizing more challenging. According to our survey findings, learning by heart is not assigned in Indian schools. Thus, this problem may be related to varying requirements in educational institutions of different countries. According to our teaching experience, weakening vocabulary memorization requirements leads to the accumulated unlearned material and subsequent comprehension problems in the course of “Latin Language and Fundamentals of Medical Terminology” discipline.

From our view point, the “Latin adjective system”, studied in the first section of the discipline, is the most difficult for international students. The lack of a case system and grammatical gender in English makes it difficult for students to understand noun-adjective agreement rules. In English, adjectives always precede nouns, whereas in Latin, they always follow nouns, which greatly confuses international students. An international student thus requires more time and effort to master adequate algorithms for translating grammar structures and building a medical terminology vocabulary in his memory. In this case, material presentation in tables and diagrams somewhat simplifies training material comprehension.

English-speaking students often struggle with a term semantic meaning which is essentially a Latin word without an ending. A.G. Gaifullina's research (Gaifullina, 2006) notes that the Latin adjective *sphenoidalis*,e (“sphenoid”) is clear to Russian-speaking students due to their familiarity with the concept of a “wedge”, but international students may not understand *sphenoid* without the translation “wedge” — “wedge-shaped form”. The author believes that a simple transliteration of a Latin term, without object explanation or its description by common English, does not promote understanding of the anatomical-histological object and its functions []. In NSMU, this problem is partially addressed by demonstrating slides with images of anatomical structures that are difficult to understand, as well as basic dictionary with detailed explanations in English. Latin teachers working in groups of international students often have to explain terms using both medical English and anatomy, requiring knowledge of the human body structures, a significant number of synonyms and words close in meaning.

Teaching Latin to international students shows that they don't have significant difficulties with CLINICAL TERMINOLOGY (section 2 of the course). It's due to the fact that medical terms in English often share roots with Latin terms, largely coinciding in their pronunciation and spelling. The clinical terminology study does not require constant use of grammar concepts. Students need to memorize Greek-Latin word-building elements that underlie the formation of medical terms. Clinical terminology deals with a variety of processes and phenomena related to disease prevention, diagnosis, differentiation, examination methods, and patient treatment, which strongly motivates international students to study it. The teacher's task is to help students understand the structure of terms and their components. It is largely helped by numerous practice exercises in determining term general meaning and constructing clinical terms by term elements.

Terminology training for future doctors involves not only understanding terminology but practical skills in its active use as well. Analyzing terms from clinical cases is very helpful in Latin practical classes. Below is one of the case examples with clinical terms to be explained. “67-year-old patient was admitted with *abdominal* syndrome of unclear *etiology*. Lab results: *leukocytosis*, *hematuria*, *pyuria*. X-ray: left-sided *nephroptosis*, *hepatomegaly*”. Being a certain way of overcoming difficulties in professional communication, such tasks are of the greatest interest to international students. The situation is somewhat complicated when students lack sufficient English proficiency. In such cases, the teacher has to spend more time explaining a particular term.

PHARMACEUTICAL TERMINOLOGY (section 3 of the discipline) is the most difficult for international students. They study drug nomenclature used in the pharmaceutical market, learn to identify common stems within drug names that carry certain information about the medicine and acquire prescription writing skills.

Difficulties arise when explaining a number of dosage forms (liniments, decoctions, infusions and tinctures), previously unknown to international students. The same is true with plant names used in prescriptions (hawthorn, plantain, etc.).

Some international students misunderstand the prescription concept and the need to study its structure in Latin. It is due to the fact that in many countries students come from, prescriptions are written in English or the national language.

There is a problem with the use of capital and small letters in Latin pharmaceutical terms and prescriptions, as many students come from regions where the writing system lacks uppercase letters. Indian students also face similar difficulties and the teacher has to constantly emphasize the use of capital letters in prescription writing.

Turning to our survey findings, one can say that anatomical terminology is the most interesting section of the Latin course for the majority of international students. Given that Latin is studied alongside the human anatomy course, it is to be quite expected. According to students, knowledge of Latin makes Anatomy study easier and more interesting.

International students also show interest in the clinical section of the discipline. It is not surprising, as disease names and pathological processes are must-have elements in medical practice.

From the view point of international students, the acquired skills in interpreting diagnoses and understanding human body systems are among the positive aspects in the study of “Latin Language and Fundamentals of Medical Terminology” discipline.

All international students believe the difficulties in studying the discipline to be related to the linguistic features of Latin (case system, declensions, etc.).

According to the survey findings, the “Pharmaceutical Terminology” section is the most difficult.

Students note differences in teaching methods between Russia and abroad as an organizational aspect, requiring adaptation time.

As measures to improve the educational process, international students suggest using workbooks, as it is the most familiar type of classroom activity for them. International students enjoy competitive tasks, vocabulary games, and solving terminology crosswords for speed. All of these are seen by students as methods to encourage more effective discipline study.

Conclusion

Learning Latin contributes to the formation of international language of medicine and is a kind of means of adapting international students to the medical profession.

Teaching Latin in heterogeneous, multi-level, multinational students' groups with instruction in a lingua franca is quite challenging. The teacher has to cover a large amount of material in a relatively short time. At the same time, the course should be adapted to address all the objective and subjective difficulties that international students have in the process of perceiving, memorizing and reproducing the information studied.

Teachers face the varying language proficiency levels of international students that complicates the explanation of a new foreign language (Latin) in another one (English).

Linguistic aspects related to the difference in the system of Latin and English and the interfering influence of the latter are another challenge for Latin teachers working with international students.

In the process of teaching “Latin Language and Fundamentals of Medical Terminology” discipline, the teacher must be able to clearly and competently explain the terms from the view point of both medical English and anatomy, necessitating knowledge of the human body structures, a significant number of synonyms and words close in meaning.

Many difficulties arising in the process of teaching this discipline are removed when using visualization elements, workbooks and dictionaries, which facilitate an informed and conscious approach to learning the material.

References

- Angel, A.V., & Volkova, E.A. (2020). The Role of Intermediary Language at the Lessons of Russian as a Foreign Language in the Context of a Present-Day University. *Prepodavatel' XXI vek*, (1), 159–167. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-1-159-167>
- Gaifullina, A.G. (2006). English as an Intermediary Language in Teaching Latin Medical Terminology. In K.R. Galiullin & G.A. Nikolaev (Eds.), *III International Baudouin Readings: I.A. Baudouin de Courtenay and Modern Problems of Theoretical and Applied Linguistics. Kazan, May 23–25, 2006* (vol. 2, pp. 144–146). Kazan: Kazanskiy (Privolzhskiy) federal'nyy universitet. (In Russ.)
- Goncharenko, N.V., Altuhova, O.N., & Ignatenko, O.P. (2016). Teaching Foreign Medical Students in an Intermediary Language as an Innovative Method in Teaching Russian. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, (8-1), 181–183. (In Russ.)
- Khokhlova, L.A., Andreeva, E.A., Kiseleva, L.G., Tikhonova, E.V., & Andreeva, A.S. (2022). Russian Medical Education from International Students' View Point: Challenges and Coping Strategies. *Russian Journal of Education and Psychology*, 13(5), 82–98. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-5-82-98>
- Khokhlova, L.A., Dynkov, S.M., Kiseleva, L.G., Tikhonova, E.V., & Kolodkina, O.F. (2018). Problems of teaching academic disciplines to foreign students at the Northern State Medical University. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*, 9(11), 6–14. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-11-6-14>
- Kostromina, T.A., & Stepashov, N.S. (2007). *Sociocultural Foundations of Bilingual Communicative Difficulties*. Kursk: KGMU. (In Russ.)
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2020). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Markova, N.I. (2015). Latin as a Discipline Providing Interdisciplinary Integration. In *Language of Medicine: International Interuniversity Collection of Scientific Papers in Honor of the Anniversary of V.F. Novodranova* (pp. 243–247). Samara: KRYPTEN-Volga. (In Russ.)
- Melezhik, K.A. (2016). Language policy and linguistic reality of university community internationalization. *Politicheskaya lingvistika*, (1), 151–158 (In Russ.)
- Myachina, D.S., Deryaeva, O.G., Deryaeva, A.G., & Kozhevnikov, V.V. (2020). Teaching clinical disciplines to foreign students: bilingual training in medical universities. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, (7-3), 18–21. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10801>
- Shatalova-Davydova, D.A. (2019). International Students as Part of the New Educational System in Russia. *Molodoj uchenyj*, (2), 381–383. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/240/55472/> (In Russ.)
- Shleynikova, E.E., Dementyeva, A.A., Makarova, T.G., & Mogileva, I.I. (2024). Training in the intermediary language in medical universities of Russia: a comprehensive approach to developing Foreign Students' Communicative Competence. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*, (6), 218–228. (In Russ.) <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-6-123-20>
- Stobbe, I.A., & Azarova, O.V. (2023). University Lecture: Teaching Chemistry to Foreign Students. *Razvitie obrazovaniya*, 6(2), 63–70. (In Russ.) <https://doi.org/10.31483/r-106252>
-

Zherlitsyna, O.A., Lebedeva, Yu.V., & Safina, E.V. (2022). Peculiarities of education of foreign students at russian universities: problems and difficulties. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*, (1), 193–198. (In Russ.)

Литература

- Ангел А.В., Волкова Е.А. Роль языка-посредника на уроках русского языка как иностранного в условиях современного вуза // Преподаватель XXI век. 2020. № 1. С. 159–167. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-1-159-167>
- Гайфуллина А.Г. Английский язык в качестве языка-посредника при обучении латинской медицинской терминологии // III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания. Казань, 23–25 мая 2006 года. Под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. Том 2. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2006. С. 144–146.
- Гончаренко Н.В., Алтухова О.Н., Игнатенко О.П. Обучение иностранных студентов-медиков на языке-посреднике как инновационный метод в преподавании русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8-1 (62). С. 181–183.
- Жерлицына О.А., Лебедева Ю.В., Сафина Е.В. Особенности обучения иностранных студентов в российском университете: проблемы и трудности // Наука. Искусство. Культура. 2022. № 1 (33). С. 193–198.
- Костромина Т.А., Степашов Н.С. Социокультурная детерминация билингвальных коммуникативных затруднений. Курск: КГМУ, 2007. 175 с.
- Маркова Н.И. Латинский язык как дисциплина, обеспечивающая междисциплинарную интеграцию // Язык медицины: международный межвузовский сборник научных трудов в честь юбилея В.Ф. Новодрановой. Самара: KRYPTEN-Волга, 2015. С. 243–247.
- Мележик К.А. Языковая политика и языковая реальность интернационализации университетского сообщества // Политическая лингвистика. 2016. № 1 (55). С. 151–158.
- Шаталова-Давыдова Д.А. Иностранные студенты как часть новой образовательной системы в России // Молодой ученый. 2019. № 2. С. 381–383. URL: <https://moluch.ru/archive/240/55472/> (дата обращения: 20.08.2025).
- Шлейникова Е.Е., Дементьева А.А., Макарова Т.Г., Могилева И.И. Обучение на языке-посреднике в медицинских вузах России: комплексный подход к формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов (из опыта работы СПбГПМУ) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2024. № 6 (123). С. 218–228. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-6-123-20>
- Штоббе И.А., Аарова О.В. Вузовская лекция: опыт преподавания химии иностранным студентам // Развитие образования. 2023. Том 6. № 2. С. 63–70. <https://doi.org/10.31483/r-106252>
- Khokhlova L.A., Andreeva E.A., Kiseleva L.G., Tikhonova E.V., Andreeva A.S. Russian Medical Education from International Students' View Point: Challenges and Coping Strategies // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Том 13. № 5. С. 82–98. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-5-82-98>
- Khokhlova L.A., Dynkov S.M., Kiseleva L.G., Tikhonova E.V., Kolodkina O.F. Problems of teaching academic disciplines to foreign students at the Northern State Medical University // Современные исследования социальных проблем. Том 9. № 11. С. 6–14. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-11-6-14>
- Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. A systematic review of English medium instruction in higher education // Language Teaching. 2020. Vol. 51. No. 1. Pp. 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Myachina D.S., Deryaeva O.G., Deryaeva A.G., Kozhevnikov V.V. Teaching clinical disciplines to foreign students: bilingual training in medical universities // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. No. 7–3 (46). Pp. 18–21. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10801>
-

Информация об авторе

Хохлова Лариса Александровна, доктор психологических наук, Северный государственный медицинский университет; почтовый адрес: Россия, 163069, г. Архангельск, Троицкий пр-т, д. 51; электронная почта: nsmu.lkhokhlova@yandex.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 3.07.25. Принята к печати 20.07.25.

Information about the author

Larissa A. Khokhlova, Doctor of Psychological Sciences, Northern State Medical University; Postal Address: Russia, 163069, Arkhangelsk, 51, Troitskiy Prospekt; e-mail: nsmu.lkhokhlova@yandex.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 3 July 2025. Accepted 20 July 2025.

Research article

УДК 37.01

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-56-62>

PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF DIGITAL TRANSLATION TEACHING MODELS FROM THE PERSPECTIVE OF PRAGMATIST PHILOSOPHY OF EDUCATION

Haiyan Zhang¹, Evgeniya A. Kazak²

¹ Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia, 1042248123@pfur.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6158-2430>

² Institute of Information for Social Sciences of Russian Academy of Sciences, Russia, Moscow, ladykazak@gmail.com, <https://orcid.org/0009-001-472-1685>

Abstract. *The rapid development of global digital technology needs to be combined with the philosophical reasoning embedded behind it in order for the technology to better serve the human translation education industry. This study takes the philosophy of pragmatism education as the theoretical basis to develop a deep philosophical analysis of the digital translation teaching model. The methodology of this study mainly utilizes theoretical analysis and logical deduction. The theoretical analysis method is used to find out the intrinsic connection and integration point between pragmatism education philosophy and the digital translation teaching mode. The logical deduction method is used to deduce the theoretical connotation and implementation principles of the digital translation teaching model based on the core principles of pragmatism. Based on the core principles of pragmatism: “education is life”, “school is society” and “learning by doing”, we deduce that the digital translation teaching mode should focus on creating real or simulated translation contexts; emphasize collaborative and interactive learning; and be learner-centred. We deduce the theoretical connotation of the digital translation teaching mode from the perspective of pragmatism education philosophy: the dialectical unity of technical tools and learners' subjectivity; problem-oriented translation teaching; the unity of interaction and feedback; the unity of experience and practice. The implementation principle of the digital translation teaching mode from the perspective of pragmatism education philosophy should adhere to the implementation principles of learner-centredness; contextualized teaching; reflective practice; and continuous assessment. The study provides a solid pragmatist philosophical foundation for the construction of the digital translation teaching mode; it provides philosophical reflection on digital translation teaching practice.*

Ключевые слова: *pragmatism, philosophy of pragmatism, philosophy of education, digitalization, models of teaching translation*

Для цитирования

Zhang, H., & Kazak, E.A. (2025). Philosophical analysis of digital translation teaching models from the perspective of pragmatist philosophy of education. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 56–62. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-56-62>

ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ЦИФРОВОМУ ПЕРЕВОДУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Х. Чжан¹, Е.А. Казак²

¹ Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия, 1042248123@pfur.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6158-2430>

² Института информации по общественным наукам Российской академии наук, Россия, Москва, ladykazak@gmail.com, <https://orcid.org/0009-001-472-1685>

Abstract. *Стремительное развитие глобальных цифровых технологий должно сочетаться с философским обоснованием, лежащим в их основе, для того чтобы эти технологии могли лучше служить индустрии образования в области перевода. В данном исследовании философия прагматического образования рассматривается как теоретическая основа для глубокого философского анализа модели обучения цифровому переводу. Методология данного исследования предполагает использование теоретического анализа и логической дедукции. Метод теоретического анализа используется для выявления внутренней связи и точки интеграции между философией прагматического образования и моделью обучения цифровому переводу. Метод логической дедукции используется для вывода теоретического смысла и принципов реализации модели обучения цифровому переводу на основе основных принципов прагматизма. В результате, исходя из основных принципов прагматизма «образование — это жизнь», «школа — это общество» и «обучение на практике», мы пришли к выводу, что режим обучения цифровому переводу должен быть направлен на создание реальных или смоделированных контекстов перевода; подчеркивать совместное и интерактивное обучение; быть ориентированным на обучающегося. Мы выводим теоретический смысл режима обучения цифровому переводу с точки зрения философии образования прагматизма: диалектическое единство технических средств и субъективности обучающихся; проблемно-ориентированное обучение переводу; единство взаимодействия и обратной связи; единство опыта и практики; принцип реализации режима обучения цифровому переводу с точки зрения философии образования прагматизма должен быть следующим: придерживаться принципов реализации: ориентация на учащегося; контекстуальное обучение; рефлексивная практика; непрерывная оценка. Исследование создает прочную прагматическую философскую основу для построения режима обучения цифровому переводу; обеспечивает философское осмысление практики обучения цифровому переводу.*

Keywords: *прагматизм, философия прагматизма, философия образования, дигитализация, модели обучения переводу*

For citation

Zhang H., Kazak E.A. Philosophical analysis of digital translation teaching models from the perspective of pragmatist philosophy of education // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 3 (71). С. 56–62. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-56-62>

Introduction

Digitalization is reshaping the face of translation teaching with unprecedented power. Digital technologies and tools such as computer-assisted translation (CAT) and machine translation

(MT) are profoundly changing the way of transmission of translation knowledge, the method of skills training, and the way of teaching evaluation in foreign language classrooms. However, while pursuing efficiency, does digital translation teaching really cultivate translators who can effectively solve the problems of cross-linguistic and cross-cultural communication within the real international community? This requires the guidance of educational philosophy to avoid the disconnection between the application of digital technology and the goal of educational training; to avoid falling into the simple application of technology; and to let technology serve the real needs of human society.

Pragmatist philosophy is a philosophical trend that originated in the late 19th century in the United States, which emphasizes the importance of practicality, experience, diversity, and action (余泽娜, 2005, p. 24). Focusing on the continuity of experience, being problem-solving oriented, and paying more attention to the translator's action and practice, it provides us with highly inspiring philosophical reflections for examining and constructing a digital translation teaching mode with depth. Pragmatism opposes the view of knowledge as a static abstract symbol, and believes that knowledge is a dynamic tool used by individuals to solve practical problems in their interaction with the environment. This philosophical idea is highly consistent with the intrinsic nature of translation teaching activities, which is a highly contextualized, practical, problem-driven social activity. This study takes the philosophy of pragmatism education as the theoretical basis to develop a deep philosophical analysis of the digital translation teaching model.

Methods

The methodology of this study mainly employs the theoretical analysis method and the logical deduction method. The theoretical analysis method is mainly to analyze in depth the core concepts of the pragmatist philosophy of education and the relevant theories of the digital translation teaching mode, and to find out the intrinsic connection and integration point between the pragmatist philosophy of education and the digital translation teaching mode. The logical deduction method is mainly to deduce the theoretical connotation and implementation principles of the digital translation teaching mode from the core principles of the pragmatist philosophy of education.

Results

We analyze the core concepts of pragmatic education philosophy, such as “education is life”, “school is society”, and “learning by doing” advocated by Dewey, to analyze the intrinsic connection and integration between pragmatic education philosophy and the digital translation teaching mode, and explore how pragmatic education philosophy can provide guidance for digital translation teaching practice. We will analyze the intrinsic connection and integration between the philosophy of pragmatism and the digital translation teaching mode, and explore how the philosophy of pragmatism can provide guidance for the digital translation teaching practice.

Based on the principle of “education is life”, we can deduce that the digital translation teaching model should focus on creating real or simulated translation situations, placing the learners in a real translation task or project, so that the learners can learn and master the translation skills in the process of solving real problems. From here, we can see that the digital translation teaching model from the pragmatism perspective can be understood as an action- and effect-oriented teaching model, which emphasizes the close connection between translation teaching and real life, and helps students solve practical problems and improve their skills through digital tools. It emphasizes the close connection between translation teaching and real life, and helps students solve practical problems and improve their translation ability

through digital tools. This means that the teaching model should emphasize contextualized learning, use digital technology to build a virtual translation working environment, simulate the real translation process, and allow learners to improve their translation skills in an immersive experience. The core of pragmatism philosophy is “knowledge is a tool for action”, which believes that education should serve current life and focus on the accumulation of experience and problem-solving. The principle of “education is life” profoundly reveals the essence of education — it should not only be a preparation for future life but also a part of the present complete life. This concept has a natural and profound integration with the digital translation teaching model. Digital Translation Teaching embeds the highly practical activity of translation into the daily “life” of students. Students can access real translation projects, participate in cross-cultural exchanges, and use smart tools to solve immediate language barriers through online platforms, all of which are part of their digital lives. Learning is no longer a rehearsal detached from reality and pre-determined for the future, but a process of solving the actual language communication problems encountered in current life and study. Therefore, the digital translation teaching mode precisely practices the principle of “education is life”, which makes translation learning become an organic component of students' current life experience, so that knowledge can grow in real applications, and education can really return to and serve the vivid “life” itself. It makes education really return to and serve the vivid “life” itself.

Based on the principle of “school as society”, we can deduce that the digital translation teaching model should emphasize collaborative and interactive learning. This principle stresses that school should be a place for students to contact, understand, and participate in real social life, and the digital translation teaching mode greatly expands the boundaries of this “society” precisely through its technological advantages. By building online learning communities, encouraging communication, cooperation, and mutual evaluation among learners, and simulating the real translation industry community, the teamwork ability and professionalism of learners are cultivated. At the same time, the teaching mode should make full use of the openness and connectivity of the digital platform to introduce real translation projects and industry experts, so that learners can get in touch with the latest industry dynamics and actual cases. On the digital platform, students are no longer limited to simulated translation exercises, but can access real translation projects in real time, have access to diversified corpora, interact with the global translation community, and even participate in real situations of cross-cultural communication. This mode breaks the spatial limitation of the traditional classroom and introduces the complexity and diversity of “society” directly into the learning process, so that students can learn and apply translation skills by solving real problems in the “digital society” where simulation and reality are intertwined. This enables students to learn and apply translation skills by solving real problems in a “digital society” where simulation and reality are intertwined, thus truly putting into practice the concept of “school as society” and making the learning process itself a part of socialization practice.

Based on the principle of “learning by doing” (杜威, 1977a, p. 28), we can deduce that the digital translation teaching model should emphasize learner-centeredness and encourage students to construct translation knowledge and skills through active exploration, practice, and cooperation (杜威, 1977b, p. 54). This means that the digital translation teaching mode should provide rich learning resources and tools to support learners' independent and personalized learning. Diversified translation tasks and activities are designed to guide learners to apply what they have learned in practice and to continuously improve their translation skills through reflection and summarization. The digital translation teaching model, constructed under the guidance of the philosophy of pragmatism, stresses that practical application and skill cultivation are placed at the center of teaching activities, and “learning by doing” and “learning by using” are emphasized. The model believes that translation teaching should not be limited to the teaching of theoretical knowledge but should pay more attention to the cultiva-

tion of students' ability to solve practical translation problems, as well as digital translation literacy for future professional development. Therefore, it advocates the creation of real or simulated translation situations, the use of rich digital resources and tools, guiding students to explore, discover, and master translation skills in practice, and to improve their own translation level through continuous trial and error and reflection.

We will next adopt the logical deduction method to deduce the theoretical connotation and implementation principles of the digital translation teaching model from the core principles of the pragmatist philosophy of education.

The core principles of pragmatist philosophy of education are as follows: First, the principle of subjectivity: emphasizing the subjective status of learners, who are active participants rather than passive receivers of information; second, the principle of problem-solving: emphasizing problem orientation, solving problems through reflection and inquiry, and acquiring knowledge and skills in the process of solving problems; third, the principle of experience: emphasizing the importance of experience and practice in the process of understanding, believing that knowledge comes from experience, and that knowledge is acquired in practice. Fourth, the principle of action: stressing the role of action in knowing and transforming the world, that the purpose of knowing is to guide action and to realise the value of action; fifth, the principle of context: stressing the contextual nature of knowledge and learning, that knowledge and learning always take place in a specific context and interact with the context.

We deduce the theoretical connotation of the digital translation teaching mode from the perspective of pragmatism education philosophy, according to the core principles of pragmatism education philosophy. Firstly, technological tools and learners' subjectivity are unified with each other, and the digital translation teaching mode should regard technological tools as auxiliary means rather than a substitute for learners' thinking (Dewey, 1984, p. 3), focusing on the cultivation of learners' critical thinking and problem-solving ability. Pragmatism emphasizes the knowledge application value, so the study may assess whether students' learning outcomes in digital translation teaching can be translated into translation competence in practical work. Analyze how digital tools and technologies can improve the efficiency and effectiveness of translation teaching. With the help of artificial intelligence translation platforms, corpora, and virtual reality technology, students are provided with rich language resources and cultural background to help them master translation skills through practical operation. Secondly, problem-oriented digital translation teaching: the digital translation teaching mode should be oriented to real translation problems, guiding learners to learn and apply translation knowledge and skills in the process of solving problems. Emphasizing the practical and problem-oriented nature of the translation process, students are guided to discover and solve problems by simulating real translation scenarios, so as to achieve the enhancement of translation ability. Thirdly, experience and practice are unified with each other, leading to the deep integration of one's own existing knowledge and experience and action. In the digital age, making translation learning a process of continuous reorganization and transformation of students' experience effectively promotes the continuous growth of learners' experience, and the model encourages teachers to adopt teaching methods such as project-based learning, case study teaching, and simulation training, and to closely integrate the translation tasks with the actual needs, such as simulation of international business negotiation, news report translation, academic paper abstract writing, and so on. At the same time, full use is made of digital tools such as online translation platforms, corpora, machine translation engines, etc., to assist students in vocabulary query, syntactic analysis, translation touch-up, etc. fourthly, interaction and feedback are united, and under the pragmatism perspective, the teacher's role may be changed from the traditional knowledge transmitter to the guide, coordinator, and practitioner, so that the teaching strategy is constantly optimized through teacher-student co-operation and discussion, making translation teaching closer to the actual needs. Under the

pragmatism perspective, teachers can use digital tools to guide students to analyze the cultural differences in translated texts and cultivate their intercultural communication skills through actual translation tasks. The digital translation teaching model under the philosophy of pragmatism also stresses the importance of process evaluation and formative feedback, and through the interaction between teachers and students, they can find problems and solve them in time and adjust their learning strategies to ensure that students can apply what they have learned flexibly to practical translation work.

The implementation principles of the digital translation teaching model under the perspective of pragmatist education philosophy: first, learner-centered, which stresses learner-centeredness and regards translation learning as a dynamic and contextualized practical process rather than a static transfer of knowledge. Digital technology plays the role of a tool and a medium in this process, and its value lies in providing learners with rich language resources, authentic communicative contexts, and personalized learning paths. Teachers' roles are transformed into guides, facilitators, and collaborators, who need to flexibly adjust their teaching strategies according to learners' actual needs and feedback, and encourage learners to actively explore, reflect, and construct knowledge. Teaching design and implementation should be learner-centered, giving full consideration to learners' needs, interests, and abilities; secondly, a contextualized teaching mode, which emphasizes that the translation teaching content should be combined with authentic translation contexts, so that learners can learn and apply translation knowledge and skills in authentic contexts, and improve their translation skills through practice and cooperation in real or simulated translation contexts, as well as constantly reflecting on and optimizing the learning process; Third, reflective practice, focusing on cultivating learners' critical thinking, problem-solving ability, and innovation ability, encouraging learners to reflect on the translation process, summing up the lessons learnt, and continuously improving the translation level, with the ultimate goal of cultivating high-quality translators who are able to adapt to the ever-changing demands of the translation practice; fourth, adhering to continuous assessment, adopting a variety of assessment methods to comprehensively assess the learning process and the results of learners, and providing timely feedback on the learning process; fourth, insisting on continuous assessment. Adopt a variety of assessment methods to comprehensively assess the learning process and results of learners, and provide timely feedback on learning information. By recording learners' learning process and translation practice and providing timely feedback and guidance, learners are helped to carry out self-assessment and reflection, so as to promote the continuous development of their translation ability.

Conclusion

In conclusion, the digital translation teaching model constructed under the guidance of the philosophical concept of pragmatism is oriented to practical application and aims at skill cultivation. Through the means of creating situations, utilizing tools, and interactive feedback, it aims to cultivate composite translators with solid translation skills, keen problem awareness, and strong practical ability, so as to satisfy the growing demand for the translation industry in the digital era.

This study theoretically enriches and develops the theoretical system of digital translation teaching and provides theoretical guidance for the construction of a more effective digital translation teaching mode. It provides a solid philosophical foundation for the construction of a digital translation teaching mode. The practical significance of this study is to provide reference for the practice of digital translation teaching, to promote the improvement of the quality of translation teaching, and to cultivate translators who can meet the needs of the times. This study mainly adopts the theoretical analysis method and lacks the support of empirical research. Future research can further explore the specific implementation plan of the digital

translation teaching mode based on the philosophy of pragmatism education and carry out empirical research to verify its effect.

References

- Dewey J. (1984). The Development of American Pragmatism. In Later works of John Dewey (1925–1927). Vol. 2. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- 杜威. (1977a). 我的教育信条. 杜威教育论著选[C]. 上海师范大学、杭州大学教育系 编.
- 杜威. (1977b). 学校与社会. 杜威教育论著选[C]. 上海师范大学、杭州大学教育系编.
- 余泽娜. (2005). 经验 行动与效果的彰显 (博士学位论文, 复旦大学). <https://doi.org/10.7666/d.y769538>

Информация об авторах

Чжан Хайянь, кандидат педагогических наук, кафедра теории и практики иностранных языков института иностранных языков Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы; почтовый адрес: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 7; электронная почта: 1042248123@pfur.ru

Казак Евгения Анатольевна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела языкознания Института информации по общественным наукам Российской академии наук; почтовый адрес: Россия, 117997, г. Москва, Нахимовский проспект, д. 51/21; электронная почта: ladykazak@gmail.com

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 5.06.25. Принята к печати 3.07.25.

Information about the author

Haiyan Zhang, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; Postal Address: Russia, 117198, Moscow, 7, Miklukho-Maklaya Street; e-mail: 1042248123@pfur.ru

Evgeniya A. Kazak, Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, Department of Linguistics, Institute of Information for Social Sciences of Russian Academy of Sciences; Postal Address: Russia, 117997, Moscow, 51/21, Nakhimovsky Prospekt; e-mail: ladykazak@gmail.com

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 5 June 2025. Accepted 3 July 2025.

Научная статья

УДК 372

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-63-70>

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА КАК ЦЕННОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.Е. Буланкина

Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск, Россия, nebn@yandex.ru,
<https://orcid.org/000-0002-4291-6354>

Резюме. В статье раскрываются способы концептуализации культурного самоопределения личности педагога-наставника в качестве руководителя муниципального методического объединения учителей в региональной поликультурной среде, в которой языковая личность может проявить себя как индивидуальность в коммуникативном безопасном универсуме. Цель данной статьи заключается в презентации результатов концептуализации приоритетных вопросов совершенствования методологии исследования динамики педагогической деятельности в свете инновационного концептостроения языка отечественного образования, иными словами, процессов персонификации и персонализации, происходящих и в деятельности муниципалитетов, и его непосредственных участников, включая их общую и профессиональную культуру в целом. Методология исследования включает теоретическое обоснование, анализ и обобщение полученных данных по искомой теме, а также проектирование образовательного процесса в рамках интеграционного подхода как наиболее ценностно значимого. Интерес в обозначенном контексте представляют полученные результаты осмысления фундаментальных исследований, в которых с особой тщательностью проработаны способы приобщения педагога-наставника к реальной культуре через объективные гуманитарные практики, в основании которых системный подход как способ персонификации образовательного процесса через аутентичную языковую и речевую коммуникацию. Результаты исследования отражают обобщенное видение современной гуманистической практики поликультурного развития личности. Представлены два вектора развития методологии исследования искомой проблемы. К ним автор относит а) архитектуру образа поликультурной картины мира педагога-наставника в качестве руководителя муниципального методического объединения (ММО) как отражение полифункциональности его деятельности, в) концепт об идентичности личности как ценностной доминанты обновленной парадигмы непрерывного поликультурного образования в условиях безопасной поликультурной среды. В заключении сформулированы основные выводы относительно необходимости разработки культурных практик в целях реализации гуманистических принципов персонализации и персонификации образовательного процесса в реалиях движения наставничества.

Ключевые слова: культурное самоопределение, коммуникативная компетенция педагога, поликультурность, наставник

Для цитирования

Буланкина Н.Е. Поликультурное развитие личности педагога-наставника как ценность: проблемы, решения, перспективы // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 3 (71). С. 63–70. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-63-70>

Research article

POLYCULTURAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF MENTOR AS A VALUE: PROBLEMS, SOLUTIONS, PERSPECTIVES

Nadezhda E. Bulankina

Novosibirsk Institute of Professional Skill Improvement & Vocational Retraining of Educational Workers, Novosibirsk, Russia, nebn@yandex.ru, <https://orcid.org/000-0002-4291-6354>

Abstract. *Global transformations of nowadays are taking place in the frames of the world community. Crucial information processes and continuous communication, the need in integration of nations and people, cooperation of regions are hallmarks of social reality of modernity. As is the case, the processes of disintegration, the lack of authentic comprehension, and the neglect or the lack of traditional values of a man, take place gradually. And these phenomena as processes are taking place within the framework of topicality of the problem of security of a personality, for all the people, in the area of polyphony of cultures and languages. The aim of this paper lies in the topicality of upgrading the methodology of the dynamics of pedagogical activities research within the innovation concept structure of the language of national educational system/its processes which take place in the practices of educational institutions, mentors as top managers, and educators, including their general and professional culture. The research methodology covers the theoretical justification, generalization and analysis of the database obtained, and the design of the educational process within the integration approach as a value. The interest lies in the context that concerns the data observed within the fundamental research works dedicated to some of the possible means for people to find themselves in the culture spaces within authentic humanitarian communication practices based on the personification principles for language personality development. Research outcomes present generalized vision of current humanitarian practices on the polyculture development of a personality of a mentor. This is important nowadays when there exists a great need for both in highly qualified professionals and creative personalities in terms of a) architectonics of the image of polyculture picture world of a mentor/tutor of educational community as a reflection of his polyfunctional actions; b) social identity of a personality of a mentor presents some of the value dominants of novel paradigm of recurrent polyculture education within a secure polyculture space. In conclusion the main final concepts of the research are formulated regarding the need to update authentic culture activities based on the system approach as a mechanism for axiology and personification of professional educational process via polyculture as a value for language personality to be acquired for self-organization.*

Keywords: *culture as self, communicative competence of a pedagogue, multicultures, mentoring*

For citation

Bulankina, N.E. (2025). Polycultural development of personality of mentor as value: problems, solutions, perspectives. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 63–70. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-63-70>

Введение

Поликультурное развитие личности современного педагога-наставника происходит в условиях общественно-экономических трансформаций под влиянием многочисленных факторов и реалий современности. В свете культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его последователей главным источником становления и развития личности признается ее бытование в социальной среде, каждый исторический этап развития которой характеризуется собственными смыслами, ценностными приоритетами и культурным контекстом (Выготский, 2022, с. 22–25).

В исследовательском поле данной работы на первый план выдвигается статус педагога как наставника, медиатора, интерпретатора и транслятора содержания ценностного, культурно-образовательного континуума отечественной школы — средней и высшей. При этом педагог-наставник современной молодежи призван реализовать культуротворческую и культуросозидающую миссию образования в соответствии с новыми задачами развития социума в условиях позитивного безопасного коммуникативного универсума, в основе которого языковое и «речевое мышление как известное единое психологическое образование» (Выготский, 2022, с. 13).

Как отмечают исследователи, в архитектонике современного отечественного образования роль региональной безопасной коммуникативной среды образовательной деятельности признается чрезвычайно перспективным направлением исследования в свете актуализации гуманистических принципов персонификации и персонализации обучения в контексте наставнического движения (Замятина, 2020; Кравцов, Мишутина, 2024; Михеева, 2023; Орлянская, 2025; Ростов, 2025; Сухова, 2025; Швецова, 2024). Констатируется полифункциональность различных менеджмент-функций деятельности педагога-наставника в качестве координатора обучающихся, демонстрирующего присущие ему психические и личностные свойства и оказывающего влияние на окружающую действительность (Выготский, 2022; Орлянская, 2025; Egorova, Bulankina, 2024).

Обращение к научной литературе позволяет представить обобщенное определение педагога-наставника (в нашем случае, руководителя муниципального методического объединения (ММО)) как субъекта с необходимым набором знаний, умений, навыков и полномочий для управления инновационными процессами внутри ММО, умеющего осуществлять свои функции и нести ответственность за последствия реализации своих решений (Михеева, 2023; Орлянская, 2025; Egorova, Bulankina, 2024).

В соответствии с действующим приказом по Новосибирской области, руководитель муниципального методического объединения по предметной области представляет интересы государства и местного органа самоуправления и в образовательном учреждении, и в ММО, решая вопросы организационной деятельности образовательной научно-методической поддержки учителей-предметников в учреждениях ММО, отнесенные к его компетенции уставом образовательного учреждения (Замятина, 2020; Кравцов, Мишутина, 2024; Орлянская, 2025; Швецова, Змитрович, 2024).

Исследование проблемы менеджмента образовательными системами непосредственно связано с необходимостью на региональном уровне культивировать процессы интеграции — в рамках исторических реалий и каждой языковой личности как абсолютной самооценности в аспекте выбора выразительных средств (царство языков) культурного диалога/полилога/коммуникации в целом и (Буланкина, 2024; Выготский, 2022; Кравцов, Мишутина, 2024; Крикунов, 2024), с одной стороны.

С другой стороны, приобретают значимость и процессы развития творческой личности педагогов и обучающихся в пространстве единства интеллектуальной и аффективной компоненты поликультурной картины мира личности (Буланкина, 2024; Выготский, 2022; Кравцов, Мишутина, 2024; Сухова, 2025).

Перспективность данного подхода в науке и практике определяется необходимостью изучения специфики формирования методологической готовности личности педагога-наставника к интеграции с последующим согласованием действий в аспекте культивирования интеллектуально ценностной и аффективной составляющих поликультурного образования в целом (Замятина, 2020; Кравцов, Мишутина, 2024; Орлянская, 2025; Швецова, Змитрович, 2024).

В рамках данной работы **цель поиска** как результат авторского лонгитюдного исследования (с 2019 г. по настоящее время) связываем с изучением векторов развития наставнического движения в аспекте профессионально-управленческой активности в региональной инновационной среде поликультурного развития личности.

Методология и методы исследования

Включают теоретическое обоснование, анализ и обобщение полученных данных по теме, а также проектирование образовательного процесса в рамках интеграционного подхода как наиболее ценностно значимого (Буланкина, 2024; Ростов, 2025; Смолина, 2025; Сухова, 2025; Egorova, Bulankina, 2024). Интерес в обозначенном контексте представляют полученные результаты осмысления фундаментальных исследований, в которых проработаны способы приобщения человека к культуре через объективные гуманитарные практики, в основании которых системный подход как способ персонификации образовательного процесса через аутентичную коммуникацию (Буланкина, 2024; Выготский, 2022; Кравцов, Мишутина, 2024; Крикунов, 2024; Сухова, 2025).

Результаты исследования и обсуждение

Авторское понимание находит отражение в исследовательском поле следующих ценностных приоритетов, потребовавших уточнения в отношении *ведущих векторов развития*, а именно, а) архитектоники образа поликультурной картины мира руководителя ММО как наставника, б) полифункциональности деятельности руководителя как условия создания безопасной поликультурной среды.

Вектор развития № 1, отражающий искомые приоритеты-ориентиры, позволяет предложить одну из возможных концептуализаций совершенствования методологии исследования динамики педагогической деятельности наставника в лице руководителя ММО в свете инновационного концептостроения языка отечественного образования. Иными словами, в русле процессов, происходящих в деятельности и ММО, и его непосредственных участников, включая их общую и профессиональную культуру, и прежде всего направленную на актуализацию культуросозидающей миссии самого педагога в качестве наставника в пространстве безопасного коммуникативного универсума.

Находя отражение в полифонии корпуса личностных ценностей, представляется внутренний мир личности, в основе которого такие характеристики как поликультурность и полилингвальность картины мира педагога-наставника. Формируясь как потребности в индивидуальной картине мира и в опыте субъекта, личностные ценности отражают инвариантные аспекты социального и общечеловеческого опыта, присваиваемого индивидом, определяя его мотивационный выбор и поликультурную картину профессиональной жизни с масштабными замыслами, представленными в речевых, устных и письменных высказываниях.

Вектор развития № 2 видится в ориентации инновационного вида деятельности педагога-наставника на внутренние критерии, качество ее оценки, творческое начало его деятельности в пространстве гуманитарной самоорганизации, в направленности на совместную деятельность и аутентичную коммуникацию участников искомого процесса. И как итог, на достижение целей воспитания, обучения, развития и саморазвития, на

перевод деятельности на более высокий уровень творческого развития личности (Умбрашко, Нелюбов, Буланкина, 2025; Egorova, Bulankina, 2024).

Вектор развития № 3, предполагая освоение новых теорий и концепций управления, овладение способами, методами и приемами, умениями, навыками, использование их руководителем при управлении искомым процессом, становится одним из проявлений сформированности управленческой культуры педагога-наставника как руководителя ММО. При этом в процессе освоения профессиональной деятельности не только развиваются качества и способности педагога-предметника, но и наставника в условиях менеджмента совместной деятельности в ММО. Сама деятельность проявляется в зависимости от этих качеств и способностей. Становление собственного индивидуального стиля деятельности, который вырабатывается каждым педагогом как руководителем ММО в роли наставника-профессионала индивидуально, персонально, — приоритетная цель и задача персонификации обучения (Буланкина, 2024; Швецова, Змитрович, 2024).

Вектор развития № 4, в основании которого актуализация изложенных принципов поликультурного развития личности, проявляется в постановке таких задач, которые бы работали в единстве на аффективную и интеллектуальную составляющие системно обновляемой концепции поликультурного образования — образ поликультурного развития личности: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов <...> в ту или другую сторону» (Выготский, 2022, с. 27–28).

Вектор развития № 5 предполагает в рамках дальнейшей концептуализации идеи поликультурного развития личности педагога-наставника использование дискурсообщения в качестве условия для поиска смысла через проникновение в смысловое поле другого и развитие его мышления. Предполагается, что без соблюдения этого важного условия образование в виде формализованных педагогических текстов теряет всякое значение для поликультурного развития личности.

Вектор развития № 6 нацелен на утверждение особой роли решения проблемы системного повышения уровня языковой и коммуникативной составляющей жизнедеятельности личности педагогов и наставников, руководителей ММО. Языковая, речевая и коммуникативная компетенции — это основа культурного самоопределения «через всю жизнь» как непрерывного процесса обогащения познавательной деятельности выразительными средствами культуры — языками (Выготский, 2022).

Вектор развития № 7, представляя культуру как систему норм деятельности, создается на основании применения нравственных, ценностных и интеллектуальных критериев. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она, в свою очередь, задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностно-типологических особенностей и результатов. Что подтверждает особую социокультурную ценность управленческой деятельности и ее влияние на становление управленческой культуры руководителя ММО, включающей аксиологический, технологический и персонифицировано-творческий компоненты личностного потенциала педагога-наставника.

Выводы

В заключение сформулируем ряд важных для следующих исследований выводов. Прежде всего, отметим, что изложенные векторы развития концептуальной идеи *авторской работы* нашли свое воплощение в работах руководителей 32 ММО на региональном и всероссийском уровне. Руководители ММО в течение последних лет с 2020 г.

реализуют свои педагогические находки в аспекте позитивного менеджмента на региональном и всероссийском уровне (профессиональные журналы «Сибирский учитель», «Иностранные языки. Просвещение», «Сибирский педагогический журнал», «Психология образования в поликультурном пространстве» и другие), публикуя статьи и методические сборники, посвященные поликультурному развитию личности в условиях безопасного коммуникативного универсума.

Научно-методическое сопровождение осуществляется в рамках дополнительной образовательной программы по вопросам научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога-наставника «Архитектоника коммуникативного пространства информационно-образовательной среды» (Буланкина, 2024), целевая установка которой — поликультурное развитие личности педагога-наставника как человека культуры, предполагающего освоение способов творческой деятельности в полном объеме.

В рамках изложенного, прогностическая модель коммуникативного континуума в эпоху тотальной цифровизации и искусственного интеллекта видится в обосновании связи, единства и интеграции интеллектуальной составляющей с аффективной компонентой непрерывного образования личности как важного гуманистического принципа. При этом вслед за Л.С. Выготским повторим, что «отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, он отрывается от всей полноты живой жизни, от жизни побуждений, интересов, влечений мыслящего человека и при этом либо оказывается совершенно ненужным эпифеноменом, который ничего не может изменить в жизни и поведении человека» (Выготский, 2022, с. 27–28).

В заключение отметим, что перспективный вектор развития должен быть нацелен на воспроизводство культурных ценностей в рамках актуализации двух приоритетных концептов, требующих пристального внимания в рамках непрерывного образования и самообразования личности: а) ценностные аспекты обновленной парадигмы непрерывного поликультурного образования личности, б) коммуникативный универсум в системе поликультурного развития личности.

Исследование обозначенных выше аспектов управленческой деятельности педагога-наставника в новых условиях бытования поликультурного образования и его непосредственных участников позволит сфокусировать дальнейшее развитие методологии исследования архитектоники профессионально-управленческой деятельности руководителя любого ранга и уровня, акцентируя внимание на ведущих ценностях поликультурного развития личности.

Литература

- Буланкина Н.Е. Актуальные аспекты совершенствования методологии исследования информационно-образовательной среды иноязычного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 77–88. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-77-88>
- Буланкина Н.Е. Исследование речевой культуры личности в условиях непрерывного образования: аксиологический аспект // Сибирский учитель. 2024. № 4 (155). С. 5–14.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Изд-во АСТ, 2022. 576 с.
- Замятина О.М. Матрица компетенций современного школьного педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (212). С. 118–125. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-118-125>

-
- Кравцов Ю.В., Мишутина О.В. Интегрированные задания для формирования понятийного аппарата будущего учителя // *Сибирский учитель*. 2024. № 6 (157). С. 74–79.
- Крикунов А.Е. Философия образования и теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса // *Сибирский учитель*. 2024. № 3 (154). С. 47–51.
- Михеева Ю.А. Специфика образа современного преподавателя иностранного языка в условиях цифрового образовательного пространства // *Сибирский учитель*. 2023. № 4 (149). С. 88–91.
- Новицкая В.А., Савинова Л.Ю. Развитие дополнительных профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях социального партнерства // *Вестник педагогических инноваций*. 2023. № 4 (72). С. 26–37. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2304.02>
- Орлянская А.В. Социальное партнерство как инновационный ресурс профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации // *Сибирский педагогический журнал*. 2025. № 1. С. 116–128. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.11>
- Ростов Н.Д. Военно-патриотическое воспитание призывной молодежи Сибири в годы Великой Отечественной войны // *Сибирский учитель*. 2025. № 3 (160). С. 77–83.
- Смолина Т.Л. Карьерная готовность, самоэффективность и межкультурная компетентность студентов // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2025. № 2 (70). С. 57–65. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-70-2-57-65>
- Сухова Н.А. Моделирование поликультурной картины мира будущих медиаторов: аксиология образования // *Сибирский учитель*. 2025. № 2 (159). С. 5–12.
- Умбрашко К.Б., Нелюбов С.А., Буланкина Н.Е. Региональный историко-культурный потенциал в контексте современных реалий непрерывного образования учителя // *Сибирский учитель*. 2025. № 1 (158). С. 5–13.
- Швецова Т.П., Змитрович Н.И. Актуальные вопросы исследования неуспеваемости школьников // *Сибирский учитель*. 2024. № 6 (157). С. 19–26.
- Egorova E.V., Bulankina N.E. A Comprehensive Design of Digital Transformation of Professional Pedagogical Discourse // *II International Scientific Forum on Sustainable Development and Innovation (WFSDI 2023): Conference Proceedings, Porto, Portugal, 27–28 апреля 2023 года*. Ekaterinburg: Institute of Digital Economics and Law LLC, 2024. Pp. 338–346.

References

- Bulankina, N.E. (2024). Investigation of speech culture of personality in line with continuing education: axiological aspect. *Sibirskii uchitel*, (4), 5–14. (In Russ.)
- Bulankina, N.E. (2024). Topical issues of the development of the research methodology of the information and education space of foreign language education. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 77–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-77-88>
- Egorova, E.V., & Bulankina, N.E. (2024). A Comprehensive Design of Digital Transformation of Professional Pedagogical Discourse. In *II International Scientific Forum on Sustainable Development and Innovation (WFSDI 2023): Conference Proceedings, Porto, Portugal, 27–28 апреля 2023 года* (pp. 338–346). Ekaterinburg: Institute of Digital Economics and Law LLC.
- Kravtsov, Ju.V., & Mishutina, O.V. (2024). Integrated tasks in forming a future teacher's conceptual framework. *Sibirskii uchitel*, (6), 74–79. (In Russ.)
- Krikunov, A.E. (2024). Philosophy of education and theory of communicative action of J. Habermas. *Sibirskii uchitel*, (3), 47–51. (In Russ.)
- Miheeva, Yu.A. (2023). The image of a modern foreign language teacher in the digital educational space. *Sibirskii uchitel*, (4), 88–91. (In Russ.)
- Novitskaya, V.A., & Savinova, L.Yu. (2023). Development of additional professional competences of future teachers in the context of social partnership. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy*, (4), 26–37. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2304.02>
- Orlyanskaya, A.V. (2025). Social partnership as an innovative resource for the professional development of teachers in the professional development system. *Sibirskii pedagogical journal*, (1), 116–128. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.11>
-

-
- Rostov, N.D. (2025). Military-patriotic education of siberian conscript youth during the great patriotic war. *Sibirskii uchitel*, (3), 77–83. (In Russ.)
- Shvetsova, T.P., & Zmitrovich, N.I. (2024). Topical issues of student failures. *Sibirskii uchitel*, (6), 19–26. (In Russ.)
- Smolina, T.L. (2025). Career readiness, self-efficacy and intercultural competence of the students. *Psikhologiya obrazovaniya v policul'turnom prostranstve*, (2), 57–65. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-70-2-57-65>
- Sukhova, N.A. (2025). Modelling polycultural world mindset of future mediators. *Sibirskii uchitel*, (2), 5–12. (In Russ.)
- Umbrashko, K.B., Neljubov, S.A., & Bulankina, N.E. (2025). Regional historical and cultural potential of current realia of recurrent education of a teacher. *Sibirskii uchitel*, (1), 5–13. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (2022). *Thinking and speech*. Moscow: AST. (In Russ.)
- Zamayatina, O.M. (2020). Matrix of competences of a modern school teacher. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (6), 118–125. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-118-125>

Информация об авторе

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

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 1.08.25. Принята к печати 22.08.25.

Information about the author

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

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 1 August 2025. Accepted 22 August 2025.

Научная статья

УДК 37.022, 378.147

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-71-79>

ЗНАЧЕНИЕ КОМБИНАТОРНЫХ ПРАВИЛ ДЛЯ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО ЦИФРОВИЗАЦИИ

Е.А. Киселева

Липецкий государственный педагогический университет

им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия, kiseleva_lspu@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0000-9695-2679>

Резюме. В статье сформулированы комбинаторные правила, рассматриваемые в качестве кибернетического инструмента (инструмента управления), обеспечивающего мотивационную, функциональную, содержательную и, следовательно, в целом адекватную организацию процесса иноязычного образования в условиях его цифровой трансформации. Называются преимущества использования комбинаторных правил с точки зрения цифровизации, а также подчеркивается значимость их разработки для реализации всей иерархической системы принципов иноязычного образования. По сути, намечен путь необходимой и актуальной гармонизации целей иноязычного образования и средств их достижения. Автор считает, что для решения одной из приоритетных задач государственной важности в сфере иноязычного образования — его цифровизации — необходимо более детально и глубоко осмыслить роль методики как теории и технологии иноязычного образования. Отмечается, что наблюдающийся сегодня цифровой формализм и ограниченность методик в цифровой среде обусловлены недостаточной опорой на математические принципы. Теория и технология иноязычного образования, по мнению автора, являясь самостоятельной наукой и обладая собственным теоретическим уровнем, может реализовать математические принципы в такой ее области, как методическая кибернетика на основе комбинаторных правил. Предлагаемые правила позволят генерировать и структурировать конфигурации элементов методических факторов, обеспечить адаптивность к образовательным целям и индивидуальным особенностям учащихся. В результате раскрывается научный инновационный потенциал процесса управления, а также повышается эффективность образовательного процесса. Подчеркивается, что существующая в научном дискурсе концепция комбинаторной лингводидактики, значимая для анализа языковых структур, не охватывает весь спектр методических задач, связанных с управлением образовательным процессом. Применение комбинаторных принципов создаст возможность снизить уровень энтропии и стимулировать дальнейшее развитие методики как самостоятельной науки.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровая трансформация образования, теория и технология иноязычного образования, методическая кибернетика, принцип управления, комбинаторные правила

Для цитирования

Киселева Е.А. Значение комбинаторных правил для теории и технологии иноязычного образования в условиях его цифровизации // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 3 (71). С. 71–79. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-71-79>

Research article

SIGNIFICANCE OF COMBINATORIAL RULES IN THE THEORY AND METHODOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Elizaveta A. Kiseleva

Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semyonov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russia, kiseleva_lspu@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-9695-2679>

Abstract. *The article formulates combinatorial rules, conceptualized as a cybernetic tool (a management instrument) that supports the motivational, functional, and substantive organization of foreign language education, ensuring its overall suitability in the context of digital transformation. It highlights the benefits of employing combinatorial rules from a digitization perspective and emphasizes their significance in implementing the hierarchical system of principles underlying foreign language education. Fundamentally, it outlines a pathway for the essential and timely alignment of foreign language education objectives with the methods for achieving them. The author argues that addressing a key national priority in foreign language education—its digitization—requires a more thorough and nuanced examination of the theory and methodology of foreign language education. The article notes that the current digital formalism and limitations of methodologies in digital environments stem from insufficient reliance on mathematical principles. The author contends that the theory and methodology of foreign language education, as an independent discipline with its own theoretical foundation, can apply mathematical principles in the field of methodological cybernetics through combinatorial rules. These proposed rules enable the generation and structuring of configurations of methodological factors, ensuring adaptability to educational goals and learners' individual characteristics. Consequently, this approach unlocks the scientific and innovative potential of managing process while enhancing the effectiveness of the educational process. The article further emphasizes that the existing concept of combinatorial linguodidactics, while valuable for analyzing linguistic structures, does not fully address the range of methodological challenges associated with managing the educational process. The application of combinatorial principles offers the potential to reduce entropy and foster the continued development of methodology as an autonomous academic discipline.*

Keywords: *digitalization of education, digital transformation of education, theory and methodology of foreign language education, methodological cybernetics, principle of management, combinatorial rules*

For citation

Kiseleva, E.A. (2025). Significance of combinatorial rules in the theory and methodology of foreign language education in the context of digitalization. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prost-ranstve*, (3), 71–79. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-71-79>

Обучение иностранным языкам часто представляется сложным и трудноуправляемым процессом, успешность которого определяется интуицией и опытом учителя. Но специалисты имеют разные точки зрения относительно данного вопроса. Некоторые современные исследования, действительно, подчеркивают, что между личностью учителя и успешностью его учеников существует определенная зависимость (Мастерова, Грищенко и др., 2024, с. 15; Subedi, Shrestha, Subedi, 2024, с. 66). Тем не менее, так называемая «педагогическая харизма» (Мастерова, Грищенко и др., 2024, с. 15) — уникальное качество, присущее лишь немногим профессионалам, работающим в сфере образования. В то же время обществу требуется огромное количество грамотных учителей, специалистов в области иноязычного образования, которые обладают знаниями и пониманием закономерностей образовательного процесса, вооружены необходимыми умениями для его успешной реализации, то есть способностью им управлять.

Безусловно, вопросы управления образовательным процессом всегда составляли важную часть исследований в этой области. Без их решения было бы невозможно формирование образовательной системы как таковой. Однако сегодня в жизни общества, в целом, и в сфере образования, в частности, происходят глобальные перемены, требующие или пересмотра устоявшихся правил и подходов, или же их адаптации к новым реалиям. Такими реалиями являются стремительно развивающиеся процессы *цифровизации* общества и всех его институтов. Их истоки лежат в технологическом развитии, повлиявшем на общественное сознание и изменившем форму общественного взаимодействия (Кузнецов, 2019).

В этой связи, цифровизация общественных институтов становится стратегической целью развития государства. Так, одной из национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 г. является цифровая трансформация¹. В контексте цифровой трансформации образования разработан ряд нормативных актов, целью которых является «достижение высокой степени “цифровой зрелости” сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства»².

Однако исследования эффективности цифровой трансформации образования (Стариченко, 2020, с. 26; Строков, 2020) показывают, что, несмотря на колоссальный объем инвестиций, ожидаемый эффект цифровой трансформации еще не достигнут, фактически наблюдаются лишь «цифровой формализм» (Стариченко, 2020, с. 26) и цифровое администрирование. По мнению авторов исследований, одной из ключевых проблем является неразработанность методических принципов и, как следствие, неподготовленность учителей.

Решать возникающие проблемы в сфере обучения иностранным языкам призвана наука методика как теория и технология иноязычного образования. В качестве научной дисциплины именно она должна обеспечить системный, воспроизводимый и эффективный подход к обучению. Методисты регулярно сталкиваются с вызовом: как сделать обучение стабильным, прогнозируемым и управляемым, особенно в контексте цифровизации?

¹ Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. N 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202007210012> (дата обращения: 10.05.2025).

² Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 N 2894-р «Об утверждении стратегическо-го направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации и признании утратившим силу распоряжения Правительства РФ от 02.12.2021 N 3427-р». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714/ (дата обращения: 25.05.2025).

Известно, что в основе точности любой науки лежит ее соответствие математическим принципам — математика предоставляет возможности для структуризации, формализации, моделирования и анализа явлений и объектов, а также позволяет говорить об их объективных свойствах. Все это в высшей степени наглядно и реализуемо, когда речь идет о естественно-научных дисциплинах. Однако, когда объектом изучения становится *человек* во всем своем многообразии, говорить на языке математики становится сложнее. Во многом причиной этого является высокий уровень *энтропии* (неопределенности и неизмеримости), обусловленный особенностями человека как феномена действительности. Мышление человека, его поведение, взаимодействие с другими представителями своего вида очень сложны, вариативны и трудно предсказуемы.

Методика как теория и технология иноязычного образования также испытывает подобные трудности. Молодая наука часто подвергается критике за то, что не всегда достаточно доказательна. На этом основании иногда делают вывод о том, что она не может считаться наукой самостоятельной, обладающей не только практическим, но и собственным теоретическим уровнем. При этом важность методики не отрицается, ведь для решения задачи «как, чему и кого учить» необходима собственная научная дисциплина. Это приводит исследователей к мнению, что методика является наукой исключительно прикладной, использующей знания других научных дисциплин в качестве базиса (Беляев, 1965, Хуторской, 2007, Щерба, 1974 и др.). Среди этих наук чаще всего упоминают педагогику и психологию, а также, в зависимости от точки приложения методики, иные области научного знания. Не случайно в научном дискурсе существует полифония мнений по поводу статуса самих этих дисциплин, поскольку объектом их изучения также является человек. В большинстве случаев, ученые сходятся в том, что и педагогика, и психология обладают как фундаментальным, так и прикладным потенциалом (Асадулин, 2014, с. 10; Стебаков, 2014, с. 40). Подчеркивается, что фундаментальные аспекты реализуются, когда исследуются *общие закономерности*, касающиеся обучения и воспитания, психологических механизмов и т.д. Однако рассматривать методику в подобном ключе сегодня берутся немногие. О важности утверждения статуса науки методики как самостоятельной научной дисциплины говорит Е.И. Пассов (2015, с. 38–43).

Опираясь только лишь на опыт (в том числе коллективный) и личность преподавателя как на единственно верные ориентиры в образовании означает укоренить мысль исследователей о том, что методика не обладает собственным теоретическим потенциалом и, следовательно, ограничить развитие методики как самостоятельной науки. Высокий уровень энтропии и сложности в использовании существующих математических инструментов для анализа методических явлений и закономерностей обуславливают трудность смены парадигмы. Помочь решить данную проблему может использование *комбинаторных правил* в методике.

В.Н. Сачков определяет комбинаторику как «раздел математики, посвященный решению задач, связанных с выбором и расположением элементов некоторого множества в соответствии с заданными правилами» (1979, с. 974). Комбинаторика, в то же время, рассматривается и в качестве математической кибернетики. В фокусе исследования комбинаторики находятся сложные системы, которые эта наука призвана систематизировать и упорядочить. Систематизация (т.е. организация в систему, подчиняющуюся заданному принципу) открывает возможности для управления. Методика также призвана управлять процессом образования, причем это управление должно быть не интуитивным, а обоснованным и точно выверенным.

Комбинаторика, рассматриваемая в качестве математической кибернетики, и методика как теория и технология иноязычного образования обладают общими чертами:

обе научные дисциплины имеют дело с процессом *комбинирования своих элементов для достижения поставленных целей*. Выбор и расположение элементов множеств в комбинаторике и выбор и организация методических факторов в методике являются процессами аналогичными, подчиняющимися общей логике — упорядочить и систематизировать элементы для достижения необходимых результатов. Факт существования общего логического основания и наличие аналогий (таблица 1) позволяют не только сравнивать две научные дисциплины, но и рассматривать методическую комбинаторику в качестве включенной в предметную область методической кибернетики (Пассов, 2016, с. 596).

Таблица 1

**Сравнение аспектов реализации принципа управления
в комбинаторике как разделе математики и как части математической кибернетики
и в методике как теории и технологии иноязычного образования**

| Аспект | Комбинаторика как раздел математики и часть математической кибернетики | Методическая кибернетика как предметная область теории и технологии иноязычного образования |
|---------------------------------|---|--|
| Структурированность | Выделение элементов множеств | Выделение элементов методических факторов |
| Генеративность, комбинируемость | Создание возможных комбинаций из элементов множеств | Создание возможных комбинаций из элементов методических факторов |
| Адаптивность | Адаптация под заданные условия | Адаптация под цели и индивидуальные особенности учащихся |
| Систематичность | Перестановки, размещения, сочетания | Учебные сценарии |
| Измеримость | Подсчет возможных комбинаций | Измерение адекватности и уровня продуктивности |
| Инновационность | Разработка новых методов и подходов к решению комбинаторных задач; интеграция комбинаторных методов в другие научные дисциплины | Разработка новых типов заданий, уроков, учебных сценариев, приемов; возможность цифровой адаптации и автоматизации |

Применение комбинаторных правил в методике может существенно повысить ее эффективность, системность и научный инновационный потенциал, особенно в контексте общеметодических факторов. Это также позволит проанализировать фундаментальные аспекты методики с точки зрения математической кибернетики, что положительно скажется на развитии методической кибернетики как предметной области методики и, соответственно, методики как самостоятельной науки. Однако для грамотной интеграции невозможно (и нецелесообразно) использовать правила комбинаторики в методике без какой-либо их адаптации. Даже при условии существования значительного количества аналогий между комбинаторикой и методикой, необходимо, прежде всего, определить точку приложения этих правил в методике и способ их применения.

Задачи *упорядочить* и *систематизировать*, а также *организовать* сопряжены с процессом *управления*. Не случайно *управление* играет в контексте методики очень важную роль, являясь одной из ее универсалий (Пассов, 2016, с. 242–263), то есть понятий, входящих в терминосистему методики как науки, формирующих ее облик. Благодаря управлению возможно функционирование образования, в том числе и иноязычного. Именно поэтому в системе методики как науки управление рассматривается в такой области методики, как *методическая кибернетика* (Пассов, 2016, с. 596). По мнению Е.И. Пассова, «все разнообразное множество методических феноменов должно быть исследовано под флагом управления, т.е. как инструменты управления» (2016, с. 624). Решение этой задачи требует кропотливого анализа структуры методических факторов, их систематизации, а для эффективного управления необходимо учесть и такой его ас-

пект, как измеримость. Помочь проанализировать и структурировать методические факторы под таким углом зрения могут выделенные комбинаторные правила, которые целесообразно рассматривать именно в рамках такой предметной области методики, как методическая кибернетика.

Характер и сила целенаправленного воздействия учителя иностранного языка на конкретного учащегося обусловлены возможностями учителя (1) учесть *наибольшее количество факторов*, от которых зависят и индивидуальное речевое поведение, и становление индивидуальности в целом, и (2) предложить соответствующее содержание и средства его выражения (с учетом грамматического и словообразовательного потенциала, лексических тематических групп и т.д.).

Важно подчеркнуть, что и содержание, и средства его выражения должны обладать потенциальными возможностями к сочетаемости и перестановке. В этом случае в поле зрения учителя будет находиться внутренняя мотивация каждого ученика, а у каждого ученика появится возможность выбирать не только смыслы и содержание, но и речевые средства, вербализующие его речевые потребности.

Преподавание иностранных языков, ввиду специфики материала, с которым оно «работает», связано с лингвистической наукой. В прикладной лингвистике существует раздел, «изучающий синтагматические связи языковых единиц и их комбинаторные свойства» — *комбинаторная лингвистика* (Влавацкая, 2011, с. 7). Разработка комбинаторной лингвистики ведется уже давно, однако сегодня актуальность направления возросла в связи с необходимостью систематизации имеющихся знаний о сочетаемости языковых единиц. Изучение такой сочетаемости является важным для решения как технологических задач (машинный перевод), так и образовательных (выделение типичных для какого-то языка устойчивых лексических сочетаний, нормативных паттернов). В контексте образования, в частности иноязычного, эти задачи чрезвычайно важны. Не случайно М.В. Влавацкая, занимающаяся вопросами исследования и развития комбинаторной лингвистики, в своей диссертационной работе говорит о важности развития прикладной области комбинаторной лингвистики — комбинаторной *лингводидактики* (2013, с. 403). На наш взгляд, в этом случае развитие комбинаторной лингводидактики позволит решить лишь некоторый круг задач методики преподавания иностранных языков, оставив вне поля зрения необходимость учета собственно *методических закономерностей, методических факторов и их сочетаемости*. По этой причине комбинаторная лингводидактика не может заменить интеграцию комбинаторных правил в методику как теорию и технологию иноязычного образования с такой ее предметной областью, как методическая кибернетика.

В завершение сформулируем комбинаторные правила, позволяющие в полном объеме реализовывать принцип управления в методике как теории и технологии иноязычного образования (ниже даны курсивом):

1. *В основе структурированности принципа управления в методике как теории и технологии иноязычного образования должна лежать возможность выделения множества элементов методических факторов. Без выделения множества элементов невозможно грамотно управлять образовательным процессом.*

2. *Способность создавать различные комбинации из выделенного множества элементов методических факторов (в том числе и принципиально новые) подтверждает комбинируемость и генеративность принципа управления в методике как теории и технологии иноязычного образования. Если выделенные элементы нельзя комбинировать или в результате комбинирования не получают элементы более высокого порядка или качества, то создание оптимальных конфигураций не представляется возможным.*

3. *Возможность соотносить генерируемые комбинации элементов методических факторов с образовательными целями, а также индивидуальными особенностями учащихся свидетельствует об адаптивности принципа управления.* Неспособность созданных конфигураций к адаптации в соответствии с образовательными целями, а также с индивидуальными особенностями учащихся не позволяет эффективно управлять процессом образования.

4. *Создание различных вариантов учебных сценариев на основе выделенных элементов методических факторов при учете образовательных целей, а также при учете индивидуальных особенностей обучающихся обеспечивает систематичность принципа управления.* Отсутствие способности создавать различные варианты учебных сценариев как системных единиц делает невозможным устойчивое, выверенное и системное управление.

5. *Способность измерить, оценить и проанализировать адекватность и уровень продуктивности сгенерированных учебных сценариев обеспечивает измеримость принципа управления в методике как теории и технологии иноязычного образования.* Невозможность измерить и проанализировать адекватность и уровень эффективности сгенерированных учебных сценариев в соответствии с заданными методическими и образовательными целями делает выверенное и продуктивное управление образовательным процессом невозможным.

6. *Возможность выделить или разработать принципиально новые типы заданий, уроков, учебных сценариев, приемов, и адаптировать их к цифровому пространству, а впоследствии автоматизировать рутинные процессы свидетельствует об инновационном потенциале принципа управления.* Создание принципиально нового подхода, ориентированного на современный уровень развития общества, а также способного выполнить задачи цифровой трансформации образования, являются залогом раскрытия инновационного потенциала принципа управления в методике как теории и технологии иноязычного образования.

Таким образом, комбинаторные правила в такой предметной области методики как методическая кибернетика открывают широкий спектр возможностей: предоставляют инструментарий математической кибернетики, который может быть применен для анализа и совершенствования методических подходов. В этом случае, за счет измеримости и адаптивности, образовательный процесс может стать более эффективным. Интеграция комбинаторных правил в методику поможет снизить уровень энтропии, поддерживать принципы системности и индивидуализации, что, в свою очередь, будет способствовать эффективному управлению образовательным процессом, стимулировать инновации и дальнейшее развитие методики как науки *самостоятельной*.

Литература

- Асадуллин Р.М., Тергулов Ф.Ш. Фундаментальное и прикладное в педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 9–14.
- Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 228 с.
- Влавацкая М.В. Комбинаторная лингвистика (постановка проблемы) // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 342. С. 7–10.
- Влавацкая М.В. Теоретические основы комбинаторной лингвистики: лексикологический и лексикографический аспекты: на материале русского и английского языков: дис. ... д. филол. наук. Кемерово, 2013. 470 с.
- Кузнецов Н.В. Трансформация общественного взаимодействия в условиях цифровизации // Теория и практика общественного развития. 2019. № 3 (133). С. 12–15.
-

-
- Мастерова О.В., Грищенко В.В., Еловская Л.В., Бысь А.О., Тычинина Е.В. Эффект «педагогической харизмы»: влияние личности учителя на академическую успеваемость и личностное развитие учащихся // *Human Progress*. 2024. Том 10. № 10. <https://doi.org/10.46320/2073-4506-2024-10a-17>
- Пассов Е.И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб: «Златоуст», 2015. 172 с.
- Пассов Е.И. Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. Кн. 9. Серия «Методика как наука». Елец: ООО «Типография», 2016. 735 с.
- Роганова И.И. Комбинаторика в жизнедеятельности человека и решение комбинаторных задач // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2018. №11-1. С. 107–111.
- Сачков В.Н. Комбинаторный анализ // *Математическая энциклопедия (в 5 томах)*. М.: Советская Энциклопедия, 1979. Т. 2. С. 974–980.
- Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 4. С. 16–26.
- Стебаков Д.А. Фундаментальные и прикладные исследования в психологии // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2014. № 2 (40). С. 40–43.
- Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // *Вестник Мининского университета*. 2020. № 2 (31). <https://doi.org/0.26795/2307-1281-2020-8-2-15>
- Хуторской А.В. Современная дидактика. М.: Высш. шк., 2007. 639с.
- Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. М: Высшая школа, 1974. 112 с.
- Subedi K.R., Shrestha S.K., Subedi S. The Impact of Teachers' Academic Behavior on Students' Academic Achievements // *Bharatpur Pragya: Journal of Multidisciplinary Research*. 2024. Vol. 2. No. 1. Pp. 66–79. <https://doi.org/10.3126/bpjms.v2i01.65906>

References

- Asadullin, R.M., & Teregulov, F.Sh. (2014). Fundamental and applied in pedagogical education. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, (4), 9–14. (In Russ.)
- Belyaev, B.V. (1965). *Essays on the psychology of teaching foreign languages*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
- Khutorskoy, A.V. (2007). *Modern Didactics. Textbook*. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
- Kuznetsov, N.V. (2019). Transformation of social interaction in the context of digitalization. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, (3), 12–15. (In Russ.)
- Masterova, O.V., Grishchenko, V.V., Elovskaya, L.V., Bys, A.O., & Tychinina, E.V. (2024). The Effect of “Pedagogical Charisma”: The Impact of a Teacher's Personality on Academic Performance and Personal Development of Students. *Human Progress*, 10(10). (In Russ.) <https://doi.org/10.46320/2073-4506-2024-10a-17>
- Passov, E.I. (2015). *Methodology as a Science of the Future. Brief Version of the New Concept*. St. Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)
- Passov, E.I. (2016). *Terminology System of Methodology as a Theory and Technology of Foreign Language Education*. Yelets: Typographia. (In Russ.)
- Roganova, I.I. (2018). Combinatorics in Human Activity and Solving Combinatorial Problems. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, (11-1), 107–111.
- Sachkov, V.N. (1979). Combinatorial analysis. In *Mathematical encyclopedia (in 5 volumes)* (vol. 2, pp. 974–980). Moscow: Soviet Encyclopedia. (In Russ.)
- Shcherba, L.V. (1974). *Teaching Foreign Languages in Secondary School: General Methodological Issues*. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
- Starichenko, B.E. (2020). Digitalization of education: realities and problems. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*, (4), 16–26. (In Russ.)
- Stebakov, D.A. (2014). Fundamental and applied research in psychology. *Epistemology & Philosophy of Science*, (2), 40–43. (In Russ.)
-

-
- Strokov, A.A. (2020). Digitalization of education: problems and prospects. *Vestnik Mininskogo universiteta*, (2). (In Russ.) <https://doi.org/0.26795/2307-1281-2020-8-2-15>
- Subedi, K.R., Shrestha, S.K., & Subedi, S. (2024). The Impact of Teachers' Academic Behavior on Students' Academic Achievements. *Bharatpur Pragya: Journal of Multidisciplinary Research*, 2(1), 66–79. <https://doi.org/10.3126/bpjms.v2i01.65906>
- Vlavatskaya, M.V. (2013). *Theoretical foundations of combinatorial linguistics: lexicological and lexicographic aspects: based on the Russian and English languages* [dissertation]. Kemerovo. (In Russ.)
- Vlavatskaya, M.V. (2011). Combinatorial linguistics (problem statement). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, (342), 7–10. (In Russ.)

Информация об авторе

Киселева Елизавета Альбертовна, аспирант, преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского; почтовый адрес: Россия, 398020, г. Липецк, ул. Ленина, д. 42; электронная почта: kiseleva_lspu@mail.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 15.08.25. Принята к печати 10.09.25.

Information about the author

Elizaveta A. Kiseleva, Postgraduate Student, Lecturer at the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semyonov-Tyan-Shansky; Postal Address: Russia, 398020, Lipetsk, 42, Lenin Street; e-mail: kiseleva_lspu@mail.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 15 August 2025. Accepted 10 September 2025.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-80-92>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ И ЗАДАНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА СНИЖЕНИЕ СТРЕССА, ПОВЫШЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ И УПРАВЛЕНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ

М.В. Киселева¹, А.Н. Сейдеханова²

¹ Российский Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ritakis@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3308-1068>

² Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, Алматы, Казахстан, seidekhanovaala@mail.ru

Резюме. В статье рассматриваются психологические состояния, которые переживают студенты в процессе обучения, оценивается академическая прокрастинация, стресс и уровень саморегуляции, которые влияют на деятельность обучаемых в образовательной среде. С целью выявления уровня саморегуляции, стрессоустойчивости и прокрастинации в 2024–25 учебном году было приведено тестирование студентов I курса. Результаты оценки психологических состояний, полученные в ходе исследования (анализ уровня саморегуляции, стрессоустойчивости и прокрастинации студентов), способствовали формированию у преподавателей более глубокого понимания психоэмоционального климата студентов и причин их академической неуспеваемости и негативного отношения к учебному процессу. Эти данные создали основы для разработки методических рекомендаций и приемов, направленных на адаптацию содержания обучения по дисциплине с целью преодоления вышеуказанных трудностей. В статье приводятся примеры заданий и режимов работы на занятиях по иностранному языку. Одной из ключевых задач преподавателя иностранного языка является не только передача знаний и формирование умений, но и создание условий для психологического благополучия студентов, особенно на начальном этапе обучения. На занятиях по иностранному языку трудности, вызывающие стресс, можно разделить в том числе по аспектам (лексика, фонетика, грамматика) и также по аспектам целенаправленно работать, преодолевая стресс обучаемых. Применяя приемы, направленные на устранение «непонятных» фрагментов в учебном материале, можно значительно снизить уровень тревожности студентов и повысить их уверенность в собственных силах. Уменьшение страха перед непониманием будет способствовать более эффективному усвоению языка.

Ключевые слова: саморегуляция, стрессоустойчивость студентов, академическая прокрастинация, содержание обучения

Для цитирования

Киселева М.В., Сейдеханова А.Н. Психологические состояния студентов и задания, направленные на снижение стресса, повышение саморегуляции и управление прокрастинацией на занятиях по иностранному языку на неязыковых направлениях // Психология образования в поли-

Research article

PSYCHOLOGICAL STATES OF STUDENTS AND TASKS AIMED AT REDUCE STRESS, INCREASE SELF-REGULATION AND PROCRASTINATION MANAGEMENT IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN NON-LINGUISTIC AREAS

Margarita V. Kiseleva¹, Ayala N. Seidekhanova²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ritakis@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3308-1068>

² Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan, seidekhanovaa-la@mail.ru

Abstract. *The article examines the psychological states that students experience during the learning process, assesses academic procrastination, stress and the level of self-regulation that affect the activities of students in the educational environment. In order to identify the level of self-regulation, stress resistance and procrastination in the 2024-25 academic year, testing of 1st year students was conducted. The results of the assessment of psychological states obtained in the course of the study (analysis of the level of self-regulation, stress resistance and procrastination of students) contributed to the formation of a deeper understanding of the psycho-emotional climate of students and the reasons for their academic failure and negative attitude towards the educational process among teachers. These data formed the basis for the development of methodological recommendations and techniques aimed at adapting the content of training in the discipline in order to overcome the above difficulties. The article provides examples of tasks and work modes for foreign language classes. One of the key tasks of a foreign language teacher is not only to transfer knowledge and develop skills, but also to create conditions for the psychological well-being of students, especially at the initial stage of training. In foreign language classes, difficulties that cause stress can be divided, including aspects (vocabulary, phonetics, grammar) and also by aspects to work purposefully, overcoming the stress of students. Using techniques aimed at eliminating "incomprehensible" fragments in the educational material, you can significantly reduce the level of anxiety of students and increase their self-confidence. Reducing the fear of misunderstanding will contribute to more effective acquisition of the language.*

Keywords: *Self-regulation, students' stress resistance, academic procrastination, course content*

For citation

Kiseleva, M.V., & Seidekhanova, A.N. (2025). Psychological states of students and tasks aimed at reduce stress, increase self-regulation and procrastination management in foreign language classes in non-linguistic areas. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 80–92. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-80-92>

Современная образовательная среда предъявляет к студентам не только высокие учебные требования, установленные государственными стандартами, но диктует необходимость наличия у них определенных личностных качеств. К ним относятся самостоя-

тельность, ответственность, организованность, адаптивность, а также умения в сфере саморегуляции и управления стрессом.

Эта потребность обусловлена ростом учебной нагрузки, необходимостью обработки и анализа большого объема информации, а также высокой конкурентностью среди студентов. Обязательство учиться, наряду с другими аспектами жизни, может привести к повышению уровня стресса и увеличению академической прокрастинации. Прокрастинация часто служит не только способом избежания стресса, но и отражает более глубокие личные проблемы, такие как перфекционизм или затруднения с выполнением заданий. Это поведение может негативно сказаться на успеваемости, способствуя формированию деструктивных паттернов, чувства вины, тревоги и снижению самооценки. Студент оказывается в замкнутом круге: прокрастинируя из-за стресса, он усугубляет свои переживания и вновь откладывает «на потом» выполнение обязательств. Эффективная саморегуляция представляет собой способ разорвать этот цикл, позволяя учиться без чувства вины и усталости.

Несмотря на то, что в определенные моменты семестра учебный процесс может казаться рутинным и сосредоточенным лишь на восприятии и переработке объемов информации, в нем существуют и запланированные стрессовые ситуации, такие как контрольные работы, семинары, зачеты и экзамены. Подготовка к семестровым аттестационным мероприятиям часто происходит под давлением времени и ощущения субъективно высокой важности успешного выполнения заданий и значимости неудач.

В психологии саморегуляция изучается с середины XX в. в рамках информационного подхода, рассматривающего человека как субъекта, активно взаимодействующего с объектами своей деятельности. В культурно-исторических теориях Л.С. Выготский (1983) поднимал вопрос о том, что регулирование поведения связано с опосредованием и осознанием, благодаря чему действия индивида становятся произвольными. И.М. Сеченов (1952) связывал психическую регуляцию с механизмами, влияющими на рефлексы, тогда как И.П. Павлов (1973) определял человека как саморегулирующуюся систему, где нервная система выступает целостным организмом «потенциал саморегуляции внутри организма, также связывающий саморегуляцию с рефлекторной дугой». С.Л. Рубинштейн рассматривал регулирование в контексте воли, утверждая, что человек становится «самоопределяющимся субъектом», принимающим свободные решения о своих действиях и несущим за них ответственность. Он выделял два типа регулирования: побудительное и исполнительное. А.Н. Леонтьев исследовал смысловые образования в теории деятельности, акцентируя внимание на регулятивной функции, включающей постановку целей и осознание своих действий. Б.В. Зейгарник определила саморегуляцию как сознательный процесс управления своей деятельностью и поведением (Болотова, Пурецкий, 2015).

Современные исследования саморегуляции, зачастую основанные на теории саморегуляции, проводятся по всему миру, наряду с изучением основных психологических состояний участников образовательной среды, являются актуальным подспорьем, помощью, необходимой базой, опорой для педагогических и методических исследований. Более 50 лет ведется плодотворная работа лаборатории психологии саморегуляции Института психологии Российской академии высшего образования, которая стала ядром данного научного направления; основанная Д.А. Ошаниным и О.А. Конопкиным, к настоящему времени лаборатория насчитывает пять поколений исследователей. Коллектив ученых во главе с В.И. Моросановой ведет плодотворную работу над созданием тестовых опросов, направленных на выявление и оценку саморегуляции (Моросанова, 2022).

Осознанная саморегуляция является важным критерием формирования субъектности, часто воспринимается как самоэффективность. Исследования показывают, что существует прямая связь между регуляцией поведения и психическими процессами, при этом управление своим поведением осуществляется через целеполагание, что способствует мобилизации внутренних ресурсов для достижения целей.

Значение саморегуляции заключается в развитии навыков, которые помогают управлять своими эмоциями, поведением и деятельностью, что в свою очередь повышает эффективность, стрессоустойчивость и снижает уровень прокрастинации. Неспособность к самоконтролю может вызвать эмоциональное выгорание, проблемы со здоровьем, низкую успеваемость и повышенную тревожность. По этим причинам многие научные исследования в области педагогики направлены на изучение способов формирования у студентов навыков саморегуляции. Хотя основное внимание на занятиях уделяется усвоению знаний, развитие саморегуляции зачастую остается на втором плане. Давление образовательной среды, академическая нагрузка и беспокойство, связанные с аттестацией и невыполнением обязательств, приводят к усилению стресса и снижают устойчивость к нему, что значительно влияет на обучаемых. Таким образом, результаты оценки психологических состояний, полученные в ходе данного исследования (анализ уровня саморегуляции, стрессоустойчивости и прокрастинации студентов), способствовали формированию у преподавателей более глубокого понимания психоэмоционального климата студентов и причин их академической неуспеваемости и негативного отношения к учебному процессу. Эти данные создали основы для разработки методических рекомендаций и приемов, направленных на адаптацию содержания обучения по дисциплине с целью преодоления вышеуказанных трудностей. В данной статье приводятся приемы и методические рекомендации к занятиям по иностранному языку. Ведь общеобразовательная дисциплина «Иностранный язык» является обязательной для всех направлений подготовки и стресс, связанный с изучением именно этой дисциплины, особенно выражен среди студентов.

Выявление и оценка уровня саморегуляции, стрессоустойчивости и прокрастинации студентов: взаимосвязь, корреляционный анализ данных

С целью выявления уровня саморегуляции, стрессоустойчивости и прокрастинации в 2024–25 учебном году было приведено тестирование обучаемых. Выборку составили: 21 студент 1 курса факультета философии и политологии Казахского национального университета им. Аль-Фараби (Республика Казахстан, Алматы), 12 студентов 1 курса института психологии и 26 студентов 1 курса института экономики и управления Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург) — всего 59 участников. Участие было добровольным, бланки с ответами заполнялись без указания имен и фамилий, доступ для прохождения тестирования онлайн был неавторизован.

Для определения уровня саморегуляции применялось онлайн тестирование по методике В.И. Моросановой, содержащее вопросы и утверждения с выбором ответа (открытые ответы не требовались)¹ (Фомина, Филипова, Моросанова, 2024). Уровень стрессоустойчивости определялся по авторской методике И.А. Усатова (2016) с помощью заполнения бланка с выбором ответа на предложенные утверждения². Тесты для

¹ Стиль саморегуляции поведения. Автор: В.И. Моросанова (2020) // Психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/emvol/sspm20-run.html> (дата обращения: 5.08.2025).

² Усатов А.И. Авторская методика «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности» // КОНЦЕПТ. URL: <https://e-koncept.ru/2016/86148.htm> (дата обращения: 5.08.2025).

измерения уровня прокрастинации (по методике К. Лэй «Шкала студенческой прокрастинации»¹) также заполнялись анонимно в гостевом режиме онлайн и содержали утверждения с выбором ответа.

Результаты тестирования приведены в общей таблице 1. Поскольку шкалы оценки результатов тестирования отличны и содержат разное количество максимально возможных баллов (саморегуляция оценивается по пятибалльной шкале, стрессоустойчивость — 57 баллов максимальное значение, прокрастинация оценивается по стобалльной шкале), в общей таблице мы пересчитываем показатели в соотношении 1/100, где минимальное значение 1, а максимальное — 100.

Добровольно согласные участники исследования также прошли опрос на оценку «настойчивости» (авторы Е.П. Ильин и Е.К. Фещенко)².

Таблица 1

**Уровень саморегуляции, стрессоустойчивости и прокрастинации студентов
(средние показатели тестирования, минимальное значение 1,
максимальное значение 100)**

| Саморегуляция | Стрессоустойчивость | Прокрастинация |
|---------------|---------------------|----------------|
| 67 | 49 | 55 |

Анализ данных, приведенных в таблице, показывает, что обучаемые в целом имеют средний уровень по всем интересующим нас показателям. Учащиеся имеют немногим выше среднего уровень саморегуляции и прокрастинации, и средний уровень стрессоустойчивости. Студенты 1 курса сталкиваются с «новыми» стрессами в начале учебы в вузе, в основном стрессы связаны с тревожностью в отношении неизвестности, их неопытностью, но средний уровень показателей говорит о том, что респонденты стрессоустойчивы. 67 баллов — показатель уровня саморегуляции, свидетельствует о том, что первокурсники справляются с трудностями в учебе, могут регулировать свое поведение, но также склонны откладывать дела «на потом» (показатель прокрастинации выше среднего).

Таблица 2

**Определение уровня саморегуляции,
стрессоустойчивости и прокрастинации студентов по описательной статистике**

| Качества | Min | Max | Среднее значение | Стандартное отклонение |
|---------------------|-----|-----|------------------|------------------------|
| Саморегуляция | 2 | 5 | 3,9 | 0,2 |
| Стрессоустойчивость | 15 | 46 | 28,2 | 1,9 |
| Прокрастинация | 31 | 76 | 55 | 2,8 |

Анализируя данные в таблице 2, мы выявили, что согласно шкалам саморегуляции, студенты способны адекватно оценивать себя, адаптироваться и проявлять настойчивость и решительность. Кроме того, студенты проявляют стрессоустойчивость (выше среднего) и все же склонность к прокрастинации.

В ходе исследования было принято решение провести корреляционный анализ для количественного определения наличия или отсутствия связи между интересующими нас переменными, такими как: саморегуляция, уровни стрессоустойчивости и про-

¹ Шкала студенческой прокрастинации. Автор: Clarry Lay (1986). Адаптация: Т.Ю. Юдеева, Н.Г. Гаранян, Д.Н. Жукова (2011) // Психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/emvol/pcgpss-run.html> (дата обращения: 5.08.2025).

² Самооценка своей настойчивости. Авторы: Е.П. Ильин, Е.К. Фещенко (1999) // Психологические тесты онлайн. URL: <https://studfile.net/preview/7125380/page:122/> (дата обращения: 5.08.2025).

крастинации. Кроме того, мы решили выявить связи между стратегиями саморегуляции: планирование целей, моделирование условий, программирование действий, оценивание результатов, гибкость, надежность и настойчивость, для более точного выявления связи и проведения дальнейшего исследования.

Таблица 3

Стратегии саморегуляции

| Качества | Среднее значение | Стандартное отклонение | Мода | Медиана | Минимум | Максимум |
|---------------------------|------------------|------------------------|------|---------|---------|----------|
| Планирование целей | 3,7 | 0,2 | 4 | 4 | 2 | 5 |
| Условия моделирования | 3,5 | 0,2 | 4 | 4 | 2 | 5 |
| Программирование действий | 4 | 0,2 | 5 | 4 | 2 | 5 |
| Оценка результатов | 3 | 0,3 | 2 | 3 | 1 | 5 |
| Гибкость | 3,3 | 0,2 | 3 | 3 | 2 | 5 |
| Надежность | 2,7 | 0,2 | 2 | 3 | 1 | 5 |
| Настойчивость | 3,9 | 0,2 | 4 | 4 | 2 | 5 |
| Стрессоустойчивость | 28,2 | 1,9 | 36 | 27 | 15 | 46 |
| Прокрастинация | 55 | 2,8 | 67 | 57 | 31 | 76 |

Таблица 4

Общая корреляция между саморегуляцией, стрессоустойчивостью и уровнем прокрастинации студентов

| | Прокрастинация | Общий уровень саморегуляции | Планирование | Моделирование | Программирование | Оценивание | Гибкость | Надежность | Настойчивость | Стрессоустойчивость |
|-----------------------------|----------------|-----------------------------|--------------|---------------|------------------|------------|----------|------------|---------------|---------------------|
| Прокрастинация | 1 | | | | | | | | | |
| Общий уровень саморегуляции | -0,59115 | 1 | | | | | | | | |
| Планирование | -0,44963 | 0,478091 | 1 | | | | | | | |
| Моделирование | -0,54327 | 0,539146 | 0,437273 | 1 | | | | | | |
| Программирование | -0,44713 | 0,479465 | -0,13484 | 0,294809 | 1 | | | | | |
| Оценивание | -0,02494 | 0,255253 | 0,138675 | 0,028085 | -0,08041 | 1 | | | | |
| Гибкость | -0,27582 | 0,633998 | 0,32476 | 0,358758 | 0,13867 | 0,072058 | 1 | | | |
| Надежность | -0,61465 | 0,649844 | 0,497096 | 0,620639 | 0,146625 | 0,156827 | 0,612114 | 1 | | |
| Настойчивость | -0,63689 | 0,649374 | 0,485094 | 0,521588 | 0,3349 | 0,004305 | 0,504125 | 0,472631 | 1 | |
| Стрессоустойчивость | 0,51846 | -0,70716 | -0,41496 | -0,50558 | -0,27203 | -0,05452 | -0,61108 | -0,72029 | -0,46455 | 1 |

Отметим, что была выявлена прямая умеренная зависимость между уровнем стрессоустойчивости и прокрастинацией (0,51846), а также существует умеренная обратная зависимость между прокрастинацией и саморегуляцией (-0,59115). Значения в Таблице 4 указывают на сильную обратную корреляцию со стрессоустойчивостью и саморегуляцией (-0,70716).

Далее был проведен критерий Манна-Уитни с целью сравнения групп студентов с высоким и низким уровнем саморегуляции по показателям стрессоустойчивости и прокрастинации.

Анализируя таблицу 5, мы обнаружили, что существуют статистически значимые различия между группами по показателям высокой и низкой саморегуляции в плане прокрастинации ($p = 0,01$), а также по показателю стрессоустойчивости ($p = 0,05$).

**Результаты применения критерия Манна-Уитни
при сравнении групп с высоким и низким уровнем саморегуляции
по показателям стрессоустойчивости и прокрастинации**

| Сравниваемые переменные | Результаты | Заключение |
|---|--|---|
| Стрессоустойчивость с высокой и низкой саморегуляцией | U1 = 21,5 A _{критическое} = 26 Критическое больше | p = 0.05 Существует статистически значимая разница |
| Стрессоустойчивость с высокой и низкой саморегуляцией | U1 = 14,5 A _{критическое} = 18 Критическое больше | p = 0.01 Существенная разница, более выраженная |

Эти результаты свидетельствуют о частичном подтверждении мнения о том, что саморегуляция приводит к снижению прокрастинации и повышению стрессоустойчивости. Однако взаимосвязь со стрессоустойчивостью требует дальнейшего изучения.

Таким образом, используя результаты корреляционного анализа, мы узнали о характере взаимосвязей между переменными. Умеренная отрицательная связь между саморегуляцией и прокрастинацией (-0,591) и значимые различия по Манну-Уитни показали, что с повышением уровня саморегуляции, как правило, уровень прокрастинации снижается.

Однако положительная корреляция между стрессоустойчивостью и прокрастинацией (0,518) оказалась неожиданной, что позволяет интерпретировать ее как тот факт, что стрессоустойчивые студенты меньше думают и беспокоятся о прокрастинации, что не обязательно приводит к ее снижению.

Кроме того, была обнаружена сильная отрицательная взаимосвязь между стрессоустойчивостью и саморегуляцией (-0,707), хотя мы предполагали положительную взаимосвязь, результаты показывают, что повышение саморегуляции приводит к снижению стрессоустойчивости. Данные свидетельствуют о том, что саморегуляция и ее усиление связаны с повышенными требованиями к себе, склонностью к контролю и повышенной самокритичностью, что приводит к стрессу. Таким образом, мы выявили, что высокий уровень саморегуляции не является ресурсом стабильности, он может даже проявляться как стрессовый фактор из-за повышенного стресса.

Важность развития саморегуляции заключается в том, что этот навык помогает вам справляться со своими эмоциями, поведением и деятельностью для повышения эффективности, повышения стрессоустойчивости и снижения прокрастинации. Неспособность контролировать себя может привести к эмоциональному выгоранию, проблемам со здоровьем, плохой успеваемости и повышенной тревожности. По этой и другим причинам многие исследования в области педагогики направлены на изучение способов формирования у учащихся навыков саморегуляции. К сожалению, на практике этому аспекту уделяется мало внимания, что указывает на необходимость поиска и внедрения программы развития саморегуляции учащихся. Большая часть внимания уделяется усвоению знаний, а развитие регуляции отходит на второй план. Стрессовая образовательная среда, академический стресс, беспокойство перед экзаменами, контрольными работами и существующими обязанностями приводят к усилению стресса и неустойчивости к стрессу, что оказывает большое влияние на учащихся, а с повышением уровня саморегуляции, как правило, уровень прокрастинации снижается. В связи с этим исследования влияния саморегуляции на стрессоустойчивость и прокрастинацию не вызывают сомнений.

На данном этапе результаты исследования свидетельствуют о частичном подтверждении мнения о том, что саморегуляция приводит к снижению прокрастинации и

повышению стрессоустойчивости. Однако взаимосвязь со стрессоустойчивостью требует дальнейшего изучения.

Таким образом, используя результаты корреляционного анализа, мы узнали о характере взаимосвязей между переменными: положительная корреляция между стрессоустойчивостью и прокрастинацией. Вывод вполне неожиданный, что позволяет интерпретировать это как тот факт, что стрессоустойчивые студенты меньше думают и беспокоятся о прокрастинации, что не обязательно приводит к ее снижению.

Умеренная положительная взаимосвязь между стрессоустойчивостью и саморегуляцией указывает на то, что способность учащихся справляться со стрессом может не приводить к повышению академической эффективности. Возможны случаи, когда учащиеся с высокой стрессоустойчивостью менее критично относятся к прокрастинации. В ходе корреляционного анализа результатов тестирования была обнаружена отрицательная взаимосвязь между стрессоустойчивостью и саморегуляцией, хотя мы предполагали положительную взаимосвязь, результаты показывают, что повышение саморегуляции приводит к снижению стрессоустойчивости. Такие данные свидетельствуют о том, что саморегуляция и ее усиление связаны с повышенными требованиями к себе, склонностью к контролю и повышенной самокритичностью, что приводит к стрессу. Таким образом, мы выявили, что высокий уровень саморегуляции может не являться ресурсом стабильности, он может даже проявляться как стрессовый фактор из-за повышенного тревожного состояния.

Результаты исследования подтвердили, что высокий уровень саморегуляции у студентов ведет к снижению прокрастинации, что приводит к оптимизации образовательного деятельности и ее эффективности, что указывает на необходимость исследований и разработок и приемов, стимулирующих саморегуляцию для поддержки студентов в учебном процессе.

Кроме того, необходимо продолжить изучение отрицательной взаимосвязи между саморегуляцией и стрессоустойчивостью. Эти показатели могут свидетельствовать о том, что студенты с высокой саморегуляцией испытывают стресс, что снижает их устойчивость к нему. У нас это ассоциируется с перфекционизмом и высокими стандартами, самоконтролем, и на это важно обращать внимание при подготовке и разработке программ саморегуляции.

Студенты, умеющие планировать, оценивать и корректировать свою учебную деятельность, демонстрируют более высокий уровень вовлеченности и меньшую склонность к прокрастинации. а прокрастинация в свою очередь часто связана с неспособностью к саморегуляции, особенно в контексте формирования отношения к собственной образовательной деятельности, целенаправленное развитие осознанной саморегуляции в учебной процессе может стать эффективным стратегическим инструментом в борьбе с прокрастинацией и повышении продуктивности учебной деятельности.

В целом, приводя преподавательский опыт работы со студентами 1 курса, отметим, что у студентов хорошо получается быстро меняться, то есть быть гибкими, подстраиваться, адаптироваться к изменениям образовательной среды, реагировать на новые вызовы и условия обучения. Студенты способны адекватно оценивать себя, проявлять настойчивость и решительность, студенты проявляют стрессоустойчивость и в то же время демонстрируют склонность к прокрастинации, что может негативно сказаться на академической успеваемости и общем уровне удовлетворенности от процесса обучения.

Способы организации учебного материала, примеры заданий и режимы работы, рекомендованные при работе с первокурсниками на занятиях по иностранному языку

Что конкретно может сделать преподаватель, ведь именно он — «управляющий», модератор ситуаций в учебном процессе? Ответ на этот вопрос особенно важен в контексте преподавания иностранного языка, который, как общеобразовательная дисциплина, часто вызывает у студентов чувство тревожности, неуверенности. Преподаватель, обладая не только профессиональной компетенцией, но и педагогическим мастерством, способен создать благоприятную атмосферу, безопасную и поддерживающую учебную среду, снижающую уровень тревожности и мотивирующую к активному участию (Kiseleva, 2021).

Одной из ключевых задач преподавателя иностранного языка является не только передача знаний и формирование умений, но и создание условий для психологического благополучия студентов, особенно на начальном этапе обучения. На занятиях по иностранному языку трудности, вызывающие стресс можно разделить в том числе по аспектам (лексика, фонетика, грамматика) и также по аспектам преодолевать стресс обучаемых. При словарной работе не применять, не использовать в речи и в заданиях, не убедившись, что значение слова приведено и понятно. Так постепенно исчезнет страх, с которым часто сталкивается обучаемый при изучении иностранного языка — «я ничего не понимаю...». То есть строить весь лексический материал занятия, избегая «непонятных» фрагментов (в тексте, в упражнении, в аудировании) (Киселева, Погосян, 2021; Тарамжина, 2024).

При работе с грамматическим материалом делать мотивирующий акцент на функциональность грамматики — как это грамматическое явление служит в речи, в коммуникации. Приводить примеры ситуаций, где грамматические конструкции максимально играют ключевую роль. Не представлять грамматический материал в схемах и таблицах, которые нельзя применить в речи (Киселева, 2025). Языковой материал грамматических упражнений также на должен оставаться непонятным, необходимо следить, чтобы содержание (перевод) предложений и словосочетаний грамматических единиц были понятны обучаемым.

Студенты часто сталкиваются с высоким уровнем стресса, вызванным необходимостью осваивать новую систему звуков — слова трудно произнести, правила чтения сложные, частые ошибки в произношении играют негативную роль в формировании стресса. Здесь преподаватель может использовать оптимальный режим работы — сначала «преподаватель→группа», затем «преподаватель→студент», на этапе отработки и контроля — «студент→студент/группа/преподаватель»; прием повторений, произнося и отрабатывая произнесение сложных сочетаний (Минина, Минин, 2025; Хахалина 2025). Таким образом, максимальная помощь обучаемому в работе с языковым материалом, «упрощение», совместное преодоление трудностей создаст благоприятную учебную среду, а также усилит саморегуляцию студентов. «Я это могу...», «у меня получается...», «я с этим справлюсь, а если будет трудно и непонятно, преподаватель мне поможет» (Mynbayeva, Zhou, Minazheva, 2025).

Также с целью развития саморегуляции, и для борьбы с прокрастинацией преподаватель может вводить в учебный процесс элементы проектной деятельности, которые стимулируют самостоятельную работу и планирование (выработку стратегии). Проекты, связанные с подготовкой презентаций, создания визуальных материалов или работа с кейсами, позволяют студентам видеть практическую пользу своих усилий и мотивируют их к систематической работе. Задания (кейсы), можно максимально упрощать,

чтобы выполнение не занимало много времени, и не возникало желания «отложить на потом». Простота языкового материала поможет преодолеть стресс перед «непониманием», а результат выполнения задания создаст ощущение успеха.

Когда преподаватель целенаправленно прорабатывает содержание учебного занятия по иностранному языку, устранения «непонятные» фрагменты в учебном материале (в текстах, в аудировании, в грамматических упражнениях), тем самым он значительно снижает уровень тревожности студентов и повышает их уверенность в собственных силах. Преодоление страха перед непониманием способствует более эффективному усвоению иностранного языка в целом, так как, если студент не боится непонимания, у него исчезнет желание «пропустить», «отвлечься» на занятии; наоборот, возникнет стремление понять, разобрать, преодолеть сложный фрагмент и тем самым добиться успеха.

Студенты часто испытывают высокий уровень стресса из-за сложности произношения (межзубный звук, мягкое произнесение [r]) и правил чтения новой языковой системы («не знаю, как читается», «не могу прочесть вслух/понять»). Здесь поможет совместная с преподавателем отработка сложных элементов языка — «повторить за преподавателем», разобрать на фрагменты, привести примеры на более легком материале. Главное найти «понятный», «посильный» элемент, позволить студенту осознать свои достижения, работать над повышением учебной мотивации.

Введение элементов проектной деятельности в учебный процесс может существенно помочь в борьбе с прокрастинацией, стимулируя самостоятельную работу и планирование; используя даже небольшое проектное задание (*case*), студент проходит все составляющие этапы: цель-планирование-отработка-результат. Добившись результата, студент видит реальную пользу своих усилий, а упрощение заданий (преодоление «непонятных» фрагментов) минимизирует риск возникновения желания откладывать выполнение на потом. Комплексный целенаправленный подход к обучению, ориентированный на облегчение восприятия языкового материала и развитие навыков саморегуляции, создает благоприятную учебную среду и способствует успешному преодолению психологических барьеров.

Преподаватель, создав психологически благоприятную учебную среду на занятии, поможет обучаемым лучше справляться с эмоциональными трудностями, улучшит концентрацию внимания и повысит общий уровень стрессоустойчивости, повышая таким образом эффективность обучения, формируя у студентов важные психологические навыки, необходимые для успешной учебной и дальнейшей профессиональной деятельности. Подводя итог, отметим, что исследование указало на важность развития саморегуляции у студентов, а также выявило, что существует определенная корреляция между саморегуляцией, стрессоустойчивостью и прокрастинацией. Эти результаты требуют дальнейшего комплексного изучения, полезного для создания поддержки студентов.

Опытный преподаватель, воспитанный на принципах гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили, стремится не просто передать знания, но целенаправленно работает над тем, чтобы создать условия для благоприятной психологической атмосферы в учебной среде, снижению уровня тревожности и повышению мотивации к обучению по своему предмету. Преподаватель, ориентированный на диалог, сотрудничество и поддержку, помогает студентам развивать навыки саморегуляции, учит их планировать учебную деятельность, принимать решения и нести за них ответственность. Интерес к исследованиям психологических состояний студентов поможет найти ответ на многие вопросы, поможет оптимально выстроить содержание обучения, приведет к повышению эффективности образовательного процесса в целом.

Литература

- Болотова А.К., Пурецкий М.М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 64–74. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110306>
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
- Киселева М.В., Погосян В.А. Заполнение деловых бумаг на английском языке. СПб.: Питер, 2021. 144 с.
- Киселева М.В. Академическое письмо на русском и английском языке в парадигме современного высшего образования России // Alma mater. Вестник высшей школы. 2025. № 3. С. 92–104. <https://doi.org/10.20339/AM.03-25.092>
- Минина О.Г., Минин И.В. Системные логические ошибки дефиниций: типология и прагматика // Письма в Эмиссия.Офлайн. 2025. № 2. 3481.
- Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 3. С. 57–83.
- Павлов И.П. Ответ физиолога психологам // Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных: сб. статей / Ред. Э.А. Асратяна. М.: Наука, 1973. С. 370–395.
- Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Сеченов И.М. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1 / Ред. Х.С. Коштоянца. М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1952. С. 7–127.
- Тарамжина Л.В., Лагутина А.А. Подготовка магистрантов к презентации научно-исследовательской работы на иностранном языке: современный формат научной межкультурной коммуникации // Письма в Эмиссия.Офлайн. 2024. № 12. 3456.
- Усатов И.А. Авторская методика «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № Т11. С. 681–685.
- Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 3. С. 156–173. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160310>
- Хахалина М.С. Английский язык для биологов и экологов: учебное пособие для вузов. СПб.: Лань, 2025. 152 с.
- Kiseleva M., Pogosian V. Virtual Class Management // SHS Web of Conferences: the proceedings of the International Conference “Technological Educational Vision” (TEDUVIS), December 4, 2020. 2021. Vol. 97. Article 01023.
- Mynbayeva A., Zhou Mi., Minazheva G., Seiitnur Zh. Specifics of population psychodiagnostics on the example of Kazakhstan, China, and Japan: a comparative analysis // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2025. Vol. 14. No. 1. С. 240–249. <http://doi.org/10.11591/ijere.v14i1.30363>

References

- Bolotova, A.K., & Puretsky, M.M. (2015). Development of ideas of self-regulation in historical retrospect. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 11(3), 64–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2015110306>
- Khakhalina, M.S (2025). *English for Biology and Environmental Studies*. St. Petersburg: Lan. (In Russ).
- Kiseleva, M., & Pogosian, V. (2020). Virtual Class Management. *SHS Web of Conferences: the proceedings of the International Conference “Technological Educational Vision” (TEDUVIS), December 4, 2020*, 97, 01023.
- Kiseleva, M.V. (2025) Academic writing in Russian and English in the paradigm of modern higher education in Russia. *Alma mater. Vestnik vysshey shkoly*, (3), 92–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.20339/AM.03-25.092>
- Kiseleva, M.V., & Pogosyan, V.A. (2021). *Filling out business papers in English*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
-

-
- Morosanova, V.I. (2022) Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research // *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 15(3), 57–82. (In Russ.)
- Minina, O.G., & Minin, I.V. (2025). Systemic Logical Errors in Definitions: Typology and Pragmatics *The Emissia. Offline Letters*, (2), 3481. (In Russ.)
- Mynbayeva, A., Zhou, Mi., Minazheva, G., & Seiitnur, Zh. (2025). Specifics of population psychodiagnostics on the example of Kazakhstan, China, and Japan: a comparative analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(1), 240–249. <http://doi.org/10.11591/ijere.v14i1.30363>
- Pavlov, I.P. (1973). Physiologist's response to psychologists. In Pavlov I.P. *Twenty years of experience in the objective study of higher nervous activity (behavior) of animals: collection of articles* (pp. 370–395). Moscow: Nauka. (In Russ.)
- Sechenov, I.M. (1952). Reflexes of the brain. In Sechenov I.M. *Selected works: in 2 volumes* (vol. 1, 7–127). Moscow: Publishing house of the USSR Academy of Sciences. (In Russ.)
- Taramzhina, L.V., & Lagutina, A.A. (2024). Preparation of Master's students for presenting the research in a foreign language: modern format of scientific intercultural communication. *The Emissia. Offline Letters*, (12), 3456. (In Russ.)
- Usatov, I.A. (2016). Author's method "Test for determining the level of stress resistance of the individual". *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"*, (T11), 681–685. (In Russ.)
- Fomina, T.G., Filippova, E.V., & Morosanova, V.I. (2024). Conscious self-regulation and school involvement as resources of subjective well-being of students. *Psychological and pedagogical research*, 16(3), 156–173. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160310>
- Vygotsky, L.S. (1983) *Collected works: in 6 volumes. V. 3. Problems of mental development*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)

Информация об авторах

Киселева Маргарита Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации института иностранных языков Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: ritakis@mail.ru

Сейдеханова Аяла Нуржанкызы, магистрант факультета философии и политологии, Казахский национальный университет им. Аль-Фараби; почтовый адрес: Республика Казахстан, 050040, г. Алматы, проспект аль-Фараби, д. 71; электронная почта: seidekhanovaala@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 28.07.25. Принята к печати 2.09.25.

Information about the authors

Margarita V. Kiseleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English for Professional Communication, Institute of Foreign Languages, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, Saint Petersburg, 48, Moika Embankment; e-mail: ritakis@mail.ru

Ayala N. Seidekhanova, Master's Student, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University; Postal Address: Republic of Kazakhstan, 050040, Almaty, 71, Al-Farabi Avenue; e-mail: seidekhanovaala@mail.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 28 July 2025. Accepted 2 September 2025.

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-93-101>

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПРОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Е.И. Степанюк

Азовский государственный педагогический университет, Бердянск, Россия,
k_stepanyk@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0436-7691>

Резюме. *Статья содержит обзор научных публикаций по проблематике развития жизнестойкости у обучающихся российских образовательных организаций. Автор рассматривает значение жизнестойкости в процессе профессионального развития студентов, будущих педагогов, и их интеграции в российское образовательное пространство. Подчеркивается, что жизнестойкость будущих педагогических работников является фактором психологической безопасности образовательной среды. Высокий уровень ее сформированности позволяет справляться со стрессовыми ситуациями в процессе адаптации к обучению в вузе и будущей профессиональной деятельности. Дается определение жизнестойкости и ее структура в соответствии с концепциями С. Мадди и Д.А. Леонтьева. Представлены результаты изучения жизнестойкости на подготовительном этапе реализации программы социально-психологической адаптации будущих педагогов в условиях интеграционных процессов воссоединенных регионов. Исследование было проведено среди обучающихся педагогических вузов, находящихся на территории двух исторических регионов (Запорожская, Херсонская области) и двух иных субъектов Российской Федерации (Пермский край, Томская область). Показатели контроля и принятия риска ниже у студентов исторических регионов, чем у студентов в других субъектах Российской Федерации, что позволяет предположить наличие некоторых трудностей в управлении своей жизнью или обучением. Средний уровень показателей по шкале «принятия риска» характерен для студентов, которые готовы действовать, при условии гарантий успеха и убеждении, что любой приобретенный опыт в жизни способствует дальнейшему росту. Средний показатель по общей жизнестойкости составляет 22,6 балла у студентов в исторических регионах, что меньше, чем в другой группе (23,5). Это подтверждает предположение о наличии у студентов в иных субъектах Российской Федерации более высокой общей жизнестойкости, что может способствовать лучшей адаптации к обучению, стрессовым ситуациям и вызовам.*

Ключевые слова: *студенты, педагогические работники, жизнестойкость, социально-психологическая адаптация, интеграция в образовательное пространство, психологическая безопасность образовательной среды*

Для цитирования

Степанюк Е.И. Жизнестойкость как фактор успешной социально-психологической адаптации будущих педагогических работников к обучению в вузе в условиях проведения Специальной военной операции // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 3 (71). С. 93–101. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-93-101>

Research article

RESILIENCE AS A FACTOR IN SUCCESSFUL SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FUTURE TEACHING STAFF TO UNIVERSITY STUDIES IN THE CONTEXT OF A SPECIAL MILITARY OPERATION

Ekaterina I. Stepanyuk

Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russia, k_stepanyk@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0004-0436-7691>

Abstract. *The article contains an overview of scientific publications on the development of resilience among students of Russian educational institutions. The author reviews the importance of resilience in the process of professional development of students, future teachers, and their integration into the Russian educational space. It is emphasized that the resilience of future teaching staff is a factor in the psychological safety of the educational environment. The high level of resilience allows to cope with stressful situations in the process of adapting to university studies and future professional activities. The definition of resilience and its structure are given in accordance with the concepts of S. Muddy and D.A. Leontiev. The results of studying resilience at the preparatory stage of the program of socio-psychological adaptation of future teachers in the context of integration into the all-Russian educational space are presented. The study was conducted among students of pedagogical universities located in two historical regions (Zaporizhia, Kherson region) and two other subjects of the Russian Federation (Perm Krai, Tomsk region). The indicators of control and risk acceptance are lower among students of historical regions than among students in other regions of the Russian Federation, which suggests that there are some difficulties in managing their lives or studies. The average level of indicators on the “risk acceptance” scale is typical for students who are ready to act, provided they are guaranteed success and are convinced that any acquired experience in life contributes to further growth. The average score for general resilience is 22.6 points for students in historical regions, which is less than in the other group (23.5). This confirms the assumption that students in other regions of the Russian Federation have a higher overall resilience, which can contribute to better adaptation to learning, stressful situations and challenges.*

Keywords: *students, teaching staff, resilience, socio-psychological adaptation, integration into the educational space, psychological safety of the educational environment*

For citation

Stepanyuk, E.I. (2025). Resilience as a factor in successful socio-psychological adaptation of future teaching staff to university studies in the context of a Special military operation. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 93–101. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-71-3-93-101>

Интеграционные процессы в образовательном пространстве исторических регионов обусловлены принципами государственной ценностной политики, а также острой необ-

ходимостью проведения исследований формирования качеств и личностных характеристик студенческой молодежи в условиях получения высшего образования на территории проведения Специальной военной операции.

Одной из важных характеристик личности будущих педагогических работников является жизнестойкость. Высокий уровень ее сформированности позволяет справляться со стрессовыми ситуациями в процессе адаптации к обучению в вузе и будущей профессиональной деятельности.

Понятие жизнестойкость (в английском варианте — *hardiness*) было определено психологами С. Кобейса и С. Мадди как совокупность установок или убеждений о себе во взаимодействии с окружающим миром, которые придают смелость и мотивацию для выполнения сложных задач по превращению стрессовых изменений в возможности (Maddi, 2004; Kobasa, Maddi, 1999).

Развивая позицию П. Тиллиха, С. Мадди со своими коллегами предложил рассматривать жизнестойкость как операционализацию экзистенциального мужества, в этой трактовке «*hardiness*» означает «мужество быть (*existential courage*)» (Maddi, 2012, p. 62).

В своих исследованиях С. Мадди разработал модель жизнестойкости. По мнению автора, модель состоит из убеждений человека, которые способствуют активности и нейтрализуют негативные последствия стресса (Maddi, 2004). С. Мадди отмечает, что концептуальной характеристикой жизнестойкости является система определенных убеждений личности. Ученый определил три структурные компоненты жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие риска. Вовлеченность предоставляет возможность найти важное и интересное для собственного развития в реальной действительности. Контроль, по мнению С. Мадди, является убеждением человека в том, что на результат происходящего влияет личная стратегия борьбы как деятельности в конкретной ситуации (Maddi, 2004). Принятие риска связано с убежденностью человека в значимости происходящих с ним событий для собственного развития.

С. Мадди разработал тренинговую программу с еженедельными занятиями длительностью 1 час. Основными задачами программы стало обучение участников умению справляться со стрессовыми ситуациями, оказывать и получать помощь и поддержку в социальных взаимодействиях, заботиться о себе, что способствует эффективному преодолению трудностей, а также использовать полученную в ходе тренинговых занятий обратную связь для укрепления своей стойкости, приверженности, контроля и готовности к вызовам.

По мнению С. Мадди (Maddi, 2004) такие тренинги социальной поддержки позволяют использовать навыки преодоления трудностей и формировать стойкие убеждения в том, что стрессовые изменения на самом деле могут помочь человеку развиваться дальше и обрести смысл жизни, если он достаточно смел, чтобы превратить изменения в возможности и обмениваться помощью и поддержкой с близкими людьми.

Вопросы сформированности жизнестойкости личности в контексте развития и формирования человека достаточно широко обсуждаются в психолого-педагогической литературе.

В современных российских психологических исследованиях жизнестойкость была впервые рассмотрена Д.А. Леонтьевым и представлена в качестве интегративной характеристики личности (Леонтьев, Рассказова, 2011). По его мнению, жизнестойкость также включает взаимосвязанные компоненты: вовлеченность, контроль и принятие риска. От степени выраженности обозначенных выше компонентов и жизнестойкости в целом зависит возможность минимизировать внутреннее напряжение в стрессовых ситуациях с помощью использования копинг-стратегий, а также восприятия си-

туаций как менее значимых (Леонтьев, Рассказова, 2006). Тест-опросник «*Hardiness Survey*», адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой, привлёк внимание отечественных психологов к изучению жизнестойкости и ее влияния на степень адаптации личности к условиям окружающей среды.

В работах современных ученых проблема формирования жизнестойкости рассматривается в контексте формирования свойств личности, а также в контексте социально-психологической адаптации обучающихся.

Так, в работе Е.И. Титовой и Е.Л. Холодцевой изучалась взаимосвязь жизнестойкости с социально-психологической адаптацией одаренных школьников. В своем исследовании авторы определяют, что адаптивность обучающихся обусловлена личностными ресурсами, среди которых жизнестойкость является внутренним, индивидуально-психологическим ресурсом одаренного школьника (Титова, Холодцева, 2017).

В контексте исследования социально-психологической адаптации юношей и девушек через призму социальной поддержки и уровня жизнестойкости, Л.А. Головей и О.С. Галашева делают акцент на том, что социальная поддержка может представлять внешний ресурс адаптации, а жизнестойкость — внутренний (Головей, Галашева, 2023). Авторы выявили взаимосвязь социально-психологической адаптации с уровнем интеграции внешних и внутренних ресурсов. В качестве внутренних ресурсов авторы выделяют вовлеченность и контроль, а внешними выступают инструментальная поддержка и социальная интеграция (Головей, Галашева, 2023).

М.Н. Булаева, В.Ю. Ершов и Р.В. Багдасарян характеризуют жизнестойкость как важное личностное качество преодоления различных критических ситуаций в образовательном процессе. Авторы провели исследование жизнестойкости среди юношей из полных и неполных семей. Результаты позволили ученым установить взаимосвязь между высоким уровнем самооценки, высоким уровнем притязаний и высоким уровнем целеполагания. Высокий уровень самооценки может свидетельствовать о закрытости подростков от внешнего мира и минимально проявляют реакцию на замечания окружающих. Авторы пришли к выводу, что юноши из полных и неполных семей примерно в равной степени проявляют жизнестойкость. Полученные результаты позволили сформировать положительный вывод о том, что стремления молодых людей быть способными, уверенными, испытывать чувство счастья, стремиться к высокому уровню достижений и признания в обществе, позволяют развивать ценностно-смысловую сферу личности молодежи и сформировать готовность отвечать за принятые решения (Булаева, Ершов, Багдасарян, 2023).

В контексте нашего исследования заслуживает внимания работа И.Г. Колосовой (2025), в которой представлены данные исследования уровня жизнестойкости будущих педагогов и студентов выпускных курсов, которые являются молодыми специалистами и трудоустроены по профилю. Автор выявила высокий уровень жизнестойкости как у молодых специалистов, так и уже работающих по специальности. Студенты, которые совмещают обучение с работой в школе, по сравнению с молодыми педагогическими работниками, проявили более высокий уровень вовлеченности в профессиональную деятельность и принимают большую часть жизненных ситуаций как возможность роста и обучения.

В свою очередь даже при высоком уровне жизнестойкости, студенты полностью не защищены от потенциальных негативных воздействий, в том числе и от эмоционального выгорания, что требует формирования у будущих специалистов готовности к эффективному совладанию с потенциальными стрессовыми ситуациями в предстоящей профессиональной деятельности (Колосова, 2025).

В исследовании Т.В. Володиной жизнестойкость рассматривается как одна из важных характеристик личности педагога, которая позволяет эффективно выполнять профессиональные задачи в новых условиях. Автор отмечает, что жизнестойкость педагогических работников обеспечивает готовность к изменениям, стимулирует у них поиск нестандартных решений для преодоления трудностей (Володина, 2014).

В диссертационном исследовании Р.Р. Галиева определено, что будущая профессиональная деятельность, которая осуществляется в трудных и опасных ситуациях, требует развития определенных качеств личности, в частности жизнестойкости, в период обучения в вузе. Следует отметить, что автор отмечает положительную взаимосвязь социально-психологических и индивидуально-психологических характеристик личности курсантов с их уровнем сформированности жизнестойкости (Галиев, 2024).

Необходимость эффективно функционировать в процессе обучения и реализации будущей профессиональной деятельности является социальным вызовом для обучающихся, которые проживают на территории проведения Специальной военной операции.

Исследования актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в боевые действия, проведенные О.А. Ульяниной, Л.А. Александровой, С.О. Дмитриевой (2024) подтверждают, что те последствия, которые испытывают обучающиеся, приводят к нарушениям адаптации в жизненно важных сферах для личности, которая формируется и развивается.

Особенно острой является проблема жизнестойкости личности в контексте поиска психологических ресурсов будущими педагогическими работниками, обучающимися в ВУЗе на территории воссоединенных регионов.

Будущим педагогическим работникам в этих условиях постоянных изменений необходимо развивать способность преодолевать кризисы в обучении, сформировать устойчивые личностные характеристики для успешного выполнения заданий социального и профессионального контекстов. В этой связи умения принимать решения в условиях неопределенности, планировать свое будущее развитие в профессии, формировать индивидуальную образовательную траекторию приобретают особое значение для студентов педагогических вузов, которые обучаются на территориях, вовлеченных в боевые действия.

Рассмотрим результаты исследования жизнестойкости на подготовительном этапе реализации программы социально-психологической адаптации будущих педагогов к обучению в вузе в условиях интеграции системы образования воссоединенных регионов в общероссийское образовательное пространство.

В исследовании приняли участие 337 студентов, обучающихся педагогических вузов. Средний возраст составил 19,5 года.

В экспериментальную группу (ЭГ) вошли студенты, обучающиеся первого курса по программам высшего образования, из ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» — 67 респондентов (средний возраст — 18,3 года), ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» — 31 обучающийся (средний возраст — 17,6 года) и ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» — 41 студент (средний возраст — 27,2 года). Общее количество студентов-первокурсников — 139 человек, что составляет 41,2 % от всей выборки респондентов.

В контрольную группу (КГ) вошли студенты, обучающиеся первого курса по программам высшего образования, из ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» — 102 студента (средний возраст — 18,6) и ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» — 96 респонден-

тов (средний возраст — 18,7 года). Общее количество студентов-первокурсников — 198 человек, что составляет 58,8 % от всей выборки респондентов.

В нашем исследовании мы использовали Тест жизнестойкости С. Мадди (Personal Views Survey, PVS III-R) в рамках изучения факторов, способствующих успешному применению копинг-стратегий совладания со стрессом и снижению уровня внутреннего напряжения.

Таблица 1

**Средние показатели шкал теста жизнестойкости
у студентов-первокурсников (методика С. Мадди)**

| Шкала | Экспериментальная группа (n = 139) | | Контрольная группа (n = 198) | |
|----------------------|------------------------------------|---------|------------------------------|---------|
| | Среднее | Уровень | Среднее | Уровень |
| Вовлеченность | 7,4 | средний | 7,3 | средний |
| Контроль | 8,1 | средний | 8,4 | средний |
| Принятие риска | 7,2 | средний | 7,8 | средний |
| Общая жизнестойкость | 22,6 | средний | 23,5 | средний |

В таблице 1 представлены средние показатели по шкалам теста жизнестойкости. Все шкалы оказались количественно схожи в обеих группах. Но показатели контроля и принятия риска ниже в экспериментальной группе, чем в контрольной группе, что позволяет предположить наличие некоторых трудностей у студентов экспериментальной группы в управлении своей жизнью или обучением.

Средний уровень контроля указывает на существенное влияние в процессе становления будущих педагогов в вузе не только личностных характеристик, но и социальных групп, а также социокультурной среды. Этот фактор не позволяет студентам чувствовать себя полностью самостоятельными в принятии решений.

Средний уровень принятия риска среди опрошенных студентов свидетельствует о том, что у будущих педагогов высокий уровень готовности действовать в нестандартных и критических ситуациях взаимосвязан с гарантией успеха и убеждением, что любой полученный опыт в жизни является основой развития и движения вперед.

Средний показатель по общей жизнестойкости составляет 22,6 балла в экспериментальной группе, что меньше, чем в контрольной группе (23,5). Это подтверждает предположение о наличии у студентов контрольной группы более высокой общей жизнестойкости, что может способствовать лучшей адаптации к обучению, стрессовым ситуациям и вызовам.

В таблицах 2 и 3 представлено распределение по уровням жизнестойкости у студентов контрольной и экспериментальной групп. Анализ данных из этих таблиц показывает, что 51,1 % студентов ЭГ имеют средний уровень вовлеченности. Это свидетельствует о том, что большая часть студентов проявляет умеренную вовлеченность в происходящие в их жизни события. Принятие риска у 42,4 % на среднем уровне, что указывает на осторожность в рискованных действиях.

Таблица 2

**Распределение студентов-первокурсников экспериментальной группы
по уровням шкал жизнестойкости по методике С. Мадди (n = 139), в ед. и %**

| Шкала | Уровни | | | | | |
|----------------------|--------|------|---------|------|---------|------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Вовлеченность | 16 | 11,5 | 71 | 51,1 | 52 | 37,4 |
| Контроль | 13 | 9,4 | 62 | 44,6 | 64 | 46,0 |
| Принятие риска | 27 | 19,4 | 59 | 42,4 | 53 | 38,1 |
| Общая жизнестойкость | 18 | 12,9 | 69 | 49,6 | 52 | 37,4 |

Таблица 3

**Распределение студентов-первокурсников контрольной группы по уровням шкал
жизнестойкости по методике С. Мадди (n = 189), в ед. и %**

| Название шкалы | Уровни | | | | | |
|----------------------|--------|------|---------|------|---------|------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Вовлеченность | 24 | 12,1 | 94 | 47,5 | 80 | 40,4 |
| Контроль | 16 | 8,1 | 76 | 38,4 | 106 | 53,5 |
| Принятие риска | 31 | 15,7 | 76 | 38,4 | 91 | 46,0 |
| Общая жизнестойкость | 23 | 11,6 | 78 | 39,4 | 97 | 49,0 |

По шкале «Контроль» 46 % студентов ЭГ обладают высоким уровнем контроля, что может означать, что данные студенты понимают, что сами способны влиять на собственную деятельность, свой путь, а не быть «жертвой» обстоятельств.

Почти половина студентов ЭГ (49,6 %) демонстрируют средний уровень общей жизнестойкости.

Студенты КГ в большинстве своем имеют средний уровень вовлеченности (47,5 %), высокий уровень принятия риска (46 %), высокий уровень контроля (53,5 %) и высокий уровень общей жизнестойкости (49 %). Это подчеркивает способность студентов контрольной группы эффективно повышать свой уровень жизнестойкости, применять копинг-стратегии для устойчивого совладания со стрессами.

Анализ и обобщение результатов исследований позволили сделать вывод, что контрольная группа имеет более высокие показатели по шкалам «Контроль» и «Общая жизнестойкость». Эти результаты свидетельствуют о готовности у будущих педагогических работников в настоящий момент преодолевать стрессовые ситуации и воспринимать их как менее значимые, что эффективно отражается на процессе обучения и практической подготовки.

При этом, следует учитывать необходимость согласованности согласованность всех трех компонентов в составе жизнестойкости, а именно: вовлеченность, контроль, принятие риска (по С. Мадди). По результатам анализа полученного массива данных, компоненты жизнестойкости «Контроль» и «Принятие риска» имеют среднее значение. Это свидетельствует о том, что будущие педагогических работники могут адаптировать личные жизненные планы в соответствии с различными ситуациями, в том числе и нестандартными и критическими. Такие ситуации могут стать дополнительным стимулом принятия вызовов и быть полезными для личностного и будущего профессионального роста.

В этой связи необходимо дополнительно обучать будущих педагогов методам психологической и психофизиологической саморегуляции, а также формировать ценность здорового образа жизни. Отметим, что одним из благоприятных периодов формирования жизнестойкости у студентов является период обучения в вузе. С первых дней обучения считаем целесообразным реализацию программ социально-психологической адаптации, формированию жизнестойкости в процессе обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности, формирование навыков межличностного общения, овладение копинг-стратегиями, способствующими повышению уровня жизнестойкости будущих педагогов.

Жизнестойкость будущих педагогических работников является фактором психологической безопасности образовательной среды. Результаты исследования убедительно доказывают, что для студентов, обучающихся в вузе на территории проведения Специальной военной операции характерен средний уровень показателей по шкалам теста: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Отметим, что жизнестойкость будущих педагогов в условиях обучения в вузе на территории проведения Специальной военной операции необходимо развивать с помощью психолого-педагогических методов и средств, среди которых важным компонентом является разработка специальных программ адаптации к новым условиям обучения. Образовательным организациям следует обратить внимание на развитие профессиональной жизнестойкой личности будущих педагогических работников, чтобы в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности у них преобладал высокий уровень способности эффективно преодолевать жизненные трудности и достигать успеха в работе и межличностном взаимодействии.

Литература

- Булаева М.Н., Ершов В.Ю., Багдасарян Р.В. Особенности проявления жизнестойкости студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 72–75.
- Володина Т.В. Психолого-педагогическая модель развития жизнестойкости педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2014. 24 с.
- Галиев Р.Р. Социально-психологические и индивидуально-психологические факторы жизнестойкости курсантов на этапе социализации в военном вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2024. 26 с.
- Головей Л.А., Галашева О.С. Роль социальной поддержки и жизнестойкости в социально-психологической адаптации юношей и девушек // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. Вып. 4. С. 509–522. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.405>
- Колосова И.Г. Жизнестойкость как профессионально значимое качество будущих специалистов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 20–30. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-20-30>
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 178–209.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
- Титова О.И., Холодцева Е.Л. Жизнестойкость как фактор социально-психологической адаптации одаренных школьников // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 4 (8). С. 43–70.
- Ульянина О.А., Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Особенности актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в последствия боевых действий // Социальная психология и общество. 2024. № 15(1). С. 171–189. <https://doi.org/10.17759/sps.2024000001>
- Khoshaba D.M., Maddi S.R. Early experiences in hardiness development // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 1999. Vol. 51. No. 2. Pp. 106–116. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.106>
- Maddi S.R. Creating meaning through making decisions // The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications. Ed. by P.T.P. Wong. Routledge, 2012. Pp. 57–80.
- Maddi S.R. Hardiness: An operationalization of existential courage // Journal of Humanistic Psychology. 2004. Vol. 44. No. 3. Pp. 279–298.

References

- Bulaeva, M.N., Ershov, V.Yu., & Bagdasaryan, R.V. (2023). Features of students' resilience. *Problems of modern pedagogical education*, (78-1), 72–75. (In Russ.)
- Galiev, R.R. (2024). *Socio-psychological and individual psychological factors of the resilience of cadets at the stage of socialization in a military university* [dissertation abstract]. Saratov. (In Russ.)
- Golovey, L.A., Galasheva, O.S. (2023). The role of social support and resilience in the socio-psychological adaptation of boys and girls. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 13(4), 509–522. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.405>

-
- Khoshaba, D.M., & Maddi, S.R. (1999). Early experiences in hardiness development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2), 106–116. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.106>
- Kolosova, I.G. (2025). Resilience as a professionally significant quality of future specialists. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 20–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-69-1-20-30>
- Leontiev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2006). *Test of resilience*. Moscow: Smysl. (In Russ.)
- Leontiev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2011). Resilience as a component of personal potential. In *Personal potential: structure and diagnosis* (pp. 178–209). Moscow: Smysl. (In Russ.)
- Maddi, S.R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279–298.
- Maddi, S.R. (2012). Creating meaning through making decisions. In P.T.P. Wong (Ed.), *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications* (pp. 57–80). Routledge.
- Titova, O.I., & Kholodtseva, E.L. (2017). Resilience as a factor of socio-psychological adaptation of gifted schoolchildren. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya*, 2(4), 43–70. (In Russ.)
- Ulyanina, O.A., Alexandrova, L.A., & Dmitrieva, S.O. (2024). Features of the current state of students in a region with a high degree of involvement in the consequences of hostilities. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 15(1), 171–189. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2024000001>
- Volodina, T.V. (2014). *Psychological and pedagogical model of teacher's resilience development* [dissertation abstract]. Samara. (In Russ.)

Информация об авторе

Степанюк Екатерина Ивановна, кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности ректора Азовского государственного педагогического университета; почтовый адрес: Россия, 271118, г. Бердянск, ул. Коммунаров, д. 101/1; электронная почта: k_stepanyuk@mail.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 3.07.25. Принята к печати 23.07.25.

Information about the author

Ekaterina I. Stepanyuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Rector, Azov State Pedagogical University; Postal Address: Russia, 271118, Berdyansk, 101/1, Svobody Street; e-mail: k_stepanyuk@mail.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 3 July 2025. Accepted 23 July 2025.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Адрес редакции: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1.

Телефон: 8 (47467) 6-09-46 (ответственный секретарь — Александр Евгеньевич Крикунов).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

Журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» является научным журналом, в котором рассматриваются проблемы педагогики и психологии. Выходит с 2004 года. Журнал учрежден Елецким государственным университетом имени И.А. Бунина, является подписным периодическим научным изданием. Выходят 4 номера в год.

Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN в Париже (номер 188K 2073-8439), что обеспечивает информацию о нем в соответствующих международных реферативных изданиях.

Журнал включен в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (ВАК).

Полные требования к публикации размещены на сайте <http://elsu.ru/journal>

INFORMATION FOR THE AUTHORS

Address of the editorial office: 399770, Lipetsk region, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street.

Tel. 8 (47467) 6-09-46 (executive secretary — Aleksandr E. Krikunov).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

The journal “Educational Psychology in Polycultural Space” is a scientific journal which considers pedagogical and psychological problems. It has been published since 2004. The journal was founded by Bunin Yelets State University; it is a subscription periodical scientific publication. There are 4 issues a year.

The journal is registered in the International center ISSN in Paris (number 188K 2073-8439) that ensures the information about it in corresponding international abstract publications.

The journal is included in “The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published”.

Full information is presented on site <http://elsu.ru/journal>

Научный журнал

Психология
образования
в поликультурном
пространстве

№ 3 (71) / 2025

Редактор — Н.П. Безногих

Корректор — И.И. Окружко

Техническое исполнение — В.М. Гришин

Знак информационной продукции 12+

Подписано в печать 22.09.2025

Дата выхода в свет 23.09.2025

Бумага 51,5 п.л. Формат А-4. Гарнитура Times.

Печать трафаретная

Тираж 1000 экз. Заказ № 64

Свободная цена

Адрес редакции и издателя:

399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

E-mail: nj-psy@elsu.ru

Сайт редколлегии: <http://www1.elsu.ru/journal>

Подписной индекс журнала **№ 43283** в объединенном каталоге «Пресса России»

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии

Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина

399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1