

ISSN 2949-3463 (online)

2025, Том 26, № 1



ЕВЕРНЫЙ РЕГИОН

наука, образование, культура

Сургут

12+

ISSN 2949-3463 (online)

***СЕВЕРНЫЙ РЕГИОН:
НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА***

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ТОМ 26, № 1

Сургут
2025

Учредитель и издатель

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Сургутский государственный университет»

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № ФС77-85691 от 03.08.2023.

Издается с 2000 г.

Выходит 4 раза в год.

Главный редактор

Косенок Сергей Михайлович, д-р пед. наук, профессор

Заместитель главного редактора

Муллер Ольга Юрьевна, канд. пед. наук, доцент

Редакционная коллегия

Антилогова Лариса Николаевна, д-р психол. наук, профессор

Бражник Евгения Ивановна, д-р пед. наук, профессор

Быков Анатолий Карпович, д-р пед. наук, профессор

Врублевский Евгений Павлович, д-р пед. наук, профессор

Духновский Сергей Витальевич, д-р психол. наук, доцент

Заглевская Александра Ивановна, д-р пед. наук, доцент

Заглевский Валерий Иннокентьевич, д-р пед. наук, профессор

Зебзеев Владимир Викторович, д-р пед. наук, доцент

Ипполитова Наталья Викторовна, д-р пед. наук, профессор

Калимуллина Ольга Анатольевна, д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО

Калинов Вячеслав Викторович, д-р ист. наук, доцент

Камалеева Алсу Рауфовна, д-р пед. наук, доцент

Карнов Виктор Петрович, д-р ист. наук, профессор

Кирилюк Денис Валериевич, канд. ист. наук, доцент

Колмогорова Людмила Степановна, д-р психол. наук, профессор

Колыванова Лариса Александровна, д-р пед. наук, доцент

Кретинин Геннадий Викторович, д-р ист. наук, профессор

Лубышева Людмила Ивановна, д-р пед. наук, профессор

Маджуга Анатолий Геннадьевич, д-р пед. наук, д-р психол. наук, профессор

Манжелей Ирина Владимировна, д-р пед. наук, профессор

Махнач Александр Валентинович, д-р психол. наук, профессор

Мищенко Владимир Александрович, д-р пед. наук, доцент

Насырова Эльмира Фанилевна, д-р пед. наук, профессор

Пастухова Лариса Сергеевна, д-р пед. наук, доцент, чл.-корр. РАО

Пешикова Наталья Виллиевна, д-р пед. наук, доцент

Повзун Вера Дмитриевна, д-р пед. наук, профессор

Подымова Людмила Степановна, д-р пед. наук, профессор

Пузанов Владимир Дмитриевич, д-р ист. наук, доцент

Родермель Татьяна Алексеевна, канд. филос. наук, доцент

Смолянинова Ольга Георгиевна, д-р пед. наук, профессор, академик РАО

Солодкин Янкель Гутманович, д-р ист. наук, профессор

Хохлова Наталия Ивановна, канд. психол. наук, доцент

Циринг Диана Александровна, д-р психол. наук, профессор

Черный Евгений Владимирович, д-р психол. наук, профессор

Шибалева Людмила Васильевна, д-р психол. наук, профессор

Ярычев Насруди Увайсович, д-р пед. наук, д-р филос. наук, профессор, чл.-корр. РАО

Выпускающий редактор

Хасанова Алёна Шамильевна

С 30.10.2024 журнал «Северный регион: наука, образование, культура» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, соискание ученой степени доктора наук по специальностям:

- 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки);
- 5.6.1. Отечественная история (исторические науки);
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка (педагогические науки);
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

С требованиями для авторов, а также с полными текстами статей можно ознакомиться на сайте <https://www.sev-reg.ru>.
Журнал включен в базу данных РИНЦ (лицензионный договор с Научной электронной библиотекой № 56-04/2024).

Журнал зарегистрирован в Национальном центре ISSN Российской Федерации, ISSN 2949-3463 (online).

Адрес редакции

628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, д. 1.
Тел.: + 7 (3462) 76-29-88, факс: + 7 (3462) 76-29-29, email: science.journals@surgu.ru

Редактор

Е. И. Верниковская

Переводчики

М. О. Бенская, В. А. Кондратьева

Верстка

О. В. Храмовой

Адрес учредителя, издателя

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Сургутский государственный университет»,
628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, 1
Тел.: + 7 (3462) 76-29-29

Дата опубликования 23.04.2025.

© БУ ВО «Сургутский государственный университет»,
оформление макета, 2025
© Коллектив авторов, 2025

Founder and Publisher

Surgut State University

The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media.

Mass media registration certificate El No. FS77-85691 of August 3, 2023.

Published since 2000.

4 issues per year.

Chief Editor

Sergey M. Kosenok, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Olga Yu. Muller, Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent

Editorial Board

Antilogova L. N., D.Sc. (Psychology), Professor

Brazhnik E. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Bykov A. K., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Vrublevskiy E. P., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Dukhnovskiy S. V., D.Sc. (Psychology), Docent

Zagrevskaya A. I., D.Sc. (Pedagogy), Docent

Zagrevskiy V. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Zebzeev V. V., D.Sc. (Pedagogy), Docent

Ippolitova N. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Kalimullina O. A., D.Sc. (Pedagogy), Professor, Cor. Mem. of the Russian Academy of Education

Kalinov V. V., D.Sc. (History), Docent

Kamaleeva A. R., D.Sc. (Pedagogy), Docent

Karpov V. P., D.Sc. (History), Professor

Kirilyuk D. V., C.Sc. (History), Docent

Kolmogorova L. S., D.Sc. (Psychology), Professor

Kolyvanova L. A., D.Sc. (Pedagogy), Docent

Kretinin G. V., D.Sc. (History), Professor

Lubysheva L. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Madzhuga A. G., D.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Psychology), Professor

Manzheley I. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Makhnach A. V., D.Sc. (Psychology), Professor

Mishchenko V. A., D.Sc. (Pedagogy), Docent

Nasyrova E. F., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Pastukhova L. S., D.Sc. (Pedagogy), Docent, Cor. Mem. of the Russian Academy of Education

Peshkova N. V., D.Sc. (Pedagogy), Docent

Povzun V. D., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Podymova L. S., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Puzanov V. D., D.Sc. (History), Docent

Rodermel T. A., C.Sc. (Philosophy), Docent

Smolyaninova O. G., D.Sc. (Pedagogy), Professor, Mem. of the Russian Academy of Education

Solodkin Ya. G., D.Sc. (History), Professor

Khokhlova N. I., C.Sc. (Psychology), Docent

Tsiring D. A., D.Sc. (Psychology), Professor

Cherny E. V., D.Sc. (Psychology), Professor

Shibaeva L. V., D.Sc. (Psychology), Professor

Yarychev N. U., D.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Philosophy), Professor, Cor. Mem. of the Russian Academy of Education

Publishing Editor

Khasanova A. Sh.

Since October 30, 2024, the journal is included in the List of Leading Peer-Reviewed Scientific Journals of the Higher Attestation Commission that publishes the main scientific results of Doctor's and Candidate's theses. The journal publishes articles on the following subject groups:

- 5.3.7. Developmental Psychology;
- 5.6.1. Russian History;
- 5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education;
- 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training;
- 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

The manuscript guidelines and full texts of articles can be accessed at <https://www.sev-reg.ru>.
The journal is included in the Russian Index of Scientific Citation (RISC), License Agreement No. 56-04/2024).
The journal is registered in ISSN National Center for the Russian Federation:
ISSN 2949-3463 (online).

Editorial Board Address

1, Lenina pr., Surgut, 628412, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russia
Tel.: + 7 (3462) 76-29-88, fax: +7 (3462) 76-29-29, email: science.journals@surgu.ru

Editor

Vernikovskaya E. I.

Translators

Benskaya M. O., Kondrateva V. A.

Layout

O. V. Khramova

Founder and Publisher Address

Surgut State University
1, Lenina pr., Surgut, 628412, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russia
Tel.: + 7 (3462) 76-29-29

Release date: 23.04.2025.

© Surgut State University, layout, 2025
© Authors, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Колонка главного редактора</i>	8
---	---

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рагозинская В. Г., Родермель Т. А.

Отношение к будущим родительским ролям студенток вуза с разным уровнем самопонимания	13
--	----

Хохлова Н. И.

Самоотношение как маркер психологического благополучия у молодых женщин Югры	22
--	----

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Белоус П. В.

«Грабь награбленное» – изъятие церковных ценностей и общественные настроения в Западной Сибири (1921–1922 гг.)	31
--	----

Фролов И. В.

Становление региональных институтов реализации государственной политики охраны культурного наследия в начале 1990-х гг. (на примере Ханты-Мансийского автономного округа)	40
---	----

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Журавлева А. С., Лубышева Л. И.

Оценка эффективности гендерного подхода в физическом воспитании дошкольников	50
--	----

Сабанцева Т. В.

Изучение объема и интенсивности двигательной активности студентов-хореографов в процессе их профессиональной подготовки	59
---	----

Яковлева Н. В., Лыженкова Р. С., Арпентьева М. Р.

Мотивация самостоятельности занятий физической культурой у студентов	68
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жменёва Е. К., Колыванова Л. А.

Эффективность экологического образования студентов: анализ и оптимизация форм обучения	87
--	----

Муллер О. Ю., Камалеева А. Р.

Цифровая компетентность педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта	97
--	----

Хайдарова М. Л., Маджуга А. Г., Дашкуева П. В.

Профессиональная депривация студентов современного вуза – сущность, структура и механизмы профилактики	108
--	-----

CONTENTS

<i>Editorial</i>	8
------------------------	---

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Ragozinskaya V. G., Rodermel T. A.

Attitude towards future parental roles of female university students with different levels of self-understanding	13
--	----

Khokhlova N. I.

Self-perception as marker of psychological well-being in young women of Yugra	22
---	----

RUSSIAN HISTORY

Belous P. V.

“Rob what was robbed”: Seizure of church valuables and public moods in Western Siberia (1921–1922)	31
--	----

Frolov I. V.

Formation of regional institutions for implementation of state policy of cultural heritage protection in early 1990s in Khanty-Mansi Autonomous Okrug	40
---	----

PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Zhuravleva A. S., Lubysheva L. I.

Assessment of gender-based approach effectiveness in physical education of preschoolers	50
---	----

Sabantseva T. V.

Volume and intensity study of student-choreographers’ motor activity in process of professional training	59
--	----

Yakovleva N. V., Lyzhenkova R. S., Arpentyeva M. R.

Motivation of students for independent physical training	68
--	----

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Zhmeneva E. K., Kolyvanova L. A.

Efficiency of students’ environmental education: Analysis and optimization of study modes	87
---	----

Muller O. Yu., Kamaleeva A. R.

Digital competence of university lecturers in artificial intelligence	97
---	----

Khaydarova M. L., Madzhuga A. G., Dashkueva P. V.

Professional deprivation of university students: Essence, structure and prevention mechanisms	108
---	-----

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



**Уважаемые коллеги! Уважаемые читатели журнала
«Северный регион: наука, образование, культура»!**

В последнее десятилетие наблюдается беспрецедентный рост публикационной активности ученых во всем мире. Повышенный интерес к региональным исследованиям способствует увеличению числа рукописей, поступающих на рассмотрение в журнал **«Северный регион: наука, образование, культура»**. Основная задача журнала – дать возможность признанным деятелям науки и начинающим исследователям высказать свою точку зрения на актуальные проблемы, касающиеся гуманитарной сферы общественной жизни. Особое внимание на страницах журнала будет уделяться вопросам истории, психологии, педагогики. Без систематического корректного, аргументированного общения в режиме диалога, без одновременной представленности в научном поле разных дискурсов невозможно плодотворное развитие научных исследований. Редакция журнала благодарна всем авторам, читателям, рецензентам, членам редколлегии за возможность постоянно совершенствоваться и достигать хороших результатов, открыта к диалогу и готова к дальнейшим изменениям в интересах развития науки в целом.

В Югре 2025 год объявлен губернатором Ханты-Мансийского автономного округа – Югры Русланом Николаевичем Кухаруком Годом исторического наследия. Сохранение

исторического наследия играет важную роль не только в понимании нашего прошлого, но и в формировании будущего, укреплении духовно-нравственных ценностей. Историко-культурное наследие является специфическим ресурсом территории, выступает как фактор, оказывающий благотворное влияние на социальную и экономическую жизнь.

*Спецификой историко-культурного наследия Югры является значительное преобладание над памятниками архитектуры и монументального искусства археологических и этнокультурных объектов. Актуальность статьи автора научно-производственного объединения «Северная археология-1», вошедшей в раздел по **отечественной истории**, обусловлена необходимостью научного осмысления становления и развития взаимодействия государства и общества по вопросам изучения и охраны археологического наследия народов России в контексте региональной специфики севера Западной Сибири в новейшее время. На примере Ханты-Мансийского автономного округа рассматривается, как на фоне распада СССР происходило возникновение региональных органов охраны культурного наследия Югры как самостоятельного субъекта Российской Федерации. Цель статьи заключается в рассмотрении процессов становления*

региональных институтов реализации государственной политики охраны культурного наследия в условиях трансформации правового регулирования археологических исследований в начале 1990-х гг. (на примере Ханты-Мансийского автономного округа). Автором сформулированы основные тенденции развития государственно-правового регулирования археологических исследований в начале 1990-х гг. Раскрыта сущность процессов институализации охраны культурного наследия, заключающаяся в поиске новых форм взаимодействия органов государственной власти и общества по вопросам охраны историко-культурного наследия.

В этот же раздел вошла статья автора из *Сургутского государственного университета*, актуальность которой обусловлена вопросами взаимоотношений советской власти и Русской православной церкви. В особой степени это касается регионов, где изучение государственно-конфессиональных отношений представлено, как правило, фрагментарно. Сегодня взаимоотношения государственной власти и Церкви переживают новый этап своего развития; так же как и в исследуемый в статье период, выявляется определенное отношение общества к диалогу власти и Церкви. В статье исследуется политика властей в деле изъятия церковных ценностей, в т. ч. на примере Западной Сибири, а также отношение крестьянства, рабочих и самого духовенства, включая двух Сибирских епископов – Иринарха (Синеокого-Андреевского) и Николая (Покровского) – к изъятию. Автор приходит к выводу о целенаправленно разрушительной политике властей по отношению к Церкви, а также об определенной поляризации всего общества, в том числе самого духовенства, по отношению к изъятию церковных ценностей.

В разделе по **физической культуре и профессиональной физической подготовке** актуальность статьи коллектива авторов из *Бурятского государственного университета, Восточно-Сибирского филиала Российского государственного университета правосудия имени В. М. Лебедева и Финансового уни-*

верситета при Правительстве Российской Федерации обусловлена необходимостью разработки интегративного подхода и модели мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов. Одним из важных шагов на пути к такой модели является изучение различных типов и уровней мотивации самостоятельности. Цель статьи заключается в типологическом анализе мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов разных направлений профессиональной подготовки, выделения и осмыслении различий групп студентов с разными мотивами самостоятельности. Авторами раскрыта сущность разных типов мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов, заключающаяся в особенностях формирования, функционирования, развития и деструкции их потребностей и желаний в отношении занятий физической культурой и, шире, здоровьесбережением. Доказано, что современные студенты разных профессиональных групп не имеют гармоничной и в достаточной мере сформированной мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой.

Цель статьи авторов из *Сургутского государственного университета и Российского университета спорта «ГЦОЛИФК»* – экспериментально обосновать эффективность применения гендерного подхода в аспекте повышения уровня физической подготовленности воспитанников в рамках реализации программы по спортивной ориентации в условиях дошкольного образовательного учреждения. Актуальность статьи обусловлена высокой значимостью учета гендерной идентичности в современном образовании, который позволяет дифференцировать подходы к организации занятий, подбирать упражнения и игры, соответствующие интересам и возможностям мальчиков и девочек, что способствует не только физическому, но и психоэмоциональному развитию ребенка. Анализ полученных результатов позволил сделать заключение об эффективности внедренной программы по спортивной ориентации с учетом гендерных различий в процесс

физического воспитания участников исследования, эффективность обусловлена именно в аспекте физической подготовленности.

Цель исследования автора из *Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского* заключается в анализе объема и интенсивности двигательной активности студентов-хореографов в период учебной деятельности в различные временные интервалы для дальнейших корректировочных методов по организации физического воспитания в процессе их профессиональной подготовки. Представлена общая характеристика специфичности учебного процесса на основе современных исследований и обоснована значимость оценки двигательной активности с целью последующих корректировочных мероприятий по организации системы физического воспитания студентов-хореографов, реализация которого осуществляется средствами хореографического тренажа. Обзор научной и специализированной литературы позволил определить современное понимание профессиональной деятельности студента в будущем, раскрыть особенности обучения именно студента творческого направления подготовки. Педагогическое наблюдение и педагогический эксперимент, анкетный опрос, статистические методы обработки данных являются основными методами в работе над темой исследования.

В раздел по **методологии и технологии профессионального образования** вошла статья авторов из *Сургутского государственного университета* и *Казанского высшего танкового командного ордена Жукова Краснознаменного училища Минобороны России*, в которой представлено исследование по проблеме цифровой компетентности педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта. Цель данного исследования – определение влияния цифровой компетентности педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта на результаты профессиональной деятельности. Использование теоретических методов (анализ, синтез, сравнение, обобщение) указывает на проблему развития цифровой компетентности у специалистов; эмпирический метод

исследования (проектный метод, тестирование) позволил выявить проблемы в данном направлении с целью определения дальнейших мероприятий в вузе. Авторы проанализировали сущность понятия «цифровая компетентность» и составляющие его элементы, определили требования к педагогу, применяющему в своей профессиональной деятельности искусственный интеллект. Проведен аналитический обзор некоторых из признанных экспертами эффективных инструментов для педагогов в сфере искусственного интеллекта, авторы определили возможности каждого из них, при этом выделив проблемы и перспективы их применения педагогами. В процессе проведения эксперимента установлена связь между цифровой компетентностью педагогов вуза и результатами их деятельности.

В научной статье исследователей из *ООО «ЭкоСтройРесурс»* и *Самарского государственного социально-педагогического университета* рассмотрены вопросы управления экологическим образованием в высшей школе. Анализируется зарубежный опыт по созданию центров экологического образования и просвещения, где создается современная практико-ориентированная образовательная среда, которая мотивирует молодежь к изучению экологии и естественных наук; формирует у студентов ответственное отношение к окружающей природе; воспитывает экологически ориентированное поколение. Авторами предлагается тиражировать положительный опыт таких пространств на Самарский регион, что будет являться стратегически важным шагом, который принесет значительные долгосрочные преимущества для состояния природной среды области и ее жителей. Статья предназначена для преподавателей вузов, научных работников, широкого круга лиц, интересующихся проблемами экологического образования студентов.

В статье авторов *Чеченского государственного педагогического университета* и *Института развития образования Республики Башкортостан* рассматривается феномен профессиональной депривации студентов современного вуза, проявляющийся в понижении

мотивации к учебе, утрате интереса к выбранной специальности и отсутствию перспектив профессионального роста. Цель исследования – выявить сущность, структуру и механизмы профилактики данного явления. Для достижения цели использовался комплексный методологический подход, включающий теоретический анализ научных работ, анкетирование 520 студентов различных профилей обучения и фокус-групповые интервью с преподавателями. Результаты факторного анализа показали, что профессиональная депривация формируется на пересечении личностно-мотивационных, социально-психологических и организационно-образовательных факторов. Научная новизна работы заключается в системном описании взаимовлияния этих факторов и обосновании необходимости комплексной профилактики профессиональной депривации студентов вуза, затрагивающей одновременно несколько уровней образовательной среды. Авторский подход акцентирует внимание на важности совместного воздействия педагогических, психологических и организационных мер, что подтверждает их эффективность в снижении риска депривации и повышении степени вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность. Выводы исследования ориентированы на внедрение программ комплексной поддержки обучающихся и совершенствование системы мониторинга, неблагополучных состояний студентов вуза в процессе обучения.

Предлагаю вашему вниманию обзор статей по *возрастной психологии*. Так, ученые из *Челябинского и Сургутского государственных университетов* представили исследование, посвященное изучению отношения к будущим родительским ролям студенток вуза с разным уровнем самопонимания. Актуальность данного исследования обусловлена трансформациями репродуктивного поведения современной молодежи, чрезвычайной сложностью и противоречивостью студенческого периода с точки зрения освоения молодой женщиной материнской роли, а также недостаточной изученностью самопонимания как фактора, влияющего

на отношение к будущим материнским ролям у студенток вуза. Цель исследования заключается в выявлении особенностей отношения к будущим функциональным родительским ролям студенток вуза с разным уровнем самопонимания. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе Челябинского, Сургутского, Пермского и Тамбовского государственных университетов. В исследовании приняли участие 84 студентки очной формы обучения, не состоящие в браке и не имеющие детей. Данные, полученные в ходе исследования, показали отношение обследованных студенток к своей будущей материнской роли, которое имеет положительный характер. В категории предпочитаемых ролей представлены и роли матери как субъекта общения для ребенка (друг, вдохновитель, защитник, утешитель), и роли матери как субъекта его обучения и воспитания (авторитет, воспитатель).

В статье автора из *Сургутского государственного университета* изучается взаимосвязь между самоотношением и психологическим благополучием у молодых женщин в возрасте 20–35 лет, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. В исследовании приняли участие 50 женщин с разным семейным положением, уровнем образования и занятостью. Результаты показали, что психологическое благополучие молодых женщин находится на низком и среднем уровне. Большинство респондентов испытывают затруднения в установлении и поддержании отношений, а также в определении жизненных целей. Половина участников исследования демонстрировала средний уровень удовлетворенности жизнью, а треть – высокий. Анализ компонентов самоотношения показал, что респонденты имеют разные уровни мотивации социального одобрения, самоуверенности, самопринятия и других аспектов самоотношения, коррелирующих с психологическим благополучием. Определение трех групп женщин в зависимости от степени выраженности уровня обеспокоенности внешностью позволило определить

специфику данных корреляционных связей. Исследование подчеркивает важность изучения факторов, влияющих на самоотношение и психологическое благополучие молодых женщин. Результаты могут быть полезны для разработки программ по повышению самоэффективности и улучшению психологического состояния этой возрастной категории.

Благодарю всех авторов статей этого выпуска журнала и приглашаю к сотрудничеству исследователей в области педагогики, психологии, отечественной истории. Выражаю благодарность всем: авторам – за сотрудничество, читателям – за внимание.

Сергей Михайлович Косенок,
главный редактор, доктор педагогических наук, профессор,
ректор Сургутского государственного университета

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья

УДК 378.013.42-055.2

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-1>



Отношение к будущим родительским ролям студенток вуза с разным уровнем самопонимания

Валерия Германовна Рагозинская¹, Татьяна Алексеевна Родермель^{2✉}

¹Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

²Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена трансформациями репродуктивного поведения современной молодежи, чрезвычайной сложностью и противоречивостью студенческого периода с точки зрения освоения молодой женщиной материнской роли, а также недостаточной изученностью самопонимания как фактора, влияющего на отношение к будущим материнским ролям у студенток вуза.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей отношения к будущим функциональным родительским ролям студенток вуза с разным уровнем самопонимания.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе Челябинского, Сургутского, Пермского и Тамбовского государственных университетов. В исследовании приняли участие 84 студентки очной формы обучения, не состоящие в браке и не имеющие детей. Применялись «Методика исследования самоотношения» В. В. Столина и С. Р. Пантилеева, опросник «Мои будущие родительские роли» Е. Н. Васильевой и А. В. Орлова, клиническая беседа. Статистический анализ выполнялся с помощью критерия φ^* Фишера.

Данные, полученные в ходе исследования, показали: отношение обследованных студенток к своей будущей материнской роли имеет положительный характер. В категории предпочитаемых ролей представлены и роли матери как субъекта общения для ребенка (друг, вдохновитель, защитник, утешитель), и роли матери как субъекта его обучения и воспитания (авторитет, воспитатель). Вместе с тем в сравнении со студентками, имеющими средний уровень самопонимания, у студенток с низким уровнем самопонимания отношение к собственным будущим материнским ролям имеет следующие особенности: повышение субъективной значимости ролей «воспитатель», «защитник», «дисциплинатор» и снижение субъективной значимости роли «авторитет», «вдохновитель», «объединитель», «эстет».

Статья предназначена для специалистов психологической службы вуза.

Ключевые слова: психологическая готовность к материнству, рефлексия, родительские роли, самопонимание, самоотношение, студентки вуза

Шифр специальности: 5.3.7. Возрастная психология.

Для цитирования: Рагозинская В. Г., Родермель Т. А. Отношение к будущим родительским ролям студенток вуза с разным уровнем самопонимания // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 13–21. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-1>.

Original article

Attitude towards future parental roles of female university students with different levels of self-understanding

Valeriya G. Ragozinskaya¹, Tatyana A. Rodermel^{2✉}

¹Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

²Surgut State University, Surgut, Russia

Abstract. The relevance of this study is due to the transformations of the reproductive behavior of modern youth, the extreme complexity and inconsistency of the student life in terms of the taking on maternal role by a young woman, as well as insufficient knowledge of self-understanding as a factor influencing the attitude towards future maternal roles among female university students.

The purpose of the study is to identify the peculiarities of the attitude towards future functional parental roles of female university students with different levels of self-understanding.

The article presents the results of an empirical study conducted based on Chelyabinsk, Surgut, Perm and Tambov State Universities. Eighty-four unmarried, childless, full-time female students participated in the study. The “Methodology of self-attitude research” by V. V. Stolin and S. R. Pantileev, the questionnaire “My future parental roles” by E. N. Vasilyeva and A. V. Orlov, and clinical conversation were applied. The researchers performed a statistical analysis using the F-test.

The results show that the attitude of the surveyed female students towards their future maternal role is positive. Preferred roles include the roles of the mother as a subject of communication for the child (friend, inspirer, protector, sympathizer), and the roles of the mother as a subject of his education and upbringing (authority, educator). At the same time, in comparison with students with an average level of self-understanding, students with a low level of self-understanding have the following features regarding their own future maternal roles: an increase in the subjective significance of the roles of “educator”, “protector”, “leader” and a decrease in the subjective significance of the roles of “authority”, “inspirer”, “unifier”, “aesthete”.

The university’s psychological department specialists are the intended audience for this article.

Keywords: psychological readiness for motherhood, reflection, parental roles, self-understanding, self-attitude, female university students

Code: 5.3.7. Developmental Psychology.

For citation: Ragozinskaya V. G., Rodermel T. A. Attitude towards future parental roles of female university students with different levels of self-understanding. *Severnyy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):13–21. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-1>.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе к приоритетным направлениям государственной политики Российской Федерации относится утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи [1].

Репродуктивный потенциал нации в значительной степени зависит от способности и готовности молодого поколения создать семью и родить ребенка (детей). Освоение родительской роли – жизненная задача развития человека в период взросления [2]. Между тем биологическая способность молодых людей к воспроизводству потомства нередко вступает в противоречие с их психологической готовностью быть родителем. Чрезмерная сфокусированность молодежи на ценностях

материального благополучия и карьерного роста привела к трансформации репродуктивного поведения, которая проявляется в более позднем вступлении в брачные отношения, отложенном деторождении, ориентации на меньшее количество детей в семье в сравнении с предыдущими поколениями [3].

Эта проблема приобретает особенно острый характер, когда речь заходит о репродуктивных установках молодых женщин, нацеленных на реализацию себя в профессии. Из-за стремления к профессиональной самореализации многие девушки и молодые женщины не могут определиться со своими репродуктивными планами, вопрос деторождения нередко откладывается ими на неопределенный срок. Материнство нередко воспринимается как явление, снижающее адаптивные возможности женщины и ограничивающее ее собственное развитие [4]. В ряде случаев это ведет к негативным демографическим тенденциям в виде сокращения потребности в семье и детях, позднего материнства, девиантного родительства, социального сиротства и пр.

Важным условием продуктивного материнского поведения, реализации матерью своих обязанностей и функций по отношению к ребенку является психологическая готовность к материнству, которая проявляется в способности женщины находить личностный смысл в роли матери [5].

Психологическая готовность к материнству понимается с двух основных позиций как готовность к:

1) обеспечению благоприятных условий для развития ребенка, и с этой позиции она рассматривается как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку;

2) переходу на новую стадию личностной и половозрастной идентификации [6].

Психологическая готовность к материнству представляет собой сложное образование, основные структурные компоненты которого (ценностные ориентации матери, потребность в детях, материнские установки и ожидания, материнское отношение, материнская любовь, ответственность, материнская позиция, стиль воспитания) определяют требования к содержанию материнского поведения: планирование к беременности и подготовка к ней; сознательное принятие ответственности за развитие и воспитание ребенка; отношение к ребенку как к субъекту воспитания; ориентация в воспитании на возрастные и индивидуальные особенности ребенка; оптимальный баланс между безусловным принятием и требовательностью; готовность к будущему отделению ребенка [6].

Психологическая готовность женщины к материнству формируется на протяжении длительного периода жизни женщины от ее появления на свет и до зачатия ею ребенка. До наступления беременности психологическая готовность женщины к материнству существует латентно в форме внутренней позиции [4].

По своей природе психологическая готовность к материнству представляет собой сложный биопсихосоциальный феномен, который имеет мощнейшую инстинктивную основу и на который оказывают влияние личностные особенности женщины (в частности, адаптивность

и эмпатия), история ее жизни, адаптация к супружеству, модель материнства ее матери и удовлетворенность взаимоотношениями с ней, культурные, социальные и семейные факторы, физическое и психическое здоровье [5].

Важным фактором, во многом определяющим психологическую готовность женщины к материнству, является система ее личностных смыслов и значимых отношений, центральными звеньями которой выступают отношение к самой себе и отношение к своей будущей материнской роли.

Самоотношение понимается как непосредственно феноменологическое выражение личностного смысла «Я» для самого субъекта, что располагается на поверхности сознания, и выступает результатом и интегратором механизмов личностного самосознания [7].

Отношение к своей будущей материнской роли относится к важным когнитивно-рефлексивным составляющим психологической готовности к материнству. Родительская социальная роль – это социальная функция личности в семье в отношении ребенка, соответствующая семейному укладу, принятым в семье нормам поведения, традициям и сложившимся межличностным отношениям [8].

Начало освоения материнской роли требует, призывает к актуализации сил для нового осознания смысла жизни, чтобы воплотить его в отношении с маленьким человеком [2].

Необходимым условием осознанной готовности к принятию другого в свой мир, наряду с готовностью к принятию определенных обязательств и ответственности, является сформированное чувство идентичности и понимание себя [9]. Самопонимание как важный компонент самоотношения предполагает достаточно развитую рефлекссию, открытость отношений человека с самим собой и внутреннюю честность [7].

В данном исследовании фокус внимания направлен на особенности отношения к своим будущим материнским ролям у студенток вуза, то есть у девушек и молодых женщин, получающих высшее образование и нацеленных на реализацию себя в профессии. Обучение в вузе – это достаточно длительный

период (от 4 до 6 лет), который у большинства студентов совпадает по времени с завершением юношеского возраста и началом возраста ранней зрелости. Если возрастной задачей развития в юношеском является достижения идентичности, то ранняя зрелость знаменует переход к решению уже собственно задач зрелости на базе сформировавшейся психосоциальной идентичности [9].

Освоение материнской роли – жизненная задача развития женщины на этапе ранней зрелости – в период студенчества осложняется тем, что именно в этот период решается задача развития деловой карьеры [2]. Выстраивание молодой женщиной жизненных перспектив и реализация жизненных планов, принятие осознанных решений, касающихся рождения ребенка (или откладывания материнства) и построения карьеры (или отказа от карьеры), представляет собой сложную внутреннюю работу по построению отношений к своим собственным силам, потребностям, устремлениям, к своему собственному Я и к своей жизни в целом, – работу, которая требует достаточного уровня самопонимания.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена трансформацией репродуктивных установок современной молодежи (позднее вступление в брачные отношения, отложенное деторождение, ориентация молодых семей на малодетность), с одной стороны, чрезвычайной сложностью и противоречивостью студенческого периода с точки зрения освоения молодой женщиной материнской роли, с другой стороны, и, наконец, недостаточной изученностью самопонимания как фактора, влияющего на отношение к будущим материнским ролям у студенток вуза.

Цель исследования – выявить особенности отношения к будущим функциональным родительским ролям у студенток вуза с разным уровнем самопонимания.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Эмпирическое исследование проводилось на базе четырех высших учебных заведений: Челябинского государственного университета, Сургутского государственного универси-

тета, Пермского научно-исследовательского университета и Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.

В исследовании приняли участие 84 женщины в возрасте от 20 до 25 лет из числа студенток очной формы обучения, не состоящих в браке и не имеющих детей.

В качестве психодиагностических методов применялись анкета «Методика исследования самоотношения» (МИС) В. В. Столина и С. Р. Пантеева [7], опросник «Мои будущие родительские роли» Е. Н. Васильевой и А. В. Орлова [8], клиническая беседа.

В качестве метода математико-статистического анализа применялся критерий χ^2 Фишера (угловое преобразование Фишера).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Согласно результатам методики «МИС» и клинической беседы, 32,14 % обследованных молодых женщин отличаются низким уровнем самопонимания. Индивиды с подобными показателями, как правило, склонны к поверхностному видению себя вследствие дефицита навыков рефлексии либо вследствие осознанного избегания открытых отношений с самим собой из-за нежелания признавать существование личных проблем. Обычно такие индивиды проявляют повышенную конформность и стремятся соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми.

У 67,86 % обследованных молодых женщин показатели самопонимания соответствуют среднему уровню. Для индивидов с подобными показателями обычно свойственны удовлетворительный уровень рефлексивности и честности с самими собой. Вместе с тем также им не чужда определенная склонность к конформному поведению и нацеленность на получение социального одобрения. Для них характерно избирательное отношение к себе и преодоление некоторых психологических защит при актуализации других (особенно в критических ситуациях).

Индивиды с высоким уровнем развития самопонимания (по результатам методики «МИС») в обследованной группе не выявлены.

На основе указанных результатов методики «МИС» общая выборка обследованных студенток была разделена на две группы: респонденты со средним уровнем самопонимания составили группу 1 (57 человек), респонденты с низким уровнем самопонимания – группу 2 (27 человек).

С помощью методики «Мои будущие родительские роли» Е. Н. Васильевой и А. В. Орлова исследовалось отношение студенток к их будущим функциональным родительским ролям. Респондентам предлагалось ранжировать список, включающий 20 функциональных родительских ролей, исходя из собственных представлений о себе как будущей матери. По результатам ранжирования

определялись две категории будущих родительских ролей – предпочитаемые (помещенные респондентами на 1–6-е места в индивидуальной иерархии ролей) и отвергаемые (роли, соответствующие 15–20 рангам).

Анализ психодиагностических показателей проводился в группах студенток со средним и с низким уровнем самопонимания. Ранжирование студентками по степени субъективной значимости своих предполагаемых родительских ролей по отношению к будущему ребенку показало, что большинство молодые женщины обеих исследуемых групп относят в категорию предпочитаемых следующие роли: друг, авторитет, вдохновитель, воспитатель, защитник, утешитель (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение предпочитаемых родительских ролей в группах студенток с разным уровнем самопонимания

Родительские роли	Доля лиц, относящих роль к предпочитаемым		Критерий ϕ^* Фишера	
	Группа 1	Группа 2	Эмпирическое значение ϕ^*	p
Друг	43 (75,4 %)	24 (88,9 %)	1,532	$> 0,05$
Авторитет	41 (71,9 %)	12 (44,4 %)	2,418	$\leq 0,01$
Вдохновитель	37 (64,9 %)	12 (44,4 %)	1,772	$\leq 0,05$
Воспитатель	30 (52,6 %)	21 (77,8 %)	2,299	$\leq 0,05$
Защитник	27 (47,4 %)	20 (74,1 %)	2,376	$\leq 0,01$
Утешитель	27 (47,4 %)	12 (44,4 %)	0,257	$> 0,05$
Советчик	26 (45,6 %)	11 (40,7 %)	0,424	$> 0,05$
Помощник	23 (40,4 %)	11 (40,7 %)	0,026	$> 0,05$
Объединитель	20 (35,1 %)	4 (14,8 %)	2,046	$\leq 0,05$
Собеседник	14 (24,6 %)	10 (37,0 %)	1,156	$> 0,05$
Компаньон	12 (21,1 %)	8 (29,6 %)	0,839	$> 0,05$
Опекун	13 (22,8 %)	4 (14,8 %)	0,882	$> 0,05$
Организатор	13 (22,8 %)	3 (11,1 %)	1,357	$> 0,05$
Учитель	9 (21,1 %)	4 (14,8 %)	0,706	$> 0,05$
Эстет	3 (5,3 %)	4 (14,8 %)	1,391	$> 0,05$
Тренер	4 (7,0 %)	2 (7,4 %)	0,064	$> 0,05$
Руководитель	0 (0,0 %)	1 (3,7 %)	н/в *	–
Оппонент	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	н/в *	–
Дисциплинатор	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	н/в *	–
Зависимый	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	н/в *	–

Примечание: * – для данного параметра сравнительный анализ не выполнялся, поскольку по меньшей мере одна из долей равна нулю (ограничение для применения ϕ^* -критерия). Составлено авторами.

Предпочтение этих ролей участницами исследования указывает на то, что большинство обследованных студенток вне зависимости от их уровня самопонимания ориентированы на построение эмоционально теплых и доверительных отношений со своим будущим ребенком (друг) и хотят стать для него такой матерью, которая станет ему примером для подражания (авторитет), будет воодушевлять его, поднимать настроение, придавать уверенности (вдохновитель), прививать нормы и правила поведения, указывать, как нужно поступать в той или иной ситуации (воспитатель), защищать от проблем, вселять спокойствие (защитник), оказывать эмоциональную поддержку и сочувствие (утешитель).

Таким образом, в целом отношение обследованных студенток к своей будущей материнской роли имеет положительный характер. Анализ содержательных характеристик предпочитаемых респондентами функциональных родительских ролей свидетельствует о том, что в этой категории представлены и роли матери как субъекта общения для ребенка (друг, вдохновитель, защитник, утешитель), и роли матери как субъекта его обучения и воспитания (авторитет, воспитатель).

Вместе с тем результаты сравнительного анализа по критерию F^* Фишера групп студенток со средним и с низким уровнем самопонимания показали, что во второй группе в сравнении с первой достоверно выше доля лиц, отдающих предпочтение таким родительским ролям, как «защитник» (при $p \leq 0,01$) и «воспитатель» (при $p \leq 0,05$).

При этом в первой группе достоверно выше доля лиц, выбирающих в качестве ведущих такие материнские роли, как «авторитет» (при $p \leq 0,01$) и «вдохновитель» (при $p \leq 0,05$).

Также в первой группе в сравнении со второй достоверно выше доля лиц, отдающих приоритет материнской роли «объединитель» (при $p \leq 0,05$). Выбор участницами исследования данной функциональной родительской роли в качестве предпочитаемой означает, что для них важно стать для своего ребенка такой матерью, которая является

«душевым центром» семьи, объединяя ее в целое, сближая родственников, предотвращая возможные конфликты между членами семьи и ребенком. Эту роль считают для себя приоритетной 35,1 % обследованных студенток со средним уровнем самопонимания и 14,8 % обследованных студенток с низким уровнем самопонимания.

Это позволяет предполагать, что низкий уровень самопонимания несколько повышает в восприятии респондента значимость воспитательной и защитной ролей матери, но ослабляет субъективную значимость роли матери как человека, выступающего для ребенка примером для подражания, вдохновляющего, «заражающего» оптимизмом, объединяющего семью в единое целое, гасящего внутрисемейные конфликты, сближающего родственников.

В качестве приоритетных функциональных ролей индивид, как правило, выбирает те роли, в которых для него присутствует личностный смысл и в которых он чувствует себя более уверенным и компетентным. Если в восприятии участниц с низким уровнем самопонимания их будущий ребенок в большей степени нуждается в защите и воспитательном воздействии со стороны матери, чем в ее вдохновляющей поддержке и примере для подражания, то это может свидетельствовать об относительном снижении воспринимаемой субъектности будущего ребенка у этих студенток в сравнении с участницами, имеющими средний уровень самопонимания. Также это может указывать на то, что студентки с низким уровнем самопонимания пока не чувствуют в себе достаточной личностной зрелости и компетентности для того, чтобы быть для своего будущего ребенка авторитетом, вдохновителем и объединителем, поэтому стремятся в большей степени быть для него воспитателем и защитником.

Перейдем к анализу тех функциональных родительских ролей, которые были отнесены обследованными студентками к категории отвергаемых (или наименее предпочитаемых). Самые низкие ранги (с 15 по 20) у респондентов обеих исследуемых групп

получили следующие роли: зависимый, оппонент, дисциплинатор, руководитель, тренер, эстет (табл. 2).

Эти результаты свидетельствует о том, что большинство обследованных студенток вне зависимости от их уровня самопонимания не хотели бы видеть себя в роли такой матери, которая находится в зависимости от своего будущего ребенка (зависимый), или матери, с которой у ребенка много разногласий, противоречий, конфликтов (оппонент). Также обследованные студентки не хотят видеть себя в роли такой матери, которая дает указания ребенку и требует от него их исполнения, контролирует его поведение (руководитель), заставляет проявлять активность

(тренер) и распределяет в отношении него наказания (дисциплинатор).

Низкие рейтинги указанных ролей в индивидуальной иерархии будущих родительских ролей участниц исследования могут объясняться тем, что в традиционной культуре функции физического воспитания ребенка и развития его волевых качеств (активности, самостоятельности, выносливости, самодисциплины, способности противостоять групповому давлению и пр.) преимущественно ассоциируются с социальной ролью отца, а не матери. Отец «являет собой другой полюс человеческого существования – полюс мысли, сделанных человеком вещей, закона и порядка, дисциплины, путешествий и приключений» [10].

Таблица 2

Сравнение отвергаемых родительских ролей в группах студенток с разным уровнем самопонимания

Родительские роли	Доля лиц, относящих роль к отвергаемым		Критерий ϕ^* Фишера	
	Группа 1	Группа 2	Эмпирическое значение ϕ^*	p
Зависимый	52 (91,2 %)	25 (92,6 %)	0,223	$> 0,05$
Оппонент	50 (87,7 %)	26 (96,3 %)	1,408	$> 0,05$
Дисциплинатор	49 (86,0 %)	19 (70,4 %)	1,644	$\leq 0,05$
Руководитель	47 (82,5 %)	21 (77,8 %)	0,505	$> 0,05$
Тренер	22 (38,6 %)	13 (48,1 %)	0,822	$> 0,05$
Эстет	18 (31,6 %)	15 (55,6 %)	2,093	$\leq 0,05$
Компаньон	17 (29,8 %)	9 (33,3 %)	0,321	$> 0,05$
Опекун	16 (28,1 %)	7 (25,9 %)	0,21	$> 0,05$
Советчик	14 (24,6 %)	5 (18,5 %)	0,638	$> 0,05$
Учитель	12 (21,1 %)	4 (14,8 %)	0,706	$> 0,05$
Воспитатель	12 (21,1 %)	3 (11,1 %)	1,181	$> 0,05$
Собеседник	8 (14,0 %)	2 (7,4 %)	0,925	$> 0,05$
Организатор	7 (12,3 %)	5 (18,5 %)	0,736	$> 0,05$
Утешитель	6 (10,6 %)	1 (3,7 %)	1,169	$> 0,05$
Защитник	5 (8,8 %)	3 (11,1 %)	0,33	$> 0,05$
Вдохновитель	4 (7,0 %)	1 (3,7 %)	0,638	$> 0,05$
Объединитель	3 (5,3 %)	2 (7,4 %)	0,368	$> 0,05$
Помощник	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	н/в *	—
Друг	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	н/в *	—
Авторитет	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	н/в *	—

Примечание: * – для данного параметра сравнительный анализ не выполнялся, поскольку по меньшей мере одна из долей равна нулю (ограничение для применения ϕ^* -критерия). Составлено авторами.

Результаты сравнительного анализа по критерию ϕ^* Фишера показали, что доля лиц, относящих родительскую роль «дисциплинатор» к категории неприемлемых или нежелательных для себя, в группе студенток со средним уровнем самопонимания достоверно выше, чем в группе студенток с низким уровнем самопонимания (при $p \leq 0,05$).

Интересно, что в списке наименее предпочитаемых будущих ролей также оказалась такая функциональная родительская роль, как «эстет». Можно предположить, что роль родителя, прививающего ребенку эстетические чувства (чувства вкуса, гармонии, красоты), не нашла положительного отклика у обследованных молодых женщин в силу ее меньшей субъективной значимости в сравнении с другими родительскими ролями, предложенными респондентам для ранжирования.

Результаты сравнительного анализа по критерию ϕ^* Фишера показали, что доля лиц, относящих родительскую роль «эстет» к категории неприемлемых или нежелательных для себя, в группе студенток с низким уровнем самопонимания достоверно выше, чем в группе студенток со средним уровнем самопонимания (при $p \leq 0,05$).

Это позволяет предполагать, что низкий уровень самопонимания несколько повышает в восприятии респондента значимость роли матери, распределяющей наказания в отношении ребенка, но ослабляет субъективную значимость роли матери, прививающей ребенку чувство вкуса, гармонии и красоты.

Иными словами, в восприятии участниц с низким уровнем самопонимания их будущий ребенок в большей степени нуждается в дисциплинарных мерах со стороны матери, чем в воспитании эстетических чувств. Между тем эстетическое воспитание является основой формирования всесторонне развитой личности. Нравственно-этическое

воспитание происходит не за счет заучивания ребенком моральных норм и применения родителем дисциплинарных мер в случае их невыполнения, а посредством усвоения ребенком эстетических эмоций и оценок («красиво / некрасиво», «хорошо / плохо»), преобразующих понимание им более обобщенных категорий «добра» и «зла» и интериоризацию общекультурных ценностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного анализа можно констатировать, что в целом отношение обследованных студенток к своей будущей материнской роли имеет положительный характер. Анализ содержательных характеристик предпочитаемых респондентами функциональных родительских ролей свидетельствует о том, что в этой категории представлены и роли матери как субъекта общения для ребенка (друг, вдохновитель, защитник, утешитель), и роли матери как субъекта его обучения и воспитания (авторитет, воспитатель).

Вместе с тем выявлены следующие особенности отношения к собственным будущим материнским ролям у студенток с низким уровнем самопонимания в сравнении со студентками, имеющими средний уровень самопонимания: повышение субъективной значимости воспитательной, дисциплинирующей и защитной ролей и снижение субъективной значимости роли авторитета, вдохновителя, воспитателя эстетических чувств и объединителя семьи.

Полученные данные могут свидетельствовать об относительном снижении воспринимаемой субъектности будущего ребенка у студенток с низким уровнем самопонимания, что указывает на необходимость проведения целенаправленной работы по формированию их психологической готовности к роли матери.

Список источников

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 04.12.2024).

References

1. On the approval of the foundations of the state policy to preserve and strengthen traditional Russian spiritual and moral values: Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022, No. 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed: 04.12.2024). (In Russ.).

2. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология. М. : Прометей, 2018. 705 с.
3. Котов Д. А., Грек Н. В. Трансформация репродуктивного поведения в контексте жизненных стратегий Российской молодежи // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 499–517.
4. Скромная Ю. Е. Субъективная готовность к материнству как психологический феномен : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 26 с.
5. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.
6. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–28.
7. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. 285 с.
8. Васильева Е. Н., Орлов А. В. Ролевая структура детско-родительского взаимодействия как составляющая психологической готовности к родительству // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2013. № 4. С. 68–81.
9. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А. Д. Андреева и др.; общ. ред. А. В. Толстых. 2-е изд. М. : Флинта, 2006. 341 с.
10. Фромм Э. Искусство любить. М. : АСТ, 2024. 224 с.
2. Abramova G. S. Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya. Moscow: Prometey; 2018. 705 p. (In Russ.).
3. Kotov D. A., Grek N. V. Transformation of Reproductive Behavior in Life Strategies of the Russian Youth. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020;(3):499–517. (In Russ.).
4. Skromnaya Yu. E. Subyektivnaya gotovnost k materinstvu kak psikhologicheskii fenomen. Extended abstract of Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Moscow; 2006. 26 p. (In Russ.).
5. Filippova G. G. Psihologiya materinstva. Moscow: Institute of Psychology RAS; 2002. 240 p. (In Russ.).
6. Meshcheryakova S. Yu. Psychological readiness for motherhood. *Voprosy psihologii*. 2000;(5):18–28. (In Russ.).
7. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. Moscow: Izd-vo Moskow State University; 1983. 285 p. (In Russ.).
8. Vasil'eva E. N., Orlov A. V. Rolevaja struktura detsko-roditel'skogo vzaimodejstviya kak sostavljajushhaya psihologicheskoy gotovnosti k roditel'stvu. *Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri*. 2013;(4):68–81. (In Russ.).
9. Erikson E. G. Identichnost: yunost i krizis. Andreev A. D., trans.; Tolstykh A. V., ed., 2nd ed. Moscow: Flinta; 2006. 341 p. (In Russ.).
10. Fromm E. Iskustvo lyubit. Moscow: AST; 2024. 224 p. (In Russ.).

Информация об авторах

В. Г. Рагозинская – кандидат психологических наук, доцент;

<https://orcid.org/0000-0001-7964-6821>,

sunny_song@mail.ru

Т. А. Родермель – кандидат философских наук, доцент, член Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги (ОППЛ), член Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии (АКПП);

tra960@mail.ru

About the authors

V. G. Ragozinskaya – Candidate of Sciences (Psychology), Docent;

<https://orcid.org/0000-0001-7964-6821>,

sunny_song@mail.ru

T. A. Rodermel – Candidate of Sciences (Philosophy), Docent, Member of the Professional Psychotherapists League, Member of the Association for Cognitive and Behavioral Psychotherapy;

tra960@mail.ru

Научная статья

УДК 159.923-055.2(571.122)

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-2>

Самоотношение как маркер психологического благополучия у молодых женщин Югры

Наталья Ивановна Хохлова*Сургутский государственный университет, Сургут, Россия*

Аннотация. В исследовании изучалась взаимосвязь между самоотношением и психологическим благополучием у молодых женщин в возрасте 20–35 лет, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. В исследовании приняли участие 50 женщин с разным семейным положением, уровнем образования и занятостью. Результаты показали, что психологическое благополучие молодых женщин находится на низком и среднем уровне. Большинство респондентов испытывают затруднения в установлении и поддержании отношений, а также в определении жизненных целей.

Половина участников исследования демонстрировала средний уровень удовлетворенности жизнью, а треть – высокий. Анализ компонентов самоотношения показал, что респонденты имеют разные уровни мотивации социального одобрения, самоуверенности, самопринятия и других аспектов самоотношения, коррелирующих с психологическим благополучием. Определение трех групп женщин в зависимости от степени выраженности уровня обеспокоенности внешностью позволило определить специфику данных корреляционных связей.

Исследование подчеркивает важность изучения факторов, влияющих на самоотношение и психологическое благополучие молодых женщин. Результаты могут быть полезны для разработки программ по повышению самооэффективности и улучшению психологического состояния этой возрастной категории.

Ключевые слова: самоотношение, молодые женщины, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью

Благодарности: автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования Д. В. Егорову, магистранта кафедры психологии ИГОиС, БУ ВО «Сургутский государственный университет».

Шифр специальности: 5.3.7. Возрастная психология.

Для цитирования: Хохлова Н. И. Самоотношение как маркер психологического благополучия у молодых женщин Югры // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 22–30. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-2>.

Original article

Self-perception as marker of psychological well-being in young women of Yugra

Natalya I. Khokhlova*Surgut State University, Surgut, Russia*

Abstract. The article analyzes the correlation between self-perception and psychological well-being in young women aged 20–35 living in Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra. The study involved 50 women with different marital status, education level, and employment. The results showed that psychological well-being of young women is at a low and average level. The majority of respondents have difficulties in establishing and maintaining relationships, as well as in defining life goals.

Half of the study participants demonstrated an average level of life satisfaction, and one third demonstrated a high level. Analysis of self-perception components shows that respondents have different levels of motivation for social approval, self-confidence, self-acceptance and other aspects of self-perception correlat-

ing with psychological well-being. The identification of three groups of women, depending on the severity of the anxiety level about their physical appearance, allowed us to determine the specifics of these correlations.

The study emphasizes the importance of studying the factors influencing self-perception and psychological well-being of young women. The results may be useful for the development of programs to improve self-efficacy and psychological well-being of this age group.

Keywords: self-perception, young women, psychological well-being, life satisfaction

Acknowledgements: the author expresses her gratitude to D. V. Egorova, master's degree student of the Department of Psychology in the Institute of Humanities and Sport, Surgut State University, for her assistance in collecting data for the study.

Code: 5.3.7. Developmental Psychology.

For citation: Khokhlova N. I. Self-perception as marker of psychological well-being in young women of Yugra. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):22–30. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-2>.

ВВЕДЕНИЕ

На протяжении второго столетия в психологии продолжает оставаться проблема исследования онтологического характера, в рамках которой рассматривается личность (формирование, развитие, проявления, переживания и пр.). Уделяется внимание и такому феномену личности, как «самоотношение». Учитывая разные подходы к пониманию данного феномена, следует отметить, что ряд авторов его называет структурным компонентом личности, личностным новообразованием (С. Р. Пантिलеев), особенностью субъекта (В. В. Столин), особенностью личностного переживания, структурным компонентом самосознания – «представление о себе», своем теле (С. Р. Пантилеев, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин, И. И. Чеснокова, К. Роджерс, А. М. Розенберг, С. Куперсмит и др.), результатом взаимодействия с действительностью (С. Р. Пантилеев, К. Роджерс, А. М. Розенберг и др.).

Термин «самоотношение» ввел Н. И. Сарджвеладзе [1]. По его мнению, самоотношение включено в общую систему отношений личности – «это установочное поведение, формами проявления которого выступают эмоциональное состояние, познание и поступки человека» [1, с. 31]. Общие представления о самоотношении разрабатывались в концепции самопознания В. В. Столиным [2]. Он использует такие понятия, как самосознание, самоотношение и самопознание. Самоотношение во многом строится на качествах и характеристиках, которым человек дает оценку и тем самым

побуждает себя к самореализации. Самоотношение демонстрируется в особенностях поведения субъекта по отношению к своему «Я», в результате чего он анализирует свои качества и потребности [2–5]. Согласно концепции самопознания В. В. Столина [3], «самоотношение – это своеобразная особенность человека, направленная на него самого, проявление личностного смысла, который отражает отношение цели деятельности к ее мотиву и выражается в форме эмоций» [3, с. 12].

По данным исследований В. В. Столина и С. Р. Пантилеева [2], самоотношение – это непосредственное феноменологическое выражение смысла «Я» для самого субъекта, оно состоит из эмоционального переживания и оценки собственной значимости (смысла «Я»), которое имеет управление; отображенное самоотношение; самооценку. При этом самоотношение рассматривается как смысловое личностное образование эмоционально-ценностного свойства. С. Р. Пантилеев [2] выделяет в структуре самоотношения две главных подсистемы: систему самооценок и систему эмоциональных отношений, которые определяет как самоуважение и аутосимпатию личности.

В работах С. Р. Пантилеева и В. В. Столина [2] исследуются базовые аспекты самоотношения, которые включают аутосимпатию, самоуважение и самоуничижение. «Аутосимпатия – это отношение человека к самому себе, которое может проявляться в виде симпатии или антипатии» [2]. При аутосимпатии человек оценивает, нравится ли он сам себе,

какие эмоции и чувства он испытывает, также учитывается оценка внешнего вида. Самоуважение в данном контексте можно определить как нормативную самооценку, то есть сравнение своих действий с действиями других людей. Человек пытается объяснить, почему один поступок можно оценить положительно, а другой – отрицательно. Самоуничижение проявляется в самообвинении, внутреннем конфликте, несогласии с собой, самокопании. Важно отметить, что эти аспекты самоотношения могут взаимодействовать и влиять друг на друга. Например, аутосимпатия может способствовать развитию самоуважения, а самоуважение, в свою очередь, может помочь человеку преодолеть самоуничижение.

«Принятие себя» семантически коррелирует с «психологическим благополучием», удовлетворенностью человека жизнью в целом. Психологическое благополучие – относительно устойчивое переживание, как результат отношения человека к себе и окружающей действительности. «К. Д. Рифф предложила изучать психологическое благополучие на основе шести факторов: принятия себя, позитивного отношения к другим, независимости, контроля над обстоятельствами, наличия цели в жизни и личностного роста» [6, с. 1069]. Так, К. Д. Рифф отмечала, что «Личностное отношение к себе, к своему процессу развития является определяющим в самоотношении, которое рассматривается одновременно на трех уровнях психологического бытия человека: деятельности, личности как субъекта этой деятельности и самосознания как смыслового ядра личности» [5, с. 16]. Тема психологического благополучия личности также интересует многих ученых как в нашей стране, так и за рубежом (К. Д. Рифф, М. Селигман, М. Аргайл, Р. Эммонс, Н. К. Бахарева, Н. Брэдберн, Э. Динер, М. В. Бучацкая, А. В. Воронина, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова и др.) [7–10]. В настоящее время активно изучается роль психологического благополучия и связь с различными особенностями личности, с мотивацией личности, и особенно, с мотивацией достижения, самореализацией, ценностными ориентациями, стратегиями жизни, самопринятием.

К. Д. Рифф разработала тест, предназначенный для оценки психологического благополучия. Этот тест получил название «Шкала психологического благополучия» и является широко используемым инструментом в психологической практике и исследованиях. Поскольку мы используем данный тест, обратимся к определению К. Д. Риффа. Психологическое благополучие – это «восприятие и оценка своего внутреннего функционирования с точки зрения вершины человеческих потенциальных возможностей» [5, с. 47].

Самоотношение определяется через оценку отношений с окружающими и восприятие собственного внешнего вида. В современном обществе усиливается влияние навязываемых стандартов красоты, особенно в отношении женщин. Привлекательность и забота о внешнем виде занимают важное место в иерархии жизненных ценностей женщин [10–12]. Для нас стало актуальным в данной статье рассмотреть взаимосвязь самоотношения, представления о своем внешнем облике (удовлетворенность и обеспокоенность им) и психологического благополучия.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между самоотношением и психологическим благополучием у молодых женщин.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследовании приняли участие 50 женщин молодого возраста (20–35 лет), проживающие в ХМАО-Югре. Выбор данной возрастной категории обусловлен амбивалентностью задач данного возраста – с одной стороны социальная, профессиональная активность, с другой – стремление к стабильности в интимных (семейных) отношениях. Самоотношение может стать триггером усиления негативных переживаний, которые отразятся не только на собственном состоянии, но и их ближайшем социальном окружении. Поэтому изучение факторов, влияющих на самоотношение, важно при формировании позитивного психологического состояния, повышению самооффективности. Именно в период молодости происходит формирование личности, становление системы ценностей и жизненных

ориентиров, что непосредственно влияет на психологическое благополучие и самоотношение.

В сбор данных включается: семейное положение, наличие детей, доход, уровень образования, деятельность и возраст.

Исследование проводилось с помощью следующих психодиагностических методик: «Методика исследования самоотношения» (МИС) С. Р. Пантеев; «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖ), в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина; «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной), «Отношение к своему внешнему облику: удовлетворенность и обеспокоенность» (В. А. Лабунская, И. И. Дроздова). Статистический анализ выполнен с помощью факторного анализа (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера) в программе SPSS 23.0 [13].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В группе респондентов преобладают женщины с высшим образованием (82 %, у остальных – среднее специальное), примерно равное количество состоящих и не состоящих в браке (официальном/неофициальном), в основном не имеющие детей (68 %). В основном (50 %) респонденты заняты трудовой деятельностью, 34 % совмещают работу и учебу, а 16 % сосредоточены исключительно на получении образования.

В рамках исследования психологических аспектов благополучия молодых женщин было выявлено, что их психологическое благополучие находится на низком и среднем уровне. 84 % респондентов демонстрируют низкие показатели по шкалам «Личностный рост» и «Позитивные отношения», значительное число женщин испытывает затруднения в установлении и поддержании конструктивных отношений с окружающими. У 76 % респондентов наблюдаются низкие результаты по шкале «Жизненные цели», что указывает на отсутствие четко сформулированных и значимых целей в жизни, а также на ощущение бессмысленности существования и ограниченности своих перспектив. Эти данные

позволяют говорить о наличии у молодых женщин кризисных переживаний, связанных с недостатком мотивации, целей и удовлетворенности жизнью.

Шкала удовлетворенности жизнью является важным показателем качества жизни. В ходе исследования было выявлено, что 50 % респондентов демонстрируют средний уровень удовлетворенности жизнью, в целом довольны своей жизнью, однако могут испытывать некоторую склонность к изменениям и стремление к развитию. Высокий уровень удовлетворенности жизнью наблюдается у 36 % участников исследования. Эти респонденты характеризуются отсутствием выраженной склонности к изменениям.

Анализ компонентов самоотношения предполагает более детальное исследование, учитывая различные аспекты как положительных, так и отрицательных полюсов, а также их взаимодействие и взаимозависимость. Характеристика самоотношения, исследуемая по методике С. Р. Пантеева, определяется следующими показателями: мотивация социального одобрения, самоуверенность, значимость деятельности («отраженное самоотношение»), самопринятие («интерес к своему внутреннему миру»), гибкость формирования «идеального образа «Я» («самопривязанность»), наличие системы средств в переживании кризисных ситуаций («внутренняя конфликтность»), система средств оценки ситуации и себя в контексте данной ситуации («самообвинение»).

В рамках данного исследования была проведена оценка уровня обеспокоенности внешностью, что позволило классифицировать выборку на три группы в зависимости от степени выраженности данной характеристики: низкую (Г1), среднюю (Г2) и высокую (Г3) (таблица). Низкий и высокий уровень соответствует 30 % оценочной шкалы, соответствующим крайним областям распределения. Степень обеспокоенности и удовлетворенности внешним видом у респондентов констатируется в обратной зависимости, т. е. с низким уровнем обеспокоенности обладают средним или высоким уровнем удовлетворенности им.

Таблица

Результаты факторного анализа по исследуемым показателям в зависимости от уровня обеспокоенности внешним видом

1-я группа (низкий уровень обеспокоенности внешним видом)	2-я группа (средний уровень обеспокоенности внешним видом)	3-я группа (высокий уровень обеспокоенности внешним видом)
активность	активность	отстраненность, закрытость
общий показатель психологического благополучия (0,925) позитивные отношения (0,920) личностный рост (0,885) жизненные цели (0,867) самопринятие (0,832) автономность (0,688)	общий показатель психологического благополучия (0,941) личностный рост (0,863) жизненные цели (0,804) самопринятие (0,786) позитивные отношения (0,750) компетентность (0,730) автономность (0,722)	отраженное самоотношение (0,983) саморукводство (0,923) автономность (0,839) самооценность (0,818) личностный рост (0,793) внутренняя конфликтность (-0,793) удовлетворенности внешним обликом (-0,759) позитивные отношения (-0,707) удовлетворенность жизнью (0,635)
самопринятие / самоуважение	самоуважение	противоречивость «Я»
замкнутость (-0,769) самопринятие (0,726) компетентность (0,696) удовлетворенность внешним обликом (-0,563)	удовлетворенность жизнью (0,792) самооценность (0,747) самоуверенность (0,714) внутренняя конфликтность (-0,520) обеспокоенности внешним обликом (0,384)	самопринятие (-0,903) самообвинение (0,862) жизненные цели (0,827) самоуверенность (-0,730)
удовлетворенность жизнью	открытость	замкнутость
удовлетворенность жизнью (0,884) саморукводство (0,881) отраженное самоотношение (0,522)	замкнутость (0,863) самопринятие (0,704) самопривязанность (0,655)	обеспокоенности внешним обликом (0,987) замкнутость (0,934)

Примечание: составлено автором на основе обобщения результатов исследования.

Таким образом, Г1 и Г2 с низким и средним уровнями обеспокоенности внешним видом (36 и 48 % соответственно) в основном с высшим образованием, в обеих группах примерно равное количество состоящих и не состоящих в браке (официальном/неофициальном), имеющие/не имеющие детей. В Г1 респонденты заняты трудовой деятельностью, а в Г2 в основном совмещают работу и учебу. В обеих группах преобладает средний и низкий уровень психологического благополучия, шкалы «Автономность» и «Компетентность» имеют средние показатели, свидетельствующие о наличии независимого мнения и ориентированность во взаимодействии с окружающими. Средний уровень удовлетворенности жизнью, низкий в Г1 и средний – в Г2 обеспокоенности внешним видом. В двух группах преобладает экстернальный тип контроля – вера в зависимость собственного «Я»

от внешних обстоятельств. Характерным для Г1 является преобладающий показатель высокой личностной значимости, самоуверенности, отсутствие склонности к самокопанию. Для Г2 характерна ориентация на социальное одобрение, наблюдается тенденция зависимости личностной значимости от оценок окружающих.

Как видим, наблюдается сходство между Г1 и Г2 по ряду параметров. Однако Г3 (16 % от общей выборки) демонстрирует существенные отличия. В Г3 в основном с высшим образованием, работают, не состоят в браке, не имеют детей. Общий уровень их психологического благополучия низкий, особенно по шкалам «личностный рост» и «позитивные отношения», «жизненные цели». Это свидетельствует о том, что женщины данной группы испытывают затруднения в установлении и поддержании конструктивных отношений

с окружающими. У них преобладает высокий уровень обеспокоенности внешним видом, интернальный тип контроля, потеря интереса к своему внутреннему миру, отсутствие ощущения ценности собственной личности, личностная закрытость и сниженность социальных контактов, при этом значима оценка окружающих.

Для выявления ключевых факторов, влияющих на текущее состояние, был выполнен факторный анализ в программе SPSS 23.0 (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера), коэффициент преимущества использования данного метода (КМО) 0,5. Результаты представлены в таблице, учитывая содержание факторов – было определено название каждого. Для рассмотрения представлены 3 фактора, совокупная дисперсия которых составляет более 50 %.

Рассмотрим группы с преобладающим экстернальным типом контроля, с низким и средним уровнем обеспокоенности внешним видом. В Г1 и Г2 констатируется наиболее сильная корреляционная связь между разными аспектами психологического благополучия, ориентированными на социальную активность, позитивные отношения, и компетенцией в управлении окружением. Самопринятие (внимание на 1–2 фактора) коррелирует с замкнутостью (открытостью, ожидание социального одобрения) в обратной и прямой корреляционной связи соответственно. В Г1 самопринятие обусловлено личностной открытостью, а в Г2 – зависит от социального одобрения (преобладает отрицательный полюс по шкале «открытость–закрытость»). Социальная ориентированность и отсутствие склонности к повышенной саморефлексии для респондентов данных групп является ведущим фактором в констатации самопринятия, самооценности.

Г3 с преобладающим интернальным типом контроля, высоким уровнем обеспокоенности внешним видом. В данной группе констатируется обратная корреляционная связь параметров психологического благополучия (личностный рост, автономность), степенью удовлетворенностью внешним видом, ограниченностью дове-

рительных/позитивных отношений и внутренней конфликтностью. Увеличение социальных контактов (даже позитивно окрашенным) обуславливает снижение психологического благополучия и удовлетворенность внешним видом. Характерная особенность для Г3 – обратная зависимость самопринятия и самоуверенности с определением жизненных целей. Молодые женщины Г3 не позволяют себе ставить высокие цели, в то же время, осознавая собственные ограничения, осуждают себя. Своеобразная замкнутость на самом себе, без ориентации во вне и создает основу личностной дисгармонии и снижения удовлетворенности жизнью и психологического благополучия. Высокий уровень обеспокоенности внешним обликом коррелирует с потребностью в социальном одобрении. Констатируется ориентация на внешние маркеры социальной самопрезентации (возможно, не только в личностной сфере), что интерпретируется как поиск средств выстраивания взаимодействия. Относительно социального взаимодействия определяются следующие закономерности:

- для молодых женщин с преобладающим экстернальным типом контролем характерна зависимость – чем разнообразнее социальные взаимодействия, тем выше удовлетворенность внешним видом;

- для женщин с преобладающим интернальным типом контроля, характерно обратное – повышение социальной активности на фоне повышенной саморефлексии («самокопания») приводит к снижению удовлетворенности собственным внешним видом.

В группах с преобладающим экстернальным типом контроля и низким или средним уровнем обеспокоенности внешним видом констатируется прямая корреляционная связь между социальной активностью, позитивными отношениями и компетенцией в управлении окружением. Повышение социальной активности в этих группах приводит к увеличению удовлетворенности внешним видом. В группе с преобладающим интернальным типом контроля и высоким уровнем обеспокоенности внешним видом наблюдается обратная корреляционная связь между

психологическим благополучием, удовлетворенностью внешним видом и социальными контактами. Повышение социальной активности в этой группе приводит к снижению психологического благополучия и удовлетворенности внешним видом. Также в этой группе наблюдается склонность к самоосуждению из-за отсутствия высоких целей и осознания ограничений, что приводит к личностной дисгармонии, снижению удовлетворенности жизнью и психологического благополучия.

Таким образом, чрезмерная обеспокоенность внешним видом, неудовлетворенность им в молодом возрасте является внешним показателем дисгармоничного развития, обусловленным в первую очередь личностной неопределенностью и затруднением в определении личностных перспектив, постановке жизненных целей и, в целом, сниженностью психологического благополучия. В данной работе констатируется связь, но не определены причинно-следственные связи, что является прерогативой не групповой, а индивидуальных исследований в формате клинической беседы. Но основываясь на полученных результатах, возможно определить специфику психологической поддержки для молодых женщин, направленную на улучшение их психологического благополучия, повышение уровня личностного роста, развитие навыков общения и формирование осмысленных жизненных целей.

В зависимости от специфики проявления и связи компонентов самоотношения и параметров психологического благополучия по-разному выстраивается психологическое сопровождение молодых женщин в индивидуальной и групповой работе. Для женщин Г1 с преобладающим экстернальным типом; самоуверенных, обладающих высокой самооценностью; ожидающих, что личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, одобрение; с низким уровнем обеспокоенности внешним видом – в психологическом сопровождении важно акцентировать внимание на формировании системы средств оценки себя в реальности, избегание когнитивных искажений, развитие гибкости мышления.

Для женщин Г2 с преобладающим экстернальным типом, ориентированных на социальное одобрение, при личностной закрытости; ориентирующиеся, в основном, на нейтральность в оценках показателей самоотношения («незначимость» по С. Р. Пантееву) – в психологическом сопровождении важно акцентировать внимание на снижение ориентации на внешнее окружение, поиск ресурсов не во вне, а в смысловых аспектах деятельности.

Для женщин Г3 с преобладающим интернальным типом, дистанцированных, ожидающих, что их личность и деятельность не способны вызвать у других уважение, одобрение; с низким уровнем самопринятия, стремление к изменению на фоне постоянной неудовлетворенности собой, основанного на недостижимости идеального образа «Я», с высоким уровнем обеспокоенности внешним видом – в психологическом сопровождении важно акцентировать внимание на формировании самостоятельности, ориентация на познание себя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного эмпирического исследования можно констатировать, что для молодых женщин данного региона уровень психологического благополучия молодых женщин находится на низком и среднем уровне. Около половины респондентов испытывают затруднения в установлении и поддержании отношений, а также в определении жизненных целей. Для половины участников исследования характерен средний уровень удовлетворенности жизнью, а для трети – высокий. Анализ компонентов самоотношения показал, что респонденты имеют разные уровни мотивации социального одобрения, самоуверенности, самопринятия и других аспектов самоотношения.

Рассмотрение параметров самоотношения и определение специфики корреляционных связей с показателями психологического благополучия у молодых женщин Ханты-Мансийского автономного округа – Югры позволило определить векторы психологического сопровождения молодых женщин.

Самоотношение женщины имеет культурно-исторический, опосредованный характер становления, поэтому может изменяться в специально созданных экспериментальных условиях. Необходим подбор эффективных средств для реализации таких задач как: развитие ориентировки в самоотношении и интеграции идеального и реального «Я» – образов,

формирование позитивной оценки к себе, своей деятельности при формировании дифференциации своих и чужих оценочных суждений; освоение способов успешной коммуникации и эффективных стратегий совладания с проблемами как социальной, так и личностной сферы приведет к повышению уровня психологического благополучия.

Список источников

1. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 204 с.
2. Пантлеев С. Р., Столин В. В. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы : сб. М. : Изд-во Московского университета, 1988. С. 123–130.
3. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Московского университета, 1983. 285 с.
4. Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. Феномен самоотношения личности в отечественной и зарубежной психологии: системный анализ // Смалта. 2022. № 4. С. 22–31. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.03>.
5. Абрамшвили Р. Н., Ануфриев А. Ф., Бутовская Е. В. и др. Когнитивная и мотивационно-смысловая сферы личности : моногр. / под ред. Е. Б. Пучковой, Е. А. Сорокумовой. М. : МПГУ, 2020. 194 с.
6. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, no. 6. P. 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
7. Емельянова Т. П., Викентьева Е. Н., Шibaева Л. В. и др. Ресурсы жизнеспособности горожан: опыт сравнения двух городов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, № 4. С. 328–339.
8. Персиянцева С. В., Артеменков С. Л. Исследование связи личностного ресурса и психологического благополучия студентов на начальном этапе обучения в вузе // Моделирование и анализ данных. 2023. Т. 13, № 4. С. 23–44.
9. Хохлова Н. И., Шibaева Л. В. Авторская позиция создателей социальной видеорекламы как проявление жизнестойкости молодежного сообщества города // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9, № 1–1. С. 192–202. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.45.1.023>.
10. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 144 с.
11. Kolubinski D. C., Nikčević A. V., Lawrence J. A. et al. The role of metacognition in self-critical rumination: An investigation in individuals presenting with low self-esteem // *Journal of Rational-Emotive*

References

1. Sardzhveladze N. I. Lichnost i yeyo vzaimodeystvie s sotsialnoy sredoy. Tbilisi: Metsniereba; 1989. 204 p. (In Russ.).
2. Pantileev S. R., Stolin V. V. Oprosnik samootnosheniya. Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnosticheskie materialy. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta; 1988. p. 123–130. (In Russ.).
3. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta; 1983. 285 p. (In Russ.).
4. Ermolova E. O., Tyutyunikova N. V. The phenomenon of personal self-attitude in domestic and foreign psychology: System analysis. *Smalta*. 2022;(4): 22–31. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.03>. (In Russ.).
5. Abramshvili R. N., Anufriev A. F., Butovskaya E. V. Kognitivnaya i motivatsionno-smyslovaya sfery lichnosti. Monograph. Puchkova E. B., Sorokoumova E. A., eds. Moscow: MSPU; 2020. 194 p. (In Russ.).
6. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989;57(6):1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
7. Emelyanova T. P., Vikentieva E. N., Shibayeva L. V. et al. Viability resources of urban dwellers: The experience of comparing two cities. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2022;11(4):328–339. (In Russ.).
8. Persiyantseva S. V., Artemenkov S. L. Connection between personal resources and psychological well-being of students at the initial stage of university education. *Modelling and Data Analysis*. 2023;13(4):23–44. (In Russ.).
9. Khokhlova N. I., Shibaeva L. V. The author's position of the creators of social video advertising as the manifestation of the resilience of the youth community of the city. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*. 2020;9(1–1):192–202. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.45.1.023>. (In Russ.).
10. Chesnokova I. I. Problemy samosoznaniya v psikhologii. Moscow: Nauka; 1977. 144 p. (In Russ.).
11. Kolubinski D. C., Nikčević A. V., Lawrence J. A. et al. The role of metacognition in self-critical rumination: An investigation in individuals presenting with low self-esteem. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2016;34(1):73–85. <https://doi.org/10.1007/s10942-015-0230-y>.

- & Cognitive-Behavior Therapy. 2016. Vol. 34, no. 1. P. 73–85. <https://doi.org/10.1007/s10942-015-0230-y>.
12. Wang H., Lou X. A meta-analysis on the social relationship outcome of being compassionate towards oneself: The moderating role of individualism-collectivism // *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111162>.
13. Шибаева Л. В., Хохлова Н. И. Методы психосемантики в психологическом исследовании. Сургут : ИЦ СурГУ, 2011. 52 с.
12. Wang H., Lou X. A meta-analysis on the social relationship outcome of being compassionate towards oneself: The moderating role of individualism-collectivism. *Personality and Individual Differences*. 2022;184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111162>.
13. Shibaeva L. V., Khokhlova N. I. Metody psikhosemantiki v psikhologicheskom issledovanii. Surgut: ITs SurGU; 2011. 52 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Н. И. Хохлова – кандидат психологических наук, доцент;
<https://orcid.org/0000-0001-8266-9629>,
hohlova-ni@yandex.ru

About the author

N. I. Khokhlova – Candidate of Sciences (Psychology), Docent;
<https://orcid.org/0000-0001-8266-9629>,
hohlova-ni@yandex.ru

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ / RUSSIAN HISTORY

Научная статья



УДК 94(571.1)»1921/1922» + 322(571.1)(091)»1921/1922»

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-3>

«Грабь награбленное» – изъятие церковных ценностей и общественные настроения в Западной Сибири (1921–1922 гг.)

Павел Владимирович Белоус

Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

Аннотация. Настроения общества всегда играли значительную роль и продолжают сегодня оказывать влияние на государственную политику ряда стран. Одновременно с этим государственная власть имеет рычаги воздействия на настроения социума, чтобы склонить общество к тому или иному образу действия для достижения своих целей.

Одной из самых значимых мер советской власти в послереволюционные годы в деле слома прежних устоев явилась политика изъятия церковных ценностей. Большевики, после установления своей власти небезосновательно боявшиеся крестьянских восстаний, для достижения своих целей, в том числе устранения идеологических противников, коим являлась Русская православная церковь, использовали голод, охвативший страну в 1921–1922 гг.

Патриарх Тихон в качестве помощи голодающим призвал духовенство отдать государству церковные ценности, не имеющие богослужебного употребления. В реальности большевики изымали из храмов все ценности, сам же вопрос об изъятии стал камнем преткновения не только между властью и церковью, но и в среде самого духовного сословия, а также в обществе.

В статье исследуется политика властей в деле изъятия церковных ценностей, в том числе на примере Западной Сибири, а также отношение крестьянства, рабочих и самого духовенства, включая двух Сибирских епископов – Иринарха (Синеокова-Андреевского) и Николая (Покровского), к изъятию.

Автор приходит к выводу о целенаправленно разрушительной политике властей по отношению к Церкви, а также об определенной поляризации всего общества, в том числе самого духовенства, по отношению к изъятию церковных ценностей.

Ключевые слова: изъятие церковных ценностей, духовенство, Русская православная церковь, советская власть, епископ Иринарх (Синеоков-Андреевский), епископ Николай (Покровский), Западная Сибирь, голод, репрессии

Шифр специальности: 5.6.1. Отечественная история.

Для цитирования: Белоус П. В. «Грабь награбленное» – изъятие церковных ценностей и общественные настроения в Западной Сибири (1921–1922 гг.) // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 31–39. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-3>.

Original article

“Rob what was robbed”: Seizure of church valuables and public moods in Western Siberia (1921–1922)

Pavel V. Belous

Surgut State University, Surgut, Russia

Abstract. Public mood has always played a significant role and continues to influence public policy in a number of countries to this day. In addition, the state power has leverage on the mood of the society to incline it to a certain way of action to achieve its goals.

One of the most significant measures of the Soviet authorities in the post-revolutionary years in breaking the old foundations was the policy of seizure of church property. With their authority firmly established and peasant uprisings posing a significant threat, the Bolsheviks leveraged the widespread famine of 1921–1922 to further their objectives, notably the elimination of ideological opponents such as the Russian Orthodox Church.

Patriarch Tikhon called on the clergy to give to the state church valuables that had no liturgical use. In reality, the Bolsheviks seized all valuables from the churches, and the issue of seizure became a stumbling block not only between the authorities and the church, but also among the clergy and society.

The policy of the authorities concerning the appropriation of church assets is examined in this article, with Western Siberia providing a specific example. The article further investigates the responses of the peasantry, workers, and clergy, including two Siberian bishops, Irinarkh (Sineokov-Andreevsky) and Nikolay (Pokrovsky).

The author concludes that the authorities' policy towards the Church was purposefully destructive, and that there was a certain polarization of the entire society, including the clergy itself, in relation to the seizure of church valuables.

Keywords: seizure of church valuables, clergy, Russian Orthodox Church, Soviet authority, bishop Irinarkh (Sineokov-Andreevsky), bishop Nikolay (Pokrovsky), Western Siberia, famine, repressions

Code: 5.6.1. Russian History.

For citation: Belous P. V. "Rob what was robbed": Seizure of church valuables and public moods in Western Siberia (1921–1922). *Severnyy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):31–39. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-3>.

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы церковно-государственных отношений всегда представляют интерес не только для научной среды, но и для общественно-политического дискурса. Многие десятилетия не изучаемые вопросы взаимоотношений советской власти и Русской православной церкви спустя более тридцати лет после падения Советского Союза продолжают вызывать искренний научный интерес исследователей. В особой степени это касается регионов, где изучение государственно-конфессиональных отношений представлено, как правило, фрагментарно. Сегодня взаимоотношения государственной власти и Церкви переживают новый этап своего развития; также, как и в исследуемый в статье период, выявляется определенное отношение общества к диалогу власти и Церкви. Ввиду вышеизложенного актуальность темы сложно переоценить. Добавим к этому крайне малое количество трудов историков по теме церковно-государственных отношений, особенно в рамках Западной Сибири, между тем как интерес исследователей к теме продолжает оставаться высоким.

Целью исследования является изучение особенностей проведения изъятия церковных

ценностей в Западной Сибири, а также выяснение настроений общества, в том числе самого духовенства и архиереев, по вопросу изъятия ценностей.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для написания работы использовались документы Государственного архива Российской Федерации (ГАРФ); Российского государственного исторического архива (РГИА); Государственного архива социально-политической истории Тюменской области (ГАСПИТО); Государственного архива Тюменской области (ГАТО); Государственного архива Курганской области (ГАКО); Государственного архива в г. Тобольске.

Исследовать общественные настроения и материалы проповедей духовенства помогает периодическая печать, ввиду чего использовались выпуски «Тобольских епархиальных ведомостей». При написании работы применялись общенаучные и специально-исторические методы.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Советская власть с целью массового усмирения народа использовала голод, разразившийся в стране в начале 1920-х гг. Зимой

1921–1922 гг. голод охватил территории 32 губерний с населением до 35 млн человек. В соседней с Тюменской Екатеринбургской губернии голодало 800 тыс. чел. [1, с. 149]. Засуха 1921 г. в ряде регионов страны привела к тому, что во многих губерниях народ был сломлен. Тысячные толпы голодного народа осаждали исполкомы Советов или комитеты партии и тут же умирали десятками в день [2]. Выдача же хлебной карточки поневоле поворачивала человека лицом к советской власти. Ввиду тяжелейшего физического, материального, психологического состояния крестьяне были зачастую просто не в состоянии поддерживать православное духовенство в условиях ужесточающихся репрессий.

В Тюменской губернии к 1922 г. число голодающих достигло 200 тыс. человек; участились крестьянские бунты, которые жестоко подавлялись властью [3].

Средство усмирения бунтов через искусственно спровоцированный голод был удобен и для решительной атаки на Церковь, которая после Гражданской войны оставалась самой значимой преградой для установления идеологической монополии марксизма. Несмотря на активное участие Патриарха Тихона, обратившегося в своих воззваниях летом 1921 г., 6 (19) февраля 1922 г. и 15 (28) февраля 1922 г. как к населению России, так и к главам христианских церквей с призывом помощи голодающим [4, с. 119–122; 127–129; 130–132], призывая жертвовать драгоценные церковные украшения и предметы, не имеющие богослужебного употребления [5, с. 190], Русская православная церковь была обвинена в отказе употребить свои «несметные» богатства на борьбу с голодом.

Митрополит Вениамин Петроградский (Казанский, 1873–1922), создавший 23 июля 1921 г. церковную комиссию для приема и передачи пожертвований во Всероссийский комитет помощи голодающим (Помгол) [6, с. 623], а позже распорядившийся на средства Свято-Духовской и Крестовой церквей открыть при Александро-Невской лавре «питательный пункт», 1 июня 1922 г. по обвинению в воспрепятствовании изъятию

церковных ценностей был арестован, а 13 августа 1922 г. расстрелян [7].

Голод был удобен большевикам для достижения своих политических целей, а последовавший вскоре запрет для Церкви собирать денежные средства и изъятие собранных сумм был обусловлен нежеланием новой власти повышения авторитета Церкви. Продолжение самостоятельного сбора средств по храмам влекло за собой обвинение в «злостной контрреволюции» [8, с. 142].

23 февраля 1922 г. ВЦИК принимает декрет о насильственном изъятии всех церковных ценностей, в т. ч. и необходимых для совершения главнейшего христианского богослужения – Литургии [9, с. 296–303]. Очевидно, что эта политика проводилась с целью разгрома Церкви – ценности строго запрещалось заменять продуктами, золотом или деньгами [8, с. 143], голод же был удобным поводом в том числе для решения большевиками финансовых проблем молодого Советского государства [10, с. 172].

Патриарх Тихон в упомянутом послании от 15 (28) февраля выразил свое мнение о недопустимости подобных мер, расценивая их как святотатство [4, с. 132]. В ответ власти начали судебные процессы, проходившие по всей стране – в Уфе, Екатеринбурге, Иркутске, Москве, Петрограде и других городах [11, с. 25]. Для эффективности антицерковной политики в стране была развернута масштабная пропагандистская кампания, в ходе которой все священноначалие Русской церкви объявлялось активными контрреволюционерами, стремившимися «костлявой рукой голода задушить Советскую республику» [1]. При этом агитациям придавался характер, чуждый борьбы с религией, направленный исключительно на помощь голодающим [12, с. 308].

В ныне известном, ранее же секретном письме Ленина членам Политбюро ЦК РКП(б) от 19 марта 1922 г. говорится о благоприятности момента: «Именно теперь... когда в голодных местах едят людей и на дорогах валяются сотни, если не тысячи трупов», мы должны произвести изъятие церковных

ценностей «с беспощадной решительностью, безусловно ни перед чем не останавливаясь и в самый кратчайший срок» [13, с. 65]. Другой «удобный» момент для большевиков мог уже не представиться, поэтому было решено на волне изъятия ценностей расстрелять как можно больше представителей реакционной буржуазии и духовенства, а для наблюдения за «быстрейшим и успешнейшим проведением этих мер» была назначена секретная комиссия во главе с Л. Троцким и М. Калининим [13, с. 66].

Секретность комиссий была обусловлена прежде всего тем, что их целью являлась не борьба с голодом, а спланированная поэтапная антирелигиозная политика, направленная на раскол и уничтожение духовенства [1], о чем писал Троцкий в своих «Практических выводах» в Политбюро ЦК РКБ(б) от 30 марта 1922 г.: необходимо «расколоть духовенство» и «расправиться с черносотенными попами» [13, с. 77], «повалить контрреволюционную часть церковников» [14, с. 93], в руках которых управление церковью.

При этом Троцкий желал уничтожить церковь путем как террора по сфабрикованным обвинениям, так и обновленческого раскола; обновленцы должны были полностью поддерживать изъятие ценностей. После чего сменеховский «выкидыш» также подлежал уничтожению как «отработанный материал» [14, с. 93–94] – действительно, часть духовенства перешла в обновленчество и поддержала изъятие ценностей; некоторые из них позже покаялись и вернулись в лоно Патриаршей церкви.

В свою очередь, В. Молотов в секретной телефонограмме указывал о важности антицерковной агитации и расколе в среде духовенства [12, с. 309]. 3 апреля 1922 г. из Тюменского губисполкома в уездные исполкомы и комитеты была направлена шифрограмма о необходимости внести раскол в духовенство путем поддержки открыто выступающих в защиту изъятия церковных ценностей: «в данный момент политическая задача расколоть священников, углубить существующий раскол» [15, Оп. 3. Д. 1. Л. 66–67].

По советским законам, имущество храмов по договору считалось переданным верующим в бесплатное пользование [16], а расторжение договоров происходило лишь в случае обнаружения злоупотребления и растраты этого имущества [17, Оп. 1. Д. 137. Л. 24]. При изъятии ценностей комиссии приходили в храм для описи церковного имущества – впрочем, уже не принадлежащего Церкви, а национализированного. В масштабах как страны, так и Тюменской губернии и духовенство, и миряне реагировали на факты изъятия ценностей неоднозначно. Всего по России за 1922 г. было зафиксировано 8 100 случаев гибели верующих при сопротивлении изъятию ценностей, а также расстрелов по приговору советского суда [18, с. 314].

Одним из итогов изъятия ценностей стало унижение достоинства верующих, массированный удар по церкви и священнослужителям, и изменение духовного состояния общества [11, с. 28] – требования прямого участия во вскрытии мощей, сдирание окладов с икон и проч. приводило к подавлению и разложению личности верующего [19].

Народ все более склонялся к совершению переворота от общества, характеризующегося «приверженностью к христианскому мировоззрению <...> к утопическому в своей основе представлению о *homo sovieticus*, основанному на научно-материалистических ценностях, созданных для замены и уничтожения всех религиозных черт в сознании граждан» [20, с. 1].

В Западной Сибири в это время церковь была весьма ослаблена в ходе подавления крестьянского восстания 1921 г. [21, с. 450–546], когда репрессии прямым образом коснулись огромного числа духовенства. Вследствие этого возможности сопротивления большевикам в деревне были практически исчерпаны [11, с. 25].

Власти, в своих сводках сообщаящие об успешном изъятии церковных ценностей без «активного противодействия» в г. Тюмени, писали о враждебном настроении духовенства Тобольского [22, с. 271]. Однако в докладной записке Тобольской комиссии сказано, что «отношение духовенства и верующих

к изъятию ценностей наблюдалось в некоторых пассивное, в некоторых подавленное, и была тенденция некоторые вещи отстоять, оплакать, но комиссией на эти слезы не обращалось внимания» [17, Оп. 1. Д. 146. Л. 15]. Работа по изъятию ценностей в Тобольске была начата 8 и закончена 22 апреля [23, Оп. 1. Д. 359. Л. 54]. Далее проводилось изъятие по уезду и близлежащим монастырям.

Часть духовенства региона, несомненно, противилась изъятию ценностей и вследствие этого была преследуема в уголовном порядке. Губревтрибунал г. Тюмени судил по этому поводу настоятеля Воскресенской церкви г. Ялutorовска, настоятеля храма села Вележанского, игуменio Рафаиловского монастыря, неизвестного тюменского священника, некую помещицу и т. д. [22, с. 271]. Случались и расправы над священнослужителями без суда и следствия: например, убийство священника Анатолия Масленникова в мае 1922 г. в г. Томске во время изъятия и т. д. [24].

Ревтрибунал г. Тюмени судил священника Рождественского, села Локтинского Ишимского уезда, за агитацию во время богослужения против изъятия [23, Оп. 1. Д. 359. Л. 65]. По этому же обвинению сразу после богослужения был арестован священник Чудов соборной церкви г. Туринска [25]. В Тобольске в 1922 г. был расстрелян бывший начальник красной милиции Николай Вридьев, перешедший в православие из иудаизма и ставший священником [26, с. 177].

Всего по 3 мая в губернии было изъято 131 пуд 23 фунта 8 золотников серебра (2 156,2671 кг) и 20 фунтов 37 золотников 29 долей золота (9,23088847 кг), и это только по городам и монастырям, «к изъятию ценностей по селам комиссия еще не приступала» [23, Оп. 1. Д. 359. Л. 54]. Трудно представить, что чувствовали священнослужители и миряне при зачастую откровенном разграблении родного храма. Более подробные сведения об изъятых драгметаллах и камнях приведены в работе З. Ш. Мавлютовой [10, с. 173–174].

В вопросе изъятия церковных ценностей интересна позиция двух сибирских архиереев периода 1920-х гг.

С 19 марта 1920 г. епископом Тобольским и Сибирским был Николай (Покровский) [27]. Епископ Иринарх (Синеоков-Андреевский) занимал Тобольскую кафедру с 1918 г. как временно управляющий после убийства Тобольского епископа священномученика Гермогена (Долганова). Судя по всему, в 1920 г. епископ Иринарх, пребывая в Тюмени, стал викарием епископа (с 11 апреля 2020 г. – архиепископа) Николая (Покровского).

Вопрос изъятия церковных ценностей стал «камнем преткновения» (1 Пет. 2:7) и одной из главных причин разлада между Тобольским епископом Николаем и его викарием Тюменским епископом Иринархом.

Деятельность епископа Иринарха носила охранительный характер по отношению к церковным ценностям. Еще в июле 1919 г. владыка написал послание, в котором призывал священство оставаться на местах, в исключительных же условиях – уходить и брать с собой святыни [28, с. 295]. В августе того же года по указанию епископа мощи святителя Иоанна Тобольского были сокрыты в подвале Покровского собора, а серебряная рака вместе с другими святынями и церковными ценностями была увезена из Тобольска [29, с. 67]. В 1920 г. владыка проводил активную деятельность по сохранению церковных ценностей. Судебные процессы в это время сопровождались активным лоббированием темы в прессе. Епископ Иринарх сохранял оппозицию изъятию ценностей, поддерживаемый при этом местным духовенством [30]. В 1920 г. владыка был арестован. «Мы ляжем костями, но не отдадим церковных вещей и ценностей» [15, Оп. 1. Д. 282. Л. 17] – подобные слова не могли повлечь иного результата. Епископ Иринарх был обвинен в дискредитации советской власти и активном противодействии декрету ВЦИК об изъятии ценностей, а также заподозрен «в причастности к некоей организации, составившей антисоветское воззвание за подписью более трехсот граждан» [15, Оп. 2. Д. 204. Л. 5]. Ревтрибунал дал епископу Иринарху три года принудительных работ [15, Оп. 2. Д. 204. Л. 7].

В это же время отношения между архиепископом Николаем и епископом Иринархом испортились, т. к. они занимали различные позиции по отношению к изъятию ценностей [15, Оп. 1. Д. 303. Л. 2]. Позицию епископа Иринарха можно понять: изъятию подвергались все церковные ценности, в т. ч. имеющие богослужебное значение; вследствие их изъятия совершение богослужения становилось крайне затруднительным, вплоть до полной невозможности служения Литургии. Следует также учесть, что в начале кампании епископ Иринарх выступил с призывом к пастве о помощи голодающим, но позднее, когда грабительская политика изъятия стала явной, вступил с ней в резкое противодействие.

Архиепископ Николай был назначен на Тобольскую кафедру 19 марта 1920 г. и вынужден был бороться с политикой советской власти, направленной на раскол духовенства. Поначалу владыка несколько противился изъятию ценностей, т. к. зачастую изымалось все необходимое для совершения богослужения. Но уже в 1922 г. архиепископ Николай произносит свои знаменитые слова: «С советской властью не спорить!» [23, Оп. 1. Д. 359. Л. 164], чем заслужил себе соответствующую славу. Сокрытые епископом Иринархом мощи святителя Иоанна были подняты и поставлены на свое обычное место в соборе 15 сентября 1920 г. [31]. История показала ошибочность этого действия: всего через два года эти мощи постигнет участь многих других – они были переданы в музей, организованный в бывшем архиерейском доме во время кампании по ликвидации мощей.

Естественно, что советской властью проводилось «освидетельствование» мощей. Епископ Николай этому не противился, чем вызвал сильнейшее недовольство со стороны духовенства и верующих Тобольской епархии. Еще большее недовольство вызывали проповеди и воззвания владыки, в которых тот призывал не противиться и добровольно отдавать церковные ценности. Трудно сказать, с чем была связана подобная лояльная политика: страхом за свою жизнь, по-своему понимаемой заботой о священстве и верующих (не будем проти-

виться – не будут трогать) или иными причинами. Но на этой почве возникло и недовольство православных епархий, и разлад с викарием, епископом Иринархом, занимавшим прямо противоположную позицию.

Примечательно, что архиепископ Николай не только призывал к добровольной сдаче ценностей, но и активно способствовал данной кампании советского правительства, из-за чего многие из мирян прямо обвиняли его в пособничестве властям. Владыка Николай вместе с 79 священниками «добровольно подписали акт о сдаче церковных ценностей» [23, Оп. 4. Д. 27. Л. 70–71]. Но даже этим не ограничилась деятельность правящего архиерея в помощь изъятию. В его речах и проповедях слышались не только призывы к добровольной сдаче, но и угрозы в адрес противящихся: «Кто не сдаст – анафема!» [23, Оп. 5. Д. 2. Л. 87–89].

В то же время отметим, что деятельность архиерея не доходила до крайностей. Известен случай, когда в июне 1922 г. архиепископ Николай обратился в Губкомиссию по изъятию ценностей с заявлением, в котором содержалась просьба возвратить в Ялutorовский собор один комплект священных сосудов и одно кадило, т. к. в ходе изъятия на две церкви осталось одно поломанное кадило и один маленький сосуд. Комиссия указала на невозможность возврата, т. к. ценности уже отправлены из губернии [15, Оп. 2. Д. 17. Л. 34]. То есть, владыка все же стремился к тому, чтобы необходимый минимум богослужебной утвари в храмах оставался.

Следует уделить внимание отношению к изъятию церковных ценностей различных слоев населения. В целом во всех губерниях были зафиксированы попытки противодействия изъятию ценностей. Насильственные формы изъятия и грубость членов комиссий по изъятию вызывали естественную реакцию верующих [32, с. 941].

Собрание представителей от десяти сельских обществ Каменской волости Тюменского уезда решили ценности не отдавать, т. к. сезон посева начался и семенами запастись уже поздно. Целый ряд сельских собраний волости

высказался против изъятия. Граждане села Тугулымского бросали в адрес своего священника упреки в том, что духовенство Тюмени подписало воззвание о сдаче ценностей. Некоторые крестьяне вели активную агитацию против изъятия, например, в селе Кулаковском Троицкой волости: «Соввласть забрала весь хлеб, а теперь до церквей добирается, все золото отправят за границу, а хлеб съедят сами» [23, Оп. 1. Д. 359. Л. 54–54 об.].

В другой деревне, Аксариной, крестьяне постановили изъятию не препятствовать. В Туринском уезде крестьяне от 23 церквей категорически отказались избрать представителей в комиссии по изъятию ценностей, случались срывы собраний активными прихожанами. В сводке ОГПУ было отмечено, что крестьяне голодающих районов губернии относятся к изъятию более сочувственно, между тем как большинство в других районах относилось отрицательно и даже враждебно.

Рабочие встретили кампанию по изъятию большей частью равнодушно. Священников, активно противящиеся изъятию, как правило, арестовывали. В Сургуте верующие двух приходов категорически отказались дать представителей в уездком по изъятию ценностей. Однако в Ишиме священник Гроздицкий призывал с амвона помогать голодающим сдачей церковных ценностей. Также старообрядческий священник в селе Окуневском Ишимского уезда призывал граждан к сдаче ценностей. При этом бывали случаи незаконного изъятия даже с точки зрения советских законов: неизвестные лица, выдавая себя за комиссию по изъятию ценностей, брали наиболее ценные вещи и исчезали.

Список источников

1. Ключагин А. И. Освещение в газете «Уральский рабочий» судебных процессов по сопротивлению изъятию церковных ценностей в Екатеринбургской губернии // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2022. № 37. С. 148–160. <https://doi.org/10.24412/2224-5391-2022-37-148-160>.
2. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 1064. Оп. 1. Д. 33.
3. Государственный архив социально-политической истории Тюменской области (ГАСПИТО). Ф. 1. Оп. 4. Д. 30. Л. 84–86.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, кампания советской власти по изъятию ценностей не достигла намеченного результата – Церковь не была уничтожена. Тем не менее кампания стала серьезным ударом для церковной структуры и определенным камнем преткновения не только между мирянами и духовенством, но и между архиереями. Церковь не была единой по политическим взглядам, имея в своих клирах существенный разброс мнений – от консервативных представителей до либеральных [33, с. 317]. В этом ключе взгляды и политика Тобольского епископа Николая (Покровского) и Тюменского Иринарха (Синеокова-Андреевского) также существенно различались. Различались и позиции духовенства, а также населения Тобольской епархии – от сочувствующих изъятию до противников.

Отметим, что изъятых церковных ценностей оказалось существенно меньше добровольных пожертвований верующих для помощи голодающим и несопоставимо мало в сравнении с планами властей получить несколько сот миллионов или даже нескольких миллиардов рублей [1, с. 156]. Всего из храмов и монастырей страны вследствие изъятия было собрано более 33 пудов золота, 23 997 пудов серебра, 35 670 бриллиантов. Суммарная стоимость изъятых составила 4 650 810 золотых рублей [34]. Большая часть изъятых у Церкви ценностей была потрачена на проведение самой кампании, а также расхищена представителями власти, о чем и догадывались современники [32, с. 942].

References

1. Kliuchagin A. I. Account of trials on resistance to the seizure of church values in the Ekaterinburg province by the “Ural Worker” newspaper. *Bulletin of the Ekaterinburg theological seminary*. 2022;(37):148–160. <https://doi.org/10.24412/2224-5391-2022-37-148-160>. (In Russ.).
2. State Archive of Russian Federation (GARF). F. 1064. Op. 1. D. 33. (In Russ.).
3. State Archive of Social and Political History of the Tyumen Oblast (GASPITO). F. 1. Op. 4. D. 30. L. 84–86. (In Russ.).

4. «В годину гнева Божия...»: послания, слова и речи св. Патриарха Тихона / сост. Н. А. Кривошеева. М. : Правосл. Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т, 2009. 296 с.
5. Акты Святейшего Тихона, Патриарха Московского и всея России, позднейшие документы и переписка о каноническом преемстве высшей церковной власти (1917–1943 г.) : сб. в 2 ч. / сост. М. Е. Губонин. М. : Изд-во Православ. Свято-Тихонов. богослов. ин-та, 1994. 1063 с.
6. Православная энциклопедия. М. : Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2004. Т. 7. 752 с.
7. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 815. Оп. 14. Д. 114. Л. 4.
8. Савинова И. Д. Дело митрополита Арсения Стадницкого. Вопросы истории. 1999. № 6. С. 139–144.
9. Алфеев Иларион. Православие. М. : Изд-во Сре́тенского монастыря, 2009. Т. 2. 976 с.
10. Мавлютова З. Ш. К вопросу об изъятии церковных ценностей в Тюменской губернии в 1922 г. // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2007. № 7. С. 172–176.
11. Кононенко А. А. Церковь Тобольской (Тюменской) губернии в первые годы советской власти: некоторые аспекты истории (1921–1923 гг.) // Религия и Церковь в Сибири : сб. науч. стат. и док. материалов. Тюмень : Тюменский государственный университет, 1992. Вып. 4. С. 24–29.
12. Сосуд избранный : сб. документов по истории Русской Православной Церкви. СПб. : Изд-во «Боре́й», 1994. 464 с.
13. Архивы Кремля. В 2-х кн. Политбюро и церковь. 1922–1925 гг. М. ; Новосибирск : РОССПЭН ; Сибирский хронограф, 1997. 600 с.
14. Шкаровский М. В. Русская Православная Церковь в XX веке. М. : Вече, 2010. 480 с.
15. Государственный архив Тюменской области (ГАТО). Ф. 2.
16. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Ф. 203. Оп. 1. Д. 307. Л. 11.
17. Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске» (ГБУТО ГА в г. Тобольске). Ф. 392.
18. Регельсон Л. Трагедия Русской церкви. 1917–1945. М. : Крутицкое патриаршее подворье, 1996. 629 с.
19. Русская православная Церковь и коммунистическое государство. 1917–1941 : документы и фотоматериалы. М. : Библийско-богословский ин-т св. апостола Андрея, 1996. 326 с.
20. Петренко В. И. Власть в церкви. Развитие концепции власти в Русской православной церкви. Черкассы : Коллоквиум, 2012. 294 с.
21. Сибирская вандея. 1920–1921. Документы. В 2-х т. / под ред. А. Н. Яковлева; сост. В. И. Шишкин. М. : Международный фонд «Демократия», 2001. Т. 2. 776 с.
22. Петров С. Г. Духовенство сибирских епархий Русской церкви в ежедневных сводках информацион-
4. “V godinu gneva Bozhiya...”: poslaniya, slova i rechi sv. Patriarkha Tikhona. Krivosheeva N. A., comp. Moscow: Saint Tikhon’s Orthodox University for the Humanities; 2009. 296 p. (In Russ.).
5. Akty Svyateyshego Tikhona, Patriarkha Moskovskogo i vseya Rossii, pozdneishie dokumenty i perepiska o kanonicheskom preemstve vyshey tserkovnoy vlasti (1917–1943 g.). Collection in 2 pts. Gubonin M. E., comp. Moscow: Izd-vo of Saint Tikhon’s Orthodox University for the Humanities; 1994. 1063 p. (In Russ.).
6. Pravoslavnaya entsiklopediya. Moscow: Tserkovno-nauchny tsentr “Pravoslavnaya entsiklopediya”; 2004. Vol. 7. 752 p. (In Russ.).
7. Russian State Historical Archive (RGIA). F. 815. Op. 14. D. 114. L. 4. (In Russ.).
8. Savinova I. D. Delo mitropolita Arseniya Stadnitskogo. *Voprosy istorii*. 1999;(6):139–144. (In Russ.).
9. Alfeev Ilarion. *Pravoslavie*. Moscow: Izd-vo Sretenskogo monastyrya; 2009. Vol. 2. 976 p. (In Russ.).
10. Mavliutova Z. Sh. K voprosu ob izyattii tserkovnykh tsennostey v Tyumenskoy gubernii v 1922 g. *Vestnik arkheologii, antropologii i etnografii*. 2007;(7):172–176. (In Russ.).
11. Kononenko A. A. Tserkov Tobolskoy (Tyumenskoy) gubernii v pervye gody sovetской vlasti: nekotorye aspekty istorii (1921–1923 gg.). In: *Collection of Scientific articles and document materials “Religiya i tserkov v Sibiri”*. Tyumen: University of Tyumen; 1992. Is. 4. p. 24–29. (In Russ.).
12. Sosud izbranny. In: *Collection of documents on history of Russian Orthodox Church*. Saint Petersburg: Izd-vo “Borey”; 1994. 464 p. (In Russ.).
13. Arkhivy Kremlya. In 2 pts. Politbiuro i tserkov. 1922–1925 gg. Moscow; Novosibirsk: ROSSPEN; Sibirsky khronograf, 1997. 600 p. (In Russ.).
14. Shkarovsky M. V. *Russkaya Pravoslavnaya Tserkov v XX veke*. Moscow: Vechе; 2010. 480 p. (In Russ.).
15. State Archive of the Tyumen Oblast (GATO). F. 2. (In Russ.).
16. State Archive of the Kurgan Oblast (GAKO). F. 203. Op. 1. D. 307. L. 11. (In Russ.).
17. State Archive in Tobolsk. F. 392. (In Russ.).
18. Regelson L. *Tragediya russkoy tserkvi. 1917–1945*. Moscow: Krutitskoye patriarshee podvorye; 1996. 629 p. (In Russ.).
19. *Russkaya Pravoslavnaya Tserkov i kommunisticheskoe gosudarstvo. 1917–1941. Documents and photographic materials*. Moscow: St. Andrew’s Biblical Theological Institute; 1996. 326 p. (In Russ.).
20. Petrenko V. I. *Vlast v tserkvi. Razvitie kontseptsii vlasti v Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi*. Cherkassy: Kollokvium; 2012. 294 p. (In Russ.).
21. *Sibirskaya vandeya. 1920–1921. Documents in 2 Vols*. Yakovlev A. N., ed. Shishkin V. I., comp. Moscow: Mezhdunarodny fond “Demokratiya”; 2001. Vol. 2. 776 p. (In Russ.).
22. Petrov S. G. *Dukhovenstvo sibirskikh eparkhy Russkoy tserkvi v ezhednevnykh svodkakh Informationsion-*

- ного отдела ГПУ // Проблемы истории местного управления Сибири конца XVI–XX вв. : материалы четвертой регион. науч. конф., 11–12 ноября 1999 г., г. Новосибирск. Новосибирск : Новосибирская государственная академия экономики и управления, 1999. С. 270–274.
23. ГАСПИТО. Ф. 1.
24. ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 57. Оп. 2. Д. 204. Л. 3, 8.
25. ГАСПИТО. Ф. 3. Оп. 2. Д. 214. Л. 21.
26. Орловский Дамаскин. Мученики, исповедники и подвижники благочестия Русской Православной Церкви XX столетия: жизнеописания и материалы к ним. Кн. 2. Тверь, 1996. 527 с.
27. Покровский Николай Владимирович. URL: <https://www.pravenc.ru/text/2566010.html> (дата обращения: 25.02.2025).
28. Обращение управляющего Тобольской епархией епископа Иринарха пастырям Церкви Тобольской // Тобольские епархиальные ведомости. 1919. № 21. С. 295–310.
29. Религия и церковь в Сибири : сб. науч. ст. Тюмень : Творч. об-ние «Лад», 1992. 101 с.
30. ГАТО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 429. Л. 9.
31. ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 694. Оп. 1. Д. 265. Л. 1.
32. Горбатов А. В. Судебные процессы по делам о противодействии изъятию церковных ценностей в Западной Сибири (1922–1923) // Новейшая история России. 2023. Т. 13, № 4. С. 940–955. <https://doi.org/10.21638/spbu24.2023.415>.
33. Фриз Г. Русское православие и кризис семейных отношений: развод в годы революции и войны, 1917–1921 гг. // «Губительное благочестие»: Российская церковь и падение империи : сб. ст. / пер. с англ. А. Глебовской, М. Долбилова; под ред. П. Рогозного. СПб. : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2019. С. 316–350.
34. Никитин Д. Н. Изъятие церковных ценностей. URL: <https://www.pravenc.ru/text/293919.html> (дата обращения: 25.02.2025).
- nogo otdela GPU. In: *Proceedings of 4th regional Scientific Conference “Problemy istorii mestnogo upravleniya Sibiri kontsa XVI–XX vv.”*, November 11–12, 1999, Novosibirsk. Novosibirsk: Novosibirsk State University of Economics and Management; 1999. p. 270–274. (In Russ.).
23. State Archive of Social and Political History of the Tyumen Oblast (GASPITO). F. 1. (In Russ.).
24. State Archive in Tobolsk. F. 57. Op. 2. D. 204. L. 3, 8. (In Russ.).
25. State Archive of Social and Political History of the Tyumen Oblast (GASPITO). F. 3. Op. 2. D. 214. L. 21. (In Russ.).
26. Orlovsky Damaskin. Mucheniki, ispovedniki i podvizhniki blagochestiya Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi XX stoletiya. Zhizneopisaniya i materialy k nim. Pt. 2. Tver; 1996. 527 p. (In Russ.).
27. Pokrovsky Nikolay Vladimirovich. URL: <https://www.pravenc.ru/text/2566010.html> (accessed: 25.02.2025). (In Russ.).
28. Obrashchenie upravliaiushchego Tobolskoi eparkhie episkopa Irinarkha pastyriam Tserkvi Tobolskoy. *Tobolskie eparkhialnye vedomosti*, 1919;(21):295–310. (In Russ.).
29. Religii i tserkov v Sibiri. *Collection of Scientific Articles*. Tyumen: Tvorch. ob-nie “Lad”; 1992. 101 p. (In Russ.).
30. State Archive of the Tyumen Oblast (GATO). F. 1. Op. 1. D. 429. L. 9. (In Russ.).
31. State Archive in Tobolsk. F. 694. Op. 1. D. 265. L. 1. (In Russ.).
32. Gorbato A. V. Trials for countering the seizure of church valuables in Western Siberia (1922–1923). *Modern History of Russia*. 2023;13(4):940–955. <https://doi.org/10.21638/spbu24.2023.415>. (In Russ.).
33. Friz G. Russkoye pravoslaviye i krizis semeynykh otnosheny: razvod v gody revoliutsii i voiny, 1917–1921 gg. In: *Collection of articles “Gubitelnoe blagochestie”*: Rossiiskaya tserkov i padenie imperii. Glebovskaya A., Dolbilova M., trans. Rogozny P., ed. Saint Petersburg: Izd-vo Evropeiskogo instituta v Sankt-Peterburge; 2019. p. 316–350. (In Russ.).
34. Nikitin D. N. Izyatie tserkovnykh tsennostei. URL: <https://www.pravenc.ru/text/293919.html> (accessed: 25.02.2025). (In Russ.).

Информация об авторе

П. В. Белоус – кандидат исторических наук, старший преподаватель;
<https://orcid.org/0000-0003-0744-8759>,
belouspro@yandex.ru

About the author

P. V. Belous – Candidate of Sciences (History), Senior Lecturer;
<https://orcid.org/0000-0003-0744-8759>,
belouspro@yandex.ru

Научная статья

УДК 351.85(571.122)

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-4>



Становление региональных институтов реализации государственной политики охраны культурного наследия в начале 1990-х гг. (на примере Ханты-Мансийского автономного округа)

Иван Викторович Фролов

Научно-производственное объединение «Северная археология-1», обособленное подразделение в Сургуте, Сургут, Россия

Аннотация. 2025 год объявлен в Югре Годом исторического наследия. Спецификой историко-культурного наследия Югры является значительное преобладание над памятниками архитектуры и монументального искусства археологических и этнокультурных объектов. Актуальность статьи обусловлена необходимостью научного осмысления становления и развития взаимодействия государства и общества по вопросам изучения и охраны археологического наследия народов России в контексте региональной специфики севера Западной Сибири в новейшее время. На примере Ханты-Мансийского автономного округа рассматривается, как на фоне распада СССР происходило возникновение региональных органов охраны культурного наследия Югры как самостоятельного субъекта Российской Федерации.

Цель статьи заключается в рассмотрении процессов становления региональных институтов реализации государственной политики охраны культурного наследия в условиях трансформации правового регулирования археологических исследований в начале 1990-х гг. (на примере Ханты-Мансийского автономного округа).

Автором сформулированы основные тенденции развития государственно-правового регулирования археологических исследований в начале 1990-х гг. На примере Ханты-Мансийского автономного округа как нового субъекта Российской Федерации раскрыта сущность процессов институализации охраны культурного наследия, заключающаяся в поиске новых форм взаимодействия органов государственной власти и общества по вопросам охраны историко-культурного наследия.

Статья предназначена для профессиональных историков и археологов, специалистов государственных органов охраны культурного наследия.

Ключевые слова: СССР, Российская Федерация, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, законодательство, нормативно-правовое регулирование, археологические исследования, институты охраны культурного наследия, историко-культурное наследие, памятники археологии, охрана культурного наследия

Шифр специальности: 5.6.1. Отечественная история.

Для цитирования: Фролов И. В. Становление региональных институтов реализации государственной политики охраны культурного наследия в начале 1990-х гг. (на примере Ханты-Мансийского автономного округа) // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 40–49. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-4>.

Original article

Formation of regional institutions for implementation of state policy of cultural heritage protection in early 1990s in Khanty-Mansi Autonomous Okrug

Ivan V. Frolov

Scientific Production Association “Severnaya arkheologiya-1”, Surgut branch, Surgut, Russia

Abstract. Authorities declared 2025 the year of Historical Heritage in Yugra. Yugra’s historical and cultural heritage is characterized by a significant prevalence of archaeological and ethno-cultural objects

over architectural and monumental art. The relevance of the article is determined by the need for scientific comprehension of the formation and development of interaction between the state and society on the study and protection of an archaeological heritage of the peoples of Russia in regional specifics of the North of Western Siberia in contemporary history. The article uses the example of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug to examine the processes of formation of regional bodies for the protection of the cultural heritage of Yugra as an independent region of the Russian Federation in the context of the collapse of the USSR.

The aim of the article is to consider the processes of formation of regional institutions for the implementation of the state policy of cultural heritage protection in the conditions of transformation of legislation of archaeological research in the early 1990s on the example of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug.

The author defines the main trends in the development of state-legal regulation of archaeological research in the early 1990s. Using the example of Khanty-Mansi Autonomous Okrug as a new region of the Russian Federation, the author reveals the essence of the processes of institutionalisation of cultural heritage protection, which involves the search for new forms of interaction between public authorities and society on the issues of historical and cultural heritage protection.

Specialists of the state bodies responsible for the protection of cultural heritage, historians and archaeologists are targeted audience of the article.

Keywords: USSR, Russian Federation, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, legislation, legal regulation, archaeological research, institutes of cultural heritage protection, historical and cultural heritage, archaeological monuments, cultural heritage protection

Code: 5.6.1. Russian History.

For citation: Frolov I. V. Formation of regional institutions for implementation of state policy of cultural heritage protection in early 1990s in Khanty-Mansi Autonomous Okrug. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):40–49. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-4>.

ВВЕДЕНИЕ

Идеологический раскол в обществе, который наметился еще в 1960–1970-е гг. и был связан с именами диссидентов, сторонников западных либерально-демократических взглядов, достиг своего пика во второй половине 1980-х гг. и пришелся на эпоху перестройки. Стержневой идеей культурной политики нового мышления стало критическое восприятие не только советской действительности, но и исторических процессов. Провозглашение политики гласности и плюрализма мнений, с одной стороны, открыло путь к дискуссии по острым вопросам истории, с другой стороны, способствовало социальному накалу внутри общества [1, с. 564–579].

Интерес к собственной истории, стремление по-новому взглянуть на свое прошлое стимулировали рост исторических исследований в целом и археологических в частности. Все больше историков обращается к локальной и региональной тематике в своих исследованиях. Особенно возрос интерес к археологии на территориях национальных округов и союзных республик. Социально-экономические изменения в стране, переход от плановой экономики

к рыночной также оказали свое влияние на организацию археологических исследований. Бюджетные задания все больше вытеснялись хозяйственно-договорными работами.

Все вместе это обусловило тенденцию перехода первенства в археологических исследованиях от центральных академических центров к региональным центрам науки. Чаще всего в роли локомотивов археологических исследований на местах начинают выступать региональные вузы и лаборатории, созданные на их базе [2, с. 155–156].

Под воздействием активной нефтедобычи и связанным с ней масштабным строительством на территории Югры эти тенденции проявились еще раньше, уже в 1970-х гг., и к началу 1990-х гг. прочно закрепились. Особая роль в становлении региональной югорской археологии принадлежит В. Ф. Геннингу и его свердловским ученикам. В конце 1960-х гг. на базе Свердловского университета была создана хоздоговорная лаборатория Уральская археологическая экспедиция. Именно работы этой экспедиции положили начало системным археологическим

исследованиям Югры и началу масштабных хоздоговорных археологических работ на этой территории [3, с. 31–38].

Наряду с археологами Свердловского университета в 1970–1980-е гг. активные археологические работы на территории Югры вели археологи Томского государственного университета под руководством Е. А. Васильева и Тобольского педагогического института под руководством И. Г. Глушкова [4, с. 121–124; 5, с. 29–32].

Обращаясь к теме археологических исследований на рубеже 1980–1990-х гг., авторы делают акцент на результатах полевых работ и научных дискуссиях того времени [3–6]. Гораздо реже исследователи истории археологических исследований обращают внимание на вопросы, связанные с взаимодействием государства, общества и профессионального гуманитарного сообщества по вопросам сохранения и изучения культурного наследия, неотъемлемой частью которого являются объекты археологии [2, 7].

Целью исследования является рассмотрение процессов становления региональных институтов реализации государственной политики охраны культурного наследия в условиях трансформации правового регулирования археологических исследований в начале 1990-х гг. на примере Югры.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование основано на положениях нормативных правовых актов СССР и РСФСР, а также на положениях актов Районных Советов (Нефтеюганского, Сургутского, Советского), актов региональных (окружных) органов власти ХМАО [8–10].

Реализация на практике положений нормативных правовых актов в части организации и осуществления археологических исследований на территории СССР, а с конца 1990-го на территории РСФСР, осуществлялась Отделом полевых исследований Института археологии АН СССР (ИА РАН). Основным механизмом этой реализации была процедура выдачи разрешений (открытых листов) на право проведения полевых археологических работ

и рецензирования научных отчетов по их результатам. Выдача новых открытых листов напрямую была связана с процедурой сдачи заявителем научного отчета по итогам работ на основании ранее выданных открытых листов. Эти процедуры менялись, что нашло свое отражение в инструкциях и положениях, выпускаемых ИА АН СССР (ИА РАН) в Москве [11–13].

Помимо материалов нормативных правовых актов, опубликованных инструкций и положений в исследовании использованы материалы научно-отраслевых архивов предприятий: ООО «НПО «Северная археология-1» (г. Нефтеюганск), ООО НАЦ «АВ КОМ-НА-СЛЕДИЕ» (г. Екатеринбург), ИП Карачаров (г. Екатеринбург), АУ «Центр охраны культурного наследия» (г. Ханты-Мансийск) и МАУ СР НПЦ «Барсова Гора» (г. Сургут).

Ведущим методом исследования является историко-сравнительный анализ сведений архивных материалов и положений нормативных правовых актов, находящихся в свободном доступе. Документальные данные соотнесены с мнением профессионального сообщества, изложенным в научных публикациях.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Нормативно-правовое регулирование археологических исследований в нашей стране имеет давние традиции и восходит ко времени Российской империи. Главным инструментом этого регулирования была и остается процедура получения исследователем разрешения (открытого листа) на право проведения полевых археологических работ. И это право неразрывно связано с правом собственности на землю [14, с. 13–21; 15, с. 452–471].

Закон СССР «Об охране и использовании памятников истории и культуры» в редакции 1983 г. утверждает, что *«памятники истории и культуры находятся в собственности государства, а также колхозов, иных кооперативных организаций, их объединений, других общественных организаций и в личной собственности граждан»* и допускает их продажу с приоритетным правом приобретения государством [15].

Трактовка понятия «памятник» законом дается широко. Под памятниками археологии, например, наряду с недвижимыми объектами: *городища, курганы, остатки древних поселений, укреплений, производств, каналов, дорог, древние места захоронений, наскальные изображения, участки исторического культурного слоя древних населенных пунктов* называются *старинные предметы и каменные изваяния* – объекты движимого имущества [16].

Наряду с законом СССР «Об охране и использовании памятников истории и культуры», который был принят в 1976 г., на территории России действовал аналогичный закон РСФСР «Об охране и использовании памятников истории и культуры» 1978 г. Последний имеет ряд отличий, которые касаются вопросов собственности на памятники истории и культуры и порядка их отчуждения [17].

Так, собственность на новые выявленные объекты, обладающие исторической, научной, художественной или иной культурной ценностью, собственник которых неизвестен или отсутствует, признается за государством. Также законом РСФСР подтверждается преимущественное право приобретения государством памятников истории и культуры при их продаже, предусмотренное законом СССР, и дополняется нормой обязательного уведомления государственных органов охраны памятников при иных формах отчуждения права собственности как, например, дарение.

Право проведения полевых археологических работ – раскопок и разведок – допускалось только при наличии разрешений (открытых листов). Эта норма была закреплена в обоих законах «Об охране и использовании памятников истории и культуры». Полномочия в части выдачи разрешений (открытых листов) на право проведения полевых археологических работ обоими законами закреплены за Институтом археологии АН СССР [2, 11, 12]. Академия наук СССР находилась в непосредственном подчинении Совета Министров СССР.

В целом оба закона «Об охране и использовании памятников истории и культуры» схожи по своей структуре и основным своим

положениям. Закон РСФСР отличается проработанностью положений, формулировки его носят более конкретный характер.

Оба закона предусматривают разделение полномочий между СССР и РСФСР в зависимости от статуса памятника истории и культуры. Всего советским законодательством предусматривалось три основных статуса: общесоюзного, республиканского и местного значения. Также следует признать статус вновь выявленного объекта до решения вопроса о принятии его на государственный учет в качестве памятника истории и культуры общесоюзного, республиканского или местного значения.

На вопрос, зачем регулирование полевых археологических работ требовалось обоими законами, ответ: в статусе памятников. Памятники археологии, как и другие памятники истории и культуры, согласно советскому законодательству могли иметь статус как общесоюзных, так и республиканских, и даже статус местного значения. При этом независимо от статуса памятника археологии полномочия по выдаче разрешений (открытых листов) сохранялись за Институтом археологии АН СССР.

В 1990 г. Съезд народных депутатов РСФСР принял Декларацию «О государственном суверенитете РСФСР», которая положила начало пересмотру нормативных правовых актов в пользу верховенства законодательства РСФСР над законами СССР [18]. Естественным следствием этого процесса стало возникновение правовых лакун. Это хорошо прослеживается на примере законодательства в части охраны и использования объектов культурного наследия в целом и объектов археологии в частности.

Возникший правовой вакуум в вопросах выявления, учета и охраны памятников истории и культуры стал проблемой общероссийского масштаба. 25 декабря 1990 г. было принято Постановление Верховного Совета РСФСР «О неотложных мерах по сохранению национального культурного и природного наследия народов РСФСР». В постановлении сказано, что Верховный Совет РСФСР

«разделяет серьезную озабоченность общественности в связи с тяжелым положением историко-культурного и природного наследия» [8, с. 144–147].

До принятия нового законодательства об охране и использовании историко-культурного наследия вводился ряд ограничений. В том числе: «Приостановить, при отсутствии положительного заключения соответствующей государственной экспертизы, отвод земель, строительные, мелиоративные, дорожные, горнодобывающие и другие природопреобразующие работы в пределах охраняемых, а также находящихся в стадии проектирования и вновь выявленных уникальных природных и историко-культурных территорий, объектов с зонами их охраны» [8, с. 144–147].

Разрешения (открытые листы) на право проведения полевых археологических работ по-прежнему выдавал Институт археологии АН СССР вплоть до конца 1992 г., то есть на год дольше, чем просуществовал СССР. Легализация Положения об открытых листах на право производства археологических разведок и раскопок, выдаваемых Институтом археологии АН СССР, закреплялась письмом за подписью первого заместителя министра культуры РСФСР А. И. Шкуро и директора Института археологии АН СССР В. П. Алексеева. Письмо адресовано министерствам культуры автономных республик, управлений культуры краевых, областных исполкомов РСФСР и устанавливает требование для держателей открытых листов руководствоваться «Инструкцией о порядке учета, обеспечения сохранности, содержания, использования и реставрации памятников истории и культуры», утвержденной Приказом Министерства культуры СССР от 13.05.1986 № 203. Только с 1993 г. открытые листы стал выдавать Институт археологии уже Российской академии наук, и юридический казус переходного периода в этой части был устранен [12, 19, 20].

Нормативно-правовой основой выявления, учета и охраны объектов культурного наследия на местах в новых реалиях оставался Закон РСФСР «Об охране и использовании

памятников истории и культуры» 1978 г. Одновременно многие подзаконные акты закона СССР продолжали применяться [8, с. 140–141, с. 155–166; 17].

Фактически обязанности по учету и охране объектов культурного наследия регионального и местного значения сохранялись за местными Советами народных депутатов. Юридически неоформленными оказались памятники истории и культуры общесоюзного значения. Для их возвращения в российское правовое поле общесоюзные памятники заново вносили в перечень памятников истории и культуры решениями Советов народных депутатов регионального и местного уровней.

Одним из следствий трансформации государственно-правового регулирования археологических исследований в начале 1990-х гг. стал фактический переход основных полномочий по выявлению, учету и охране памятников археологии к местным Советам народных депутатов.

Местные Советы народных депутатов были наделены правом «приостановить любые действия по изменению функционирования и финансирования хозяйственной и реставрационной деятельности государственной системы органов охраны природы и памятников истории и культуры» [8, с. 141].

Местные органы власти наделялись значительными полномочиями в вопросах выделения земельных участков, а также их изъятия из хозяйственного оборота. В том числе по мотивам охраны культурного и природного наследия.

Обязанность по обеспечению сохранности памятников была законодательно закреплена за предприятиями, учреждениями, организациями и гражданами, в собственности или пользовании которых они находились.

С принятием Конституции РФ в 1993 г. Ханты-Мансийский автономный округ приобрел статус самостоятельного субъекта Российской Федерации в составе Тюменской области. Полномочия по ведению учета памятников истории и культуры регионального и местного значения целиком переходят к округу, минуя Тюменский областной центр.

Важным условием формирования региональной системы выявления, учета и охраны объектов археологии было наличие общественного запроса на сохранение культурного наследия, памятников истории и культуры. Это хорошо прослеживается на примере Ханты-Мансийского автономного округа. Выразителями такого запроса в округе стали профессиональные археологи и этнографы, а также представители коренных малочисленных народов Севера.

В октябре 1990 г. по приглашению главы Советского района Г. Н. Зеленцова специалисты-археологи свердловского предприятия АВ-КОМ выступили перед Советом народных депутатов Советского района. Результатом этой встречи стало принятие исполнительным комитетом Совета народных депутатов Советского района программы «О выявлении, изучении и популяризации исторического наследия района» и решение о финансировании ее реализации [21, л. 483]. В рамках реализации принятой программы заключались договора между предприятием АВ-КОМ и администрацией Советского района. Специалисты-археологи вели работу по трем основным направлениям. Во-первых, начали формировать базу данных о ранее выявленных памятниках археологии, совмещая камеральную работу с натурными обследованиями их технического состояния. Во-вторых, принимали активное участие в обследовании земельных участков, отводимых под объекты нефтяной промышленности. В-третьих, занялись просветительской и популяризаторской работой среди населения [22, л. 7–9].

В то же время по инициативе археологов Уральского государственного университета им. А. М. Горького за подписью ректора П. Е. Суетина и директора Института истории и археологии УрО АН СССР профессора В. В. Алексеева было направлено обращение в адрес президиума Совета народных депутатов Сургутского района. В обращении шла речь об уникальном значении комплекса памятников археологии урочища «Барсова Гора» в Сургутском районе. В обращении указывалось на многочисленные акты

нарушения действующего законодательства: *«За последние 20 лет в результате строительной деятельности и просто варварского отношения к памятникам древней истории погибло около тысячи жилищ, десятки городищ. Среди них есть памятники, не имеющие аналогов, возможно, являющиеся княжескими резиденциями – городище Барсов городок I/31, 32, причем культурный слой последнего вывезен жителями поселка Барсово на огороды»*. Президиум Совета народных депутатов Сургутского района постановил объявить всю сохранившуюся часть Барсовой Горы заповедной зоной и поручил Госкомприроды взять под контроль всю хозяйственную деятельность на этой территории [23, л. 7].

В августе 1991 г. исполнительный комитет Сургутского районного Совета народных депутатов принял решение об открытии государственного природно-археологического национального парка «Барсова Гора». Отделу культуры в лице В. Н. Кочетковой было поручено разработать смету и штатное расписание национального парка и укомплектовать кадрами в срок до 1 сентября. Главному землеустроителю района Р. Б. Алееву поручалось решить вопрос землеотвода под территорию государственного природно-археологического парка «Барсова Гора» до 1 октября. Контроль за принятыми решениями возлагался на начальника отдела культуры В. Н. Кочеткову [24, л. 35].

В августе 1991 г. специалистами-археологами выявлены многочисленные нарушения предприятием «Юганскнефтегаз» законодательства в части охраны культурного наследия и множественные повреждения памятников археологии в районе пос. Салым. Свою обеспокоенность сложившейся ситуацией археологи изложили в письме, которое направили в адрес Научно-производственного центра по охране и использованию памятников истории и культуры Тюменской области и в адрес исполнительного комитета Совета народных депутатов Нефтеюганского района. Совету народных депутатов предлагалось в *«срочном порядке пересмотреть решение райисполкома об отводе земель “Юганскнефтегазу” и проработать*

предложения по созданию охранной территории, включающей комплексы названных памятников и продолжению выявления памятников истории и культуры как на обозначенной территории, так и при проведении землеотводов на производство работ, связанных с нарушением земельного покрова» [25, л. 1–2].

Фактически к началу 1992 г. сложилась ситуация, когда, с одной стороны, существовала обязанность сохранять объекты археологического наследия, с другой стороны – отсутствие организационных структур на всех уровнях власти округа, способных вменить эту обязанность хозяйствующим субъектам в условиях перехода земельных участков в частное пользование.

Решением Совета народных депутатов Ханты-Мансийского автономного округа «О неотложных мерах по сохранению историко-культурного наследия народов, населяющих округ» от 18.06.1992 № 46 объекты историко-культурного и природного наследия были объявлены «национальным достоянием народов, населяющих автономный округ» [26, л. 53]. Несмотря на принятое решение на местах отсутствовали организационные структуры реализации принятых решений, требовались квалифицированные кадры.

Осенью 1992 г. был создан Комитет по охране и использованию объектов историко-культурного наследия Нефтеюганского района под руководством Г. П. Визгалова. Комитет был создан как структурное подразделение администрации района и подчинен непосредственно главе. Комитету было поручено собрать в единый реестр всю имеющуюся информацию об объектах историко-культурного наследия на территории района [13, с. 187–195].

Лишь в 1993 г. в структуре Главного управления культуры администрации Ханты-Мансийского округа был создан Отдел по сохранению и использованию историко-культурного наследия, который был наделен функциями государственного органа охраны объектов культурного наследия на территории всего округа [27].

По аналогии с программами Советского, Нефтеюганского и Сургутского районов по

заказу Отдела по сохранению и использованию историко-культурного наследия Ханты-Мансийского автономного округа специалистами-археологами была разработана программа «Инвентаризация объектов историко-культурного наследия Ханты-Мансийского автономного округа».

Опыт историко-культурной экспертизы земельных участков, отводимых под хозяйственное освоение, наработанный в 1990–1994 гг., лег в основу Временного положения о порядке проведения историко-культурной экспертизы (на землях Ханты-Мансийского автономного округа) [28].

Окончательный переход к новой модели организации археологических исследований на территории Ханты-Мансийского автономного округа в условиях «двузакония», когда одновременно действовали нормы советского законодательства и новые нормы законодательства Российской Федерации, завершился принятием регионального Закона «О сохранении и использовании историко-культурного наследия Ханты-Мансийского автономного округа» в 1997 г. [29].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Трансформация советского законодательства накануне распада СССР, рост суверенитета республик, автономных округов требовали по-новому выстраивать систему общественных институтов, в том числе отвечающих за сохранение памятников истории и культуры.

Многие нормы советского законодательства продолжали действовать как после распада СССР, так и после принятия Конституции РФ в 1993 г. Например, нормы закона РСФСР «Об охране и использовании памятников истории и культуры» 1978 г. продолжали действовать вплоть до принятия Федерального закона РФ № 73 «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» в 2002 г. [30]. Сборник цен на научно-проектные работы по памятникам истории и культуры (СЦНИПР-91), утвержденный Приказом Министерства культуры СССР от 05.11.1990 № 321 взамен СЦНИПР-86, продолжает действовать до сих

пор. Это последний нормативный правовой акт СССР, сохраняющий юридическую силу на территории Российской Федерации до сих пор [31].

Особенностью формирования региональных институтов выявления, учета и охраны объектов культурного значения в целом и объектов археологии в частности на территории Ханты-Мансийского автономного округа в начале 1990-х гг. стало то, что этот процесс шел «снизу», с уровня местных Советов народных депутатов.

Выделение земельных участков под хозяйственное освоение и право их изъятия у пользователей до 1993 г. находилось в руках депутатов местных советов. Одним из основа-

ний изъятия были нарушения пользователями норм охраны памятников истории и культуры. При этом сложилась ситуация, когда местные власти не владели полной информацией о памятниках истории и культуры на этих территориях.

Это создало предпосылки, а наличие общественного запроса через профессиональное гуманитарное сообщество археологов стало толчком к созданию институтов взаимодействия общества, органов власти и хозяйствующих субъектов в вопросах организации и проведения археологических исследований. Одновременно роль центральных академических органов, которая при СССР была ключевой, заметно снизилась.

Список источников

1. Дмитриевский В. Н. Эпоха перестройки: формирование новых парадигм // Художественная культура. 2009. № 4. С. 564–579. <https://doi.org/10.24411/2226-0072-2019-00097>.
2. Сорокина И. А. Полевые археологические исследования в России в 1946–2006 гг. (по архивным материалам и публикациям). Тула : Гриф и К, 2008. 244 с.
3. Молодин В. И. Владимир Федорович Генинг и его Уральская научная археологическая школа // Проблемы сохранения и использования культурного наследия: история, методы и проблемы охранных археологических исследований : материалы VII науч.-практич. конф., 14–16 мая 2014 г., г. Нефтеюганск. Нефтеюганск : Магеллан, 2014. С. 31–38.
4. Зайцева Е. А. История археологических исследований Сургутского Приобья (конец XIX – 90-е годы XX в.) // Вестник угроведения. 2012. № 1. С. 116–131.
5. Фролов И. В. Студенческий археологический отряд СурГПУ: история и перспективы // Образование и наука как основа устойчивого развития региона : материалы III Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием, 8–9 декабря 2023 г., г. Сургут. Сургут : СурГПУ, 2024. С. 29–32.
6. Зайцева Е. А. Археологические памятники Сургутского Приобья (археологическая карта: интерпретация и возможности прогнозирования) : дис. ... канд. ист. наук. Кемерово, 2011. 197 с.
7. Союрова А. В. Охрана памятников истории и культуры на Севере Западной Сибири в 1917–1991 гг. (по материалам Ханты-Мансийского автономного округа – Югры : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2015. 30 с.
8. Законодательство Российской Федерации в области сохранения и использования недвижимых объектов историко-культурного наследия / сост.

References

1. Dmitrievsky V. N. The epoch of perestroika: the formation of new cultural paradigms. *Art & Culture Studies*. 2009;(4):564–579. <https://doi.org/10.24411/2226-0072-2019-00097>. (In Russ.).
2. Sorokina I. A. Polevyje arheologicheskie issledovaniya v Rossii v 1946–2006 gg. (po arkhivnym materialam i publikatsiyam). Tula: Grif i K; 2008. 244 p. (In Russ.).
3. Molodin V. I. Vladimir Fedorovich Gening i ego Uralskaya arheologicheskaya shkola. In: *Proceedings of 7th Research-to-Practice Conference “Problemy sokhraneniya i ispolzovaniya kulturnogo naslediya: istoriya, metody i problem okhrannykh arheologicheskikh issledovaniy”*, May 14–16, 2014, Nefteyugansk. Nefteyugansk: Magellan; 2014. p. 31–38. (In Russ.).
4. Zaytseva E. A. The history of the archeological researches of Surgut Ob (the end of XIX–90-s years of XX century). *Bulletin of Ugric Studies*. 2012;(1):116–131. (In Russ.).
5. Frolov I. V. Studenchesky arheologichesky otryad SurGPU: istoriya i perspektivy. In: *Proceedings of 3rd All-Russian Research-to-Practice International Conference “Obrazovanie i nauka kak osnova ustoychivogo razvitiya regiona”*, December 8–9, 2023, Surgut. Surgut: SSPU; 2024. p. 29–32. (In Russ.).
6. Zaytseva E. A. Arheologicheskie pamyatniki Surgutskogo Priobya (arheologicheskaya karta: interpretatsiya i vozmozhnosti prognozirovaniya). Cand. Sci. (History) Thesis. Kemerovo; 2011. 197 p. (In Russ.).
7. Soyurova A. V. Okhrana pamyatnikov istorii i kultury na Severe Zapadnoy Sibiri v 1917–1991 gg. (po materialam Khanty-Mansiyskogo avtonomnogo okruga – Yugry). Extended abstract of Cand. Sci. (History) Thesis. Yekaterinburg; 2015. 30 p. (In Russ.).
8. Zakonodatelstvo Rossiyskoy Federatsii v oblasti sokhraneniya i ispolzovaniya nedvizhimykh obyektov

- Е. М. Беспрозованный, Г. З. Вайсман, Н. В. Шатунов. Екатеринбург, 2002. 494 с.
9. Богатырев Р. А., Демидов А. Г. История законодательных изменений в сфере сохранения историко-культурного наследия РСФСР в 1980-е гг. // История: факты и символы. 2020. № 1. С. 133–139. <https://doi.org/10.24888/2410-4205-2020-22-1-133-139>.
10. Стравинскас В.В. Советское законодательство по охране историко-культурного наследия : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Нижний Новгород, 2008. 24 с.
11. Инструкция к Открытым листам на право производства археологических разведок и раскопок, выдаваемым Институтом археологии Академии наук СССР. М. : Наука, 1984. 16 с.
12. Положение об открытых листах на право производства археологических разведок и раскопок, выдаваемых Институтом археологии Академии наук СССР. М. : ИА АН СССР, 1991. 23 с.
13. Визгалов Г. П., Фролов И. В. Организация археологических исследований в Ненежном районе ХМАО-Югры в условиях трансформации государственно-правового регулирования в 1992–2002 гг. // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. № 5. С. 187–195. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2022.80.5.012>.
14. Сорокина И. А. Императорская археологическая комиссия и становление полевых исследований в отечественной археологии // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 4. С. 13–21.
15. Сорокина И. А. Регламентация полевых исследований в России и представления о ней государства, ученых и общественности во второй половине XIX и начале XX веков // Российский археологический ежегодник. 2011. № 1. С. 452–471.
16. Об охране и использовании памятников истории и культуры» (в ред. Указа Президиума ВС СССР от 21.09.1983 № 1002-X) : закон СССР от 29.10.1976. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=27778> (дата обращения: 19.01.2025).
17. Об охране и использовании памятников истории и культуры : закон РСФСР от 15.12.1978. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102010145> (дата обращения: 19.01.2025).
18. О государственном суверенитете Российской Советской Федеративной Социалистической Республики : декларация СНД РСФСР от 12.06.1990 № 22-1. URL: <http://ips.pravo.gov.ru/?docbody=&prevDoc=102063718&backlink=1&nd=102629766> (дата обращения: 19.01.2025).
19. Уставы Академии наук СССР. М. : Наука, 1974. 207 с.
20. Устав Российской Академии Наук. 1992. URL: <https://arran.ru/data/pdf/ustav1992.pdf> (дата обращения: 19.01.2025).
21. Архив Советского района. Ф. 2. Оп. 1. Д. 686. Л. 483. историко-культурного наследия. Besprozvanny E. M., Vaysman G. Z., Shatunov N. V., comps. Yekaterinburg; 2002. 494 p. (In Russ.).
9. Bogatyryov R. A., Demidov A. G. Istoriya zakonodatelnykh izmeneniy v sfere sokhraneniya istoriko-kulturnogo naslediya RSFSR v 1980-e gg. *History: Facts and Symbols*. 2020;(1):133–139. <https://doi.org/10.24888/2410-4205-2020-22-1-133-139>. (In Russ.).
10. Stravinskias V. V. Sovetskoye zakonodatelstvo po okhrane istoriko-kulturnogo naslediya. Extended abstract of Cand. Sci. (Law) Thesis. Nizhny Novgorod; 2008. 24 p. (In Russ.).
11. Instruksiya k otkrytym listam na pravo proizvodstva arkhelogicheskikh razvedok i raskopok, vydavaemym Institutom arkhelogii Akademii nauk SSSR. Moscow: Nauka; 1984. 16 p. (In Russ.).
12. Polozhenie ob otkrytykh listakh na pravo proizvodstva arkhelogicheskikh razvedok i raskopok, vydavaemykh Institutom arkhelogii Akademii nauk SSSR. Moscow: IA AN SSSR; 1991. 23 p. (In Russ.).
13. Vizgalov G. P., Frolov I. V. Organization of archeological research in the Nefteyugansk district of KhMAO-Yugra in the conditions of transformation of state-legal regulation in 1992–2002. *The Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2022;(5):187–195. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2022.80.5.012>. (In Russ.).
14. Sorokina I. A. Imperial archeological commission and home archeological fieldwork. *Journal of historical, philological and cultural studies*. 2009;(4):13–21. (In Russ.).
15. Sorokina I. A. Reglamentatsiya polevykh issledovaniy v Rossii i predstavleniya o ney gosudarstva, uchenykh i obshchestvennosti vo vtoroy polovine XIX i nachale XX vekov. *Rossiyskiy arkhelogicheskij ezhegodnik*. 2011;(1):452–471. (In Russ.).
16. On the Protection and Use of Historical and Cultural Monuments (as amended by the Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR of September 21, 1983, No. 1002-X): USSR Law of October 29, 1976. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=27778> (accessed: 19.01.2025). (In Russ.).
17. On the Protection and Use of Historical and Cultural Monuments: RSFSR Law of December 15, 1978. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102010145> (accessed: 19.01.2025). (In Russ.).
18. On the state sovereignty of the Russian Soviet Federative Socialist Republic: declaration of the SND RSFSR dated June 12, 1990, No. 22-1. URL: <http://ips.pravo.gov.ru/?docbody=&prevDoc=102063718&backlink=1&nd=102629766> (accessed: 19.01.2025). (In Russ.).
19. Statutes of the USSR Academy of Sciences. Moscow: Nauka; 1974. 207 p. (In Russ.).
20. Charter of the Russian Academy of Sciences. 1992. URL: <https://arran.ru/data/pdf/ustav1992.pdf> (accessed: 19.01.2025). (In Russ.).

22. Архив Советского района. Ф. 2. Оп. 3. Д. 9. Л. 7–9.
23. Архив Сургутского района. Ф. 1. Оп. 1. Д. 693. Л. 7.
24. Архив Сургутского района. Ф. 1. Оп. 1. Д. 726. Л. 35.
25. Архив ИП Карачаров. П. 1. Д. 9. Л. 1–2.
26. Архив Нефтеюганского района. Ф. 8. Оп. 1. Д. 194. Л. 53.
27. О создании отдела по сохранению и использованию историко-культурного наследия Ханты-Мансийского автономного округа от 16.08.1993 № 909-р : распоряжение Главы Администрации Ханты-Мансийского автономного округа. URL: <https://docs.cntd.ru/document/991006193> (дата обращения: 19.01.2025).
28. О проведении историко-культурной экспертизы на территории Ханты-Мансийского автономного округа : распоряжение Главы администрации Ханты-Мансийского АО от 30.03.1995 № 250-р. Доступ из СПС «Гарант».
29. О сохранении и использовании историко-культурного наследия Ханты-Мансийского автономного округа – Югры : закон Ханты-Мансийского АО от 14.02.1997 № 18-оз. Доступ из СПС «Гарант».
30. Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации : федер. закон от 25.06.2002 № 73-ФЗ. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
31. Сборник цен на научно-проектные работы по памятникам истории и культуры (СЦНПР-91). URL: <https://files.stroyinf.ru/Data1/57/57967/?ysclid=m7k90aaynq307429045> (дата обращения: 19.01.2025).
21. Archive of the Sovetsky District. F. 2. Op. 1. D. 686. L. 483. (In Russ.).
22. Archive of the Sovetsky District. F. 2. Op. 3. D. 9. L. 7–9. (In Russ.).
23. Archive of Surgut District. F. 1. Op. 1. D. 693. L. 7. (In Russ.).
24. Archive of Surgut District. F. 1. Op. 1. D. 726. L. 35. (In Russ.).
25. Arkhiv IP Karacharov. P. 1. D. 9. L. 1–2. (In Russ.).
26. Archive of Nefteyugansk District. F. 8. Op. 1. D. 194. L. 53. (In Russ.).
27. On the establishment of a department for the preservation and use of the historical and cultural heritage of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug dated August 16, 1993, No. 909-r: order of the Head of the Administration of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug. URL: <https://docs.cntd.ru/document/991006193> (accessed: 19.01.2025). (In Russ.).
28. On conducting a historical and cultural examination on the territory of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug: order of the Head of the Administration of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug dated March 30, 1995, No. 250-r. Accessed through Law assistance system “Garant”. (In Russ.).
29. On the Preservation and Use of the Historical and Cultural Heritage of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra: Law of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug of February 14, 1997, No. 18-oz. Accessed through Law assistance system “Garant”. (In Russ.).
30. On Cultural Heritage Objects (Historical and Cultural Monuments) of the Peoples of the Russian Federation: Federal Law of June 25, 2002, No. 73-FZ. Accessed through Law assistance system “Consultant Plus”. (In Russ.).
31. Sbornik tsen na nauchno-proektnye raboty po pamyatnikam istorii i kultury (STsNPR-91). URL: <https://files.stroyinf.ru/Data1/57/57967/?ysclid=m7k90aaynq307429045> (accessed: 19.01.2025). (In Russ.).

Информация об авторе

И. В. Фролов – археолог;
<https://orcid.org/0000-0002-4220-0743>,
arqueolog@mail.ru

About the author

I. V. Frolov – Archaeologist;
<https://orcid.org/0000-0002-4220-0743>,
arqueolog@mail.ru

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА / PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Научная статья

УДК 373.2.037.1

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-5>



Оценка эффективности гендерного подхода в физическом воспитании дошкольников

Анастасия Сергеевна Журавлева^{1, 2✉}, Людмила Ивановна Лубышева³

¹Детский сад № 93 Красносельского района, Санкт-Петербург, Россия

²Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

³Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», Москва, Россия

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена высокой значимостью учета гендерной идентичности в современном образовании, который позволяет дифференцировать подходы к организации занятий, подбирать упражнения и игры, соответствующие интересам и возможностям мальчиков и девочек, что способствует не только физическому, но и психоэмоциональному развитию ребенка.

Цель – экспериментально обосновать эффективность применения гендерного подхода в аспекте повышения уровня физической подготовленности воспитанников в рамках реализации программы по спортивной ориентации в условиях дошкольного образовательного учреждения. В процессе работы были использованы следующие методы: 1) тестирование физических способностей с использованием тестовых испытаний на основе комплекса Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»; 2) статистическо-математическая обработка данных посредством расчета среднего значения, средней ошибки, *t*-критерия Стьюдента, расчета прироста показателей.

Анализ полученных результатов позволил сделать заключение об эффективности внедренной программы по спортивной ориентации с учетом гендерных различий в процесс физического воспитания участников исследования, эффективность обусловлена именно в аспекте физической подготовленности.

Статья предназначена для специалистов в области физической культуры и спорта, в частности для инструкторов по физической культуре, организующих процесс физического воспитания в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: физическое воспитание, гендерный подход, дошкольники, физическая подготовленность, тестовые испытания

Шифр специальности: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

Для цитирования: Журавлева А. С., Лубышева Л. И. Оценка эффективности гендерного подхода в физическом воспитании дошкольников // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 50–58. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-5>.

Original article

Assessment of gender-based approach effectiveness in physical education of preschoolers

Anastasiya S. Zhuravleva^{1, 2✉}, Lyudmila I. Lubysheva³

¹Kindergarten No. 93 of Krasnoselsky District, Saint Petersburg, Russia

²Surgut State University, Surgut, Russia

³Russian University of Sport “GTSOLIFK”, Moscow, Russia

Abstract. The article's relevance stems from the significance of gender identity in modern education; it allows differentiating class organization approaches, exercise and game selection corresponding to boys' and girls' interests and abilities, contributing to the child's physical and psycho-emotional development.

The aim is to experimentally prove that a gender-based approach improves pupils' physical fitness within a preschool's sports orientation program. The following methods were used in the process of work: 1) physical abilities testing with the use of test trials based on the All-Russian Physical Education and Sports Complex "Ready for Labour and Defence" (Gotov k trudu i oborone); 2) statistical and mathematical processing of data by calculating the average value, average error, Student's *t*-test, calculation of the increment of indicators.

The analysis of results allowed us to conclude about the effectiveness of the implemented program on sports orientation regarding gender differences in the process of physical education. The effectiveness is conditioned precisely by the aspect of physical fitness.

The article is intended for specialists in physical education and sport, in particular for educators who organize the process of physical education in the preschool educational institution.

Keywords: physical education, gender-based approach, preschoolers, physical condition, tests

Code: 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

For citation: Zhuravleva A. S., Lubyshcheva L. I. Assessment of gender-based approach effectiveness in physical education of preschoolers. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):50–58. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-5>.

ВВЕДЕНИЕ

Современная практика ранней спортивной подготовки и спортивной специализации, согласно мнению многих исследователей, требует формирования интереса дошкольников к занятиям спортом. Это обусловлено необходимостью всестороннего развития личности ребенка, его физического, эмоционального и интеллектуального потенциала. Раннее вовлечение детей в спорт способствует их гармоничному развитию, укреплению здоровья и формированию важных жизненных навыков [1, 2].

Исследования С. О. Филипповой, Л. А. Семенова, С. В. Исакова подчеркивают важность корректной оценки физической подготовленности дошкольников. Это позволяет не только определить уровень их физического развития, но и выявить предрасположенность к конкретным видам спортивной деятельности. Такой подход способствует более целенаправленной и эффективной подготовке детей к занятиям спортом, учитывая их индивидуальные особенности и интересы [3, 4].

Физическая подготовленность дошкольников включает в себя развитие основных физических качеств: силы, выносливости, быстроты, гибкости и координации. Оценка этих качеств позволяет определить, какие

виды спорта могут быть наиболее подходящими для конкретного ребенка. В процессе развития физических качеств необходимо принимать во внимание гендерные особенности детей, поскольку это способствует повышению эффективности тренировочных воздействий.

К сожалению, родители часто выбирают для своих детей спортивные секции, ориентируясь на собственные предпочтения и нереализованные мечты. В результате, как отмечают Л. А. Семенов и С. В. Исаков, многие дети занимаются «чуждым» им видом спорта, тратят годы на тренировки, не достигая значимых результатов, и уходят из спорта разочарованными. В то же время в другом виде спорта они могли бы добиться высоких достижений. Многие талантливые дети так и не начинают заниматься спортом, поскольку не осознают своих способностей и не мотивированы на это [4]. Поэтому на этапе дошкольного образования необходимо проводить объективную оценку физической подготовленности детей, уже учитывая их гендерные различия. Это поможет инструктору по физической культуре лучше понять двигательные способности детей и дать рекомендации родителям, в каких видах спортивной деятельности дети могут достичь успеха.

Введение Федеральных государственных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) представляет собой стратегическое направление развития дошкольного образования в Российской Федерации как основополагающей и самостоятельной ступени национальной образовательной системы. Эти стандарты существенно изменяют содержание и формы функционирования детских садов в стране.

По мнению А. Г. Асмолова, необходимость введения стандарта дошкольного образования обусловлена изменением социального статуса дошкольного детства, а именно осознанием государством его важности и превращением дошкольного образования в инструмент государственной поддержки детства и семьи [5].

Одним из значимых факторов, определяющих формирование личности дошкольника, является целенаправленный процесс физического воспитания. Этот процесс целесообразно планировать и реализовывать с учетом индивидуальных характеристик ребенка, включая его гендерную принадлежность.

Приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 1028 от 25 ноября 2022 года была утверждена Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). В содержании образовательной деятельности для детей старше 4 лет указано, что педагоги должны способствовать освоению детьми традиционных представлений о половых и гендерных различиях, семейных ролях и отношениях [6].

В контексте текущих изменений в рабочей образовательной программе по физическому развитию детей особое внимание уделяется подбору средств, методов и подходов, учитывающих гендерные различия среди воспитанников.

Анализ современной педагогической теории и практики показывает, что физическое развитие детей дошкольного возраста до сих пор осуществляется без учета их индивидуальных особенностей, в частности гендерной принадлежности. Мальчикам и девочкам предлагаются одинаковые упражнения, нагрузка, что негативно сказывается на их социализации, здоровье и укреплении гендерной идентичности [7].

Существует необходимость в переходе от унифицированного подхода воспитания к дифференцированному, учитывающему гендерные различия. Такой подход способствует формированию мужественности и женственности, что является важным аспектом социализации и подготовки к выполнению социальных ролей в будущем.

На признак пола в физическом воспитании дошкольников впервые стали обращать внимание в 30–50-е годы прошлого столетия. Было отмечено, что наблюдается половое различие в динамике формирования основных движений, физических качеств и двигательной активности у детей до 7 лет. Было выявлено, что девочки отстают от мальчиков в развитии основных движений, таких как бег, прыжки и метание. По мнению Е. Г. Леви-Гориневской, основной причиной этих различий является недостаточная организация физического воспитания, и при создании соответствующих условий различия в достижениях мальчиков и девочек могут быть нивелированы, таким условием может выступать внедрение гендерного подхода в процесс физического воспитания детей [8].

Однако гендерный подход не рассматривался так широко в дошкольном физическом воспитании, поскольку долгое время не признавался актуальным.

Современные требования общества к формированию самобытной и способной к самореализации личности не могут игнорировать гендерные характеристики ребенка. Это диктует необходимость реализации гендерного подхода в содержании, организации, подборе технологий и методик физкультурной работы с детьми в детских садах.

Учет гендерных особенностей дошкольников в процессе занятий физическими упражнениями можно вести по таким направлениям, как подбор упражнений, нормирование физической нагрузки, участие детей в играх, их двигательные предпочтения, взаимодействия в процессе выполнения физических упражнений, требования к качеству выполнения заданий, оборудование, расстановка и уборка снарядов, диагностика физического состояния [9].

Спустя продолжительное время авторы начали изучать гендерные различия, и стали появляться различные методики, рекомендации, технологии и т. д.

И. Е. Евтушенко предлагает разрабатывать игры дифференцированного физического воспитания «для мальчиков» и «для девочек», которые можно применять при работе с подгруппами мальчиков и девочек [10].

Анализ научных трудов показывает тенденцию к дифференциации физического воспитания дошкольников по гендерному признаку. Это позволяет использовать потенциал каждого ребенка, выявляя и развивая его природные способности. Например, требования к выполнению движений для мальчиков и девочек могут различаться по четкости, ритмичности, затратам усилий (для мальчиков) и пластичности, выразительности, грациозности (для девочек). Неравномерная эффективность освоения различных движений мальчиками и девочками указывает на необходимость дифференцированных требований к их результативности.

Цель исследования – экспериментально обосновать эффективность применения гендерного подхода в процессе физического воспитания в аспекте повышения уровня физической подготовленности воспитанников в условиях дошкольного образовательного учреждения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Экспериментальная работа была организована на базе двух дошкольных учреждений. Экспериментальная группа была организована в государственном дошкольном образовательном учреждении детском саду № 93 Красносельского района Санкт-Петербурга, в составе 28 мальчиков и 24 девочек. Участники контрольной группы обучались в государственном дошкольном образовательном учреждении детском саду № 96 Красносельского района Санкт-Петербурга, в составе 25 мальчиков и 29 девочек. В ходе исследования были использованы следующие методы: 1) тестирование физических способностей (качеств) с использованием тестовых испытаний

на основе комплекса Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»; 2) статистическо-математическая обработка данных посредством расчета среднего значения, средней ошибки, t -критерия Стьюдента, расчета прироста показателей.

В рамках области «Физическое развитие» дошкольники занимались по одной программе. Отличительной особенностью между контрольной и экспериментальной группой было внедрение программы по спортивной ориентации с учетом гендерных различий в процесс физического воспитания детей экспериментальной группы и разные инструкторы по физической культуре, реализующие программу.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе проведения исследования в процессе физического воспитания старших дошкольников гендерный подход осуществлялся в шести аспектах:

- отдельные физкультурно-спортивные мероприятия с учетом гендерного признака. Организация отдельных спортивных мероприятий для мальчиков и девочек может способствовать формированию гендерных стереотипов у детей;
- образцово-показательные выступления с учетом гендерных различий в дошкольных учреждениях. Показ спортивных элементов и физических упражнений воспитанниками противоположного пола на занятиях по физической культуре;
- соотношение спортивных и сюжетно-подвижных игр. Исследования показывают, что мальчики чаще выбирают подвижные игры с акцентом на спортивные достижения, в то время как девочки отдают предпочтение сюжетно-подвижным играм;
- распределение ролей в совместных играх. При организации совместных сюжетных подвижных игр необходимо учитывать гендерные различия, которые могут влиять на восприятие и участие детей в игровых активностях;
- разработка инструкций и схем действий. Совместная разработка детьми инструкций и схем действий для поддержания порядка в зале представляет собой инновационный

подход к организации труда и формированию навыков самоорганизации у дошкольников. Для мальчиков разрабатываются инструкции и схемы, включающие уборку тяжелого инвентаря, перемещение снарядов и выполнение других задач, требующих значительных физических усилий. Для девочек создаются инструкции и схемы, ориентированные на уборку легкого инвентаря, контроль за размещением тяжелых снарядов и проверку корректности расположения спортивного оборудования;

– оценка выполнения физических упражнений с учетом гендерных особенностей. При оценке выполнения физических упражнений у дошкольников с учетом гендерных различий следует учитывать требования к качеству

выполнения заданий: для мальчиков акцент делается на четкости, ритмичности и дополнительных усилиях, для девочек – на пластичности, выразительности и грациозности.

Оценка физической подготовленности дошкольников проводилась в начале и в конце учебного года. Тестирование включало в себя следующие виды испытаний: бег на 10 метров, прыжок в длину с места толчком двумя ногами, наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, поднимание туловища из положения лежа на спине, челночный бег 3×10 метров.

Результаты проведенного исследования, касающегося физической подготовленности дошкольников, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Динамика развития физической подготовленности
дошкольников за период экспериментальной работы**

Тест	Группа		Начало учебного года	Достоверность различий, t -критерий Стьюдента	Конец учебного года	Достоверность различий, t -критерий Стьюдента
			$M \pm m$		$M \pm m$	
Бег на 10 м (сек)	м	КГ	$4,03 \pm 0,05$	$p > 0,05$	$3,7 \pm 0,04$	$p < 0,01$
		ЭГ	$3,96 \pm 0,06$		$3,41 \pm 0,04$	
	д	КГ	$4,07 \pm 0,06$	$p > 0,05$	$3,78 \pm 0,05$	$p < 0,01$
		ЭГ	$4,05 \pm 0,07$		$3,5 \pm 0,04$	
Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	м	КГ	$111,23 \pm 1,71$	$p > 0,05$	$119,57 \pm 1,47$	$p < 0,01$
		ЭГ	$116,53 \pm 2,60$		$130,65 \pm 2,03$	
	д	КГ	$99,59 \pm 2,55$	$p > 0,05$	$111,07 \pm 2,12$	$p < 0,01$
		ЭГ	$108,11 \pm 3,36$		$121,23 \pm 2,26$	
Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье (см)	м	КГ	$2,26 \pm 0,65$	$p > 0,05$	$5,92 \pm 0,51$	$p < 0,05$
		ЭГ	$1,73 \pm 0,62$		$7,84 \pm 0,44$	
	д	КГ	$4,33 \pm 0,61$	$p > 0,05$	$7,92 \pm 0,59$	$p < 0,01$
		ЭГ	$4,88 \pm 0,87$		$10,76 \pm 0,63$	
Поднимание туловища из положения лежа на спине (кол-во)	м	КГ	$8,46 \pm 0,79$	$p > 0,05$	$11,69 \pm 0,66$	$p < 0,01$
		ЭГ	$10,34 \pm 1,06$		$15,92 \pm 1,12$	
	д	КГ	$6,33 \pm 0,69$	$p > 0,05$	$9,18 \pm 0,66$	$p < 0,01$
		ЭГ	$7,11 \pm 0,62$		$13,57 \pm 0,63$	
Челночный бег 3×10 метров (сек)	м	КГ	$11,52 \pm 0,23$	$p > 0,05$	$10,79 \pm 0,16$	$p < 0,05$
		ЭГ	$11,49 \pm 0,21$		$10,33 \pm 0,10$	
	д	КГ	$12,14 \pm 0,17$	$p > 0,05$	$11,57 \pm 0,12$	$p < 0,01$
		ЭГ	$12,07 \pm 0,18$		$11,06 \pm 0,09$	

Примечание: составлено авторами на основе результатов проведенной экспериментальной работы.

Основываясь на результатах тестирования, полученных на начало учебного года, следует отметить, что контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы не имеют достоверных различий в уровне физической подготовленности по всем тестовым испытаниям при $p > 0,05$.

При сравнении показателей быстроты, достигнутых воспитанниками КГ и ЭГ в результате освоения учебной программы, выявлено значительное превосходство ЭГ. Статистическая значимость различий между результатами составляет $p < 0,01$.

У девочек ЭГ время выполнения теста на бег составило 3,5 секунды, а у КГ – 3,78 секунды. Наблюдается незначительное преимущество в результатах скорости бега у девочек ЭГ.

Важно отметить, что на данном этапе исследования у мальчиков и девочек не выявлено существенных различий в показателях быстроты. На начало учебного года разница в среднем значении результатов была 0,5 секунды между мальчиками и девочками ЭГ, а к концу учебного года разница составила 0,1.

В тестовом испытании прыжок в длину с места толчком двумя ногами мальчики и девочки ЭГ добиваются лучших результатов в конце учебного года и достоверность различий их результатов составляет $p < 0,01$. Показатели детей КГ тоже увеличились, но связано это больше с естественным развитием ребенка. В ходе анализа показателей теста «прыжок в длину с места» было обнаружено, что у мальчиков результаты оказались выше, чем у девочек. Это может быть обусловлено тем, что в процессе занятий физической культурой мальчики преимущественно участвовали в спортивных играх, включающих прыжковые упражнения, в то время как девочки – в сюжетных играх, не предполагающих значительное количество прыжков.

В ходе выполнения теста наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье девочки продемонстрировали более высокие результаты и успешнее выполнили норматив по сравнению с мальчиками. Статистическая значимость различий между результатами КГ и ЭГ мальчиков составляет $p < 0,05$, а среди

девочек $p < 0,01$. Это свидетельствует о том, что у девочек достоверность различий полученных результатов выше. Идентичная ситуация в тестовом испытании челночный бег 3×10 метров, результаты девочек имеют достоверность различий при $p < 0,01$, а у мальчиков – $p < 0,05$.

Полученные результаты во всех тестовых испытаниях имеют статистическую значимость различий $p < 0,01$ или $p < 0,05$, что позволяет сделать заключение об эффективности программы, реализованной в ЭГ. Однако увеличение результатов было замечено в обеих группах.

Прирост результатов в дошкольном возрасте до 15 % является нормой, так как в этом возрасте происходит активный рост и развитие организма. Для более точной оценки эффективности программы важно проводить сравнение темпов прироста между группами, участвующими в исследовании.

В современном дошкольном образовании существует шкала оценки темпов прироста развития физических качеств детей. Согласно этой шкале нормативные показатели определяются следующим образом.

1. До 8 %: темп прироста считается неудовлетворительным и объясняется в основном естественным ростом ребенка.

2. От 8 до 10 %: удовлетворительный прирост, который достигается за счет естественного роста и стандартной дневной двигательной активности.

3. От 10 до 15 %: хороший прирост, обусловленный как естественным ростом, так и целенаправленным процессом физического воспитания.

4. Свыше 15 %: отличный прирост, который достигается благодаря эффективному использованию средств, методов и методик физического воспитания.

Расчет темпов прироста физической подготовленности дошкольников по В. И. Усакову представлен в табл. 2, он позволил определить динамику развития физических качеств у детей, основывалась на сравнении показателей физической подготовленности ребенка в начале и в конце учебного года.

Таблица 2

**Показатели прироста физической подготовленности дошкольников
по результатам реализации разработанной программы (в %)**

Наименование теста	Мальчики		Девочки	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Бег на 10 м (сек)	9,7	13,7	7,6	13,3
Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	7,7	12,4	11,0	13,6
Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье (см)	51,3	83,4	59,0	78,4
Поднимание туловища из положения лежа на спине (кол-во)	26,5	42,7	36,4	58,8
Челночный бег 3 × 10 метров (сек)	6,3	11,5	5,3	10,8

Примечание: составлено авторами на основе результатов проведенной экспериментальной работы.

Благодаря расчету темпов прироста физической подготовленности дошкольников по итогу учебного года удалось определить, что:

– максимальный прирост результатов наблюдается в тестовых испытаниях наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье и поднимание туловища из положения лежа на спине. Скачок в развитии гибкости связан с сенситивным периодом развития данного качества, который приходится на возраст 6–7 лет. Также в данный возрастной период активно развиваются крупные мышцы туловища, верхних и нижних конечностей, что влияет на увеличение результатов в тесте поднимание туловища из положения лежа на спине. Стоит обратить внимание, что прирост показателей мальчиков и девочек ЭГ значительно выше, чем у КГ, у мальчиков в тесте наклон вперед выше на 32,1 %, у девочек – на 19,4 %. В тестовом испытании поднимание туловища воспитанники ЭГ также превосходят в темпах прироста показателей, мальчики на – 16,2 %, девочки на – 22,4 %.

– наименьший процент прироста замечен в тестовых испытаниях, связанных с выполнением беговых движений: челночный бег 3 × 10 метров и бег на 10 метров. У участников КГ прирост результатов считается неудовлетворительным и объясняется в основном естественным ростом и развитием ребенка. Воспитанники ЭГ имеют хороший прирост, обусловленный как естественным ростом, так и целенаправленным процессом

физического воспитания с прохождением внедренной программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в процессе проведенного исследования результаты указывают на эффективность внедренной программы по спортивной ориентации с учетом гендерных различий в процесс физического воспитания участников исследования, эффективность обусловлена именно в аспекте физической подготовленности.

В результате освоения программы физического развития участники контрольной группы продемонстрировали улучшение показателей, однако их рост обусловлен преимущественно естественными возрастными изменениями ребенка. В то же время воспитанники экспериментальной группы показали значительно более высокие результаты, что объясняется целенаправленным процессом физического воспитания с прохождением внедренной нами программой.

По завершении эксперимента были выявлены статистически значимые различия между результатами контрольной и экспериментальной групп, в большинстве тестовых испытаний различия составляют $p < 0,01$. В частности, у мальчиков в тестовых заданиях, таких как наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье и челночный бег 3 × 10 метров, уровень значимости составил $p < 0,05$.

Анализ данных позволяет утверждать, что более высокие показатели физической

подготовленности у дошкольников экспериментальной группы обусловлены применением гендерного подхода в процессе физического воспитания. Внедрение специфических

аспектов, разработанных для данной программы, способствовало достижению более значительных результатов по сравнению с контрольной группой.

Список источников

1. Цымбал Т. А., Иванова Е. Р., Веритсова О. А. Формирование у детей дошкольного возраста начальных представлений о видах спорта // Современная образовательная среда: теория и практика : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 29 марта 2023 г., г. Чебоксары. Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. С. 165–167.
2. Чепик В. Д., Черничкина Ю. М. Предметно-развивающая среда в формировании готовности дошкольников к занятиям спортом // Вестник спортивной науки. 2014. № 4. С. 33–37.
3. Митин А. Е., Филиппова С. О. Ориентация на спортивную деятельность в дошкольном возрасте // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма : сб. материалов XXI Всерос. науч.-практ. конф., 24–29 сентября 2018 г., п. Новомихайловский. П. Новомихайловский : Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2018. С. 421–425.
4. Семенов Л. А., Исаков С. В. Основы организации мониторинговой системы диагностики спортивной пригодности детей // Теория и практика физической культуры. 1998. № 7. С. 2–4.
5. Нищева Н. В., Ельцова О. М., Верещагина Н. В. и др. Внедрение ФГОС ДО в практику работы дошкольных образовательных организаций. СПб. : Детство-Пресс, 2015. 384 с.
6. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 № 1028. Доступ из СПС «Гарант».
7. Быков В. С., Коузов А. А. Учет гендерной принадлежности в физическом развитии детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15277> (дата обращения: 05.02.2025).
8. Леви-Гориневская Е. Г., Григорьева Е. Развитие основных движений у детей дошкольного возраста. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1955. 168 с.
9. Филиппова С. О., Митин А. Е. Повышение эффективности физкультурно-оздоровительной работы дошкольных учреждений в современных условиях // Физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста: теория, практика и перспективы : сб. материалов Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., 26–27 апреля 2018 г., г. Волгоград. Волгоград : Волгоградская государственная академия физической культуры, 2018. С. 159–162.

References

1. Tsymbal T. A., Ivanova E. R., Veritsova O. A. Formirovanie u detei doshkolnogo vozrasta nachalnykh predstavlenii o vidakh sporta. In: *Proceedings of International Scientific and Practical Conference "Educational environment today: development strategy"*, March 29, 2023, Cheboksary. Cheboksary: Tsentr nauchnogo sotrudnichestva "Interaktiv plyus"; 2023. p. 165–167. (In Russ.).
2. Chepik V. D., Chernichkina Yu. M. Object-oriented environment in formation of school students' readiness to sports. *Sports Science Bulletin*. 2014;(4):33–37. (In Russ.).
3. Mitin A. E., Filippova S. O. Orientation for sports activity in preschool age. In: *Proceedings of 21st All-Russian Research-to-Practice Scientific Conference "Innovatsionnye preobrazovaniya v sfere fizicheskoy kultury, sporta i turizma"*, September 24–29, 2018, Novomikhaylovsky. Novomikhaylovsky: Rostov State University of Economics; 2018. p. 421–425. (In Russ.).
4. Semenov L. A., Isakov S. V. Fundamentals of sports fitness monitoring system of diagnostics of children. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. 1998;(7):2–4. (In Russ.).
5. Nishcheva N. V., Eltsova O. M., Vereshchyagina N. V. et al. Vnedrenie FGOS DO v praktiku raboty doshkolnykh obrazovatelnykh organizatsiy. Saint Petersburg: Detstvo-Press; 2015. 384 p. (In Russ.).
6. On Approval of the Federal Educational Program of Preschool Education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 25, 2022 No. 1028. Accessed through Law assistance system "Garant". (In Russ.).
7. Bykov V. S., Kouzov A. A. Accounting for gender in the physical development of preschool children. *Modern problems of science and education*, 2014;(5). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15277> (accessed: 05.02.2025). (In Russ.).
8. Levi-Gorinevskaya E. G., Grigoreva E. Razvitie osnovnykh dvizheniy u detey doshkolnogo vozrasta. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR; 1955. 168 p. (In Russ.).
9. Filippova S. O., Mitin A. E. Improving the effectiveness of physical and health work of preschool institutions in modern conditions. In: *Proceedings of All-Russian International Research-to-Practice Scientific Conference "Fizicheskoe vospitanie detey ranego i doshkolnogo vozrasta: teoriya, praktika i perspektivy"*, April 26–27, 2018, Volgograd. Volgograd: Volgograd State Physical Education Academy; 2018. p. 159–162. (In Russ.).
10. Yevtushenko I. N. Gendernoe vospitanie detey starshego doshkolnogo vozrasta. Extended abstract

10. Евтушенко И. Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 191 с.

of Cand. Sci. (Pedagogy) Thesis. Chelyabinsk; 2008. 191 p. (In Russ.).

Информация об авторах

А. С. Журавлева – инструктор по физической культуре, аспирант;

z-zhuravleva99@mail.ru[✉]

Л. И. Лубышева – доктор педагогических наук, профессор;

<https://orcid.org/0000-0003-4713-9643>,

fizkult@teoriya.ru

About the authors

A. S. Zhuravleva – Physical Training Instructor, Post-graduate;

z-zhuravleva99@mail.ru[✉]

L. I. Lubyшева – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;

<https://orcid.org/0000-0003-4713-9643>,

fizkult@teoriya.ru

Научная статья

УДК 378.6:792.8:378.037.1

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-6>



Изучение объема и интенсивности двигательной активности студентов-хореографов в процессе их профессиональной подготовки

Татьяна Виталиевна Сабанцева

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия

Аннотация. Цель нашего исследования заключается в анализе объема и интенсивности двигательной активности студентов-хореографов в период учебной деятельности в различные временные интервалы для дальнейших корректировочных методов по организации физического воспитания в процессе их профессиональной подготовки. Представлена общая характеристика специфичности учебного процесса на основе современных исследований и обоснована значимость оценки двигательной активности с целью последующих корректировочных мероприятий по организации системы физического воспитания студентов-хореографов, реализация которого осуществляется средствами хореографического тренажа. Объектом исследования является учебный процесс студентов-хореографов вуза, рассмотрение его специфичности в образовательном процессе. Обзор научной и специализированной литературы позволил определить современное понимание профессиональной деятельности студента в будущем, раскрыть особенности обучения именно студента творческого направления подготовки. Педагогическое наблюдение и педагогический эксперимент, анкетный опрос, статистические методы обработки данных являются основными методами в работе над темой исследования. Педагогический эксперимент заключался в оценке показателей объема и интенсивности двигательной активности с использованием электронного шагомера в период учебного времени: на первом этапе – оценка в течение одного учебного занятия, 1,5 часа; на втором этапе – в течение учебного дня. Испытуемым предлагалось ежедневно фиксировать данные, которые позволили выявить двигательную нагрузку студентов-хореографов во время нахождения в вузе. Результаты констатировали, что среднестатистический студент-хореограф выполняет почти суточный объем двигательной нагрузки, необходимой человеку. Такие данные позволяют нам обосновать необходимость дальнейшего исследования в траектории разработки корректирующих планов в рамках дисциплины «Профессионально-прикладная физическая подготовка: хореографический тренаж», основу которых будет составлять разработка многокомпонентной методики физической подготовки студентов-хореографов, имеющую оздоровительную и специально-ориентированную физическую направленность.

Ключевые слова: студенты-хореографы, физическое воспитание, объем и интенсивность двигательной активности, хореографический тренаж

Шифр специальности: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

Для цитирования: Сабанцева Т. В. Изучение объема и интенсивности двигательной активности студентов-хореографов в процессе их профессиональной подготовки // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 59–67. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-6>.

Original article

Volume and intensity study of student-choreographers' motor activity in process of professional training

Tatyana V. Sabantseva

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

Abstract. The purpose of the study is to analyze the volume and intensity of student-choreographers' motor activity during educational process at different time intervals in order to provide further corrective

methods for the organization of physical education in the course of their professional training. We present the general characteristics of educational process specificity based on modern research. This study substantiates the importance of motor activity assessment for improving the physical education system of student-choreographers through choreographic training. The object of the study is the educational process of student-choreographers in the university, with consideration of its specificity. The review of scientific and specialized literature allowed us to determine the modern understanding of the student's professional activity in the future, and to reveal the peculiarities of training for the student of creative direction. Pedagogical observation and pedagogical experiment, questionnaire survey, statistical methods of data processing are the primary methods of research subject. The pedagogical experiment involved the evaluation of the volume and intensity of motor activity using an electronic pedometer during the period of training. At the first stage the assessment was made during one lesson, 1.5 hours, and at the second stage during academic day. The subjects were asked to record data daily, which allowed identifying the physical load of student-choreographers while at the university. The results show that the average student-choreographer performs almost the daily volume of physical activity necessary for a human. Such data allow us to substantiate the need for further research in the trajectory of developing corrective plans within the framework of the discipline "Professional and Applied Physical Training: Choreographic Training", the basis of which will be the development of a multi-component methodology for physical training of student-choreographers, having recreational and specially oriented physical focus.

Keywords: student-choreographers, physical education, volume and intensity of physical activity, choreographic training

Code: 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

For citation: Sabantseva T. V. Volume and intensity study of student-choreographers' motor activity in process of professional training. *Severnny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):59–67. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-6>.

ВВЕДЕНИЕ

Образование и воспитание молодежи с различных аспектов находятся в постоянном поле исследования. Последние результаты подчеркивают, что «... в современном высшем образовании для студенческой молодежи характерно увеличение затрат времени на образовательную деятельность, что влечет за собой дефицит свободного времени, повышение эмоциональных и умственных нагрузок, снижение двигательной активности» [1, с. 108]. Но данное суждение можно отнести не ко всем образовательным программам высшего образования. Так, явное отличие специфики образовательного процесса, по нашему мнению, наблюдается у студентов профильных вузов, а именно при подготовке спортсменов и студентов творческих направлений. Следовательно, соотношение умственной и физической деятельности при обучении у этих студентов направлений подготовки, а также показатели объема двигательной активности будут варьироваться. Наш интерес сконцентрирован на изучении образовательной среды студентов-хореографов высших учебных заведений и выявлении особен-

ностей учебного процесса, влияющих на показатели двигательной активности.

Говоря об образовательном процессе студентов-хореографов, о его специфичности, можно выделить то, что дисциплины профессионального блока (классический, народный, современный танец) занимают больший объем недельной учебной нагрузки и требуют больших физических затрат организма. При этом важным является необходимость сохранения показателей здоровья современного студента и учитывать баланс дисциплин профессиональной направленности в недельной учебной нагрузке. Исследование М. Н. Юрьевой [2, с. 99] подтверждает наш вывод о наличии объема физических нагрузках студентов и, описывая организацию учебного процесса, фиксирует, что «специфика хореографической деятельности, ее принадлежность к сценичности определяют нестандартность профессиональной подготовки специалиста-хореографа в вузах культуры и искусств. Содержание профессионального хореографического образования сводится не только к научным знаниям, а включает эмоционально-образный мир

искусства, исторические традиции и современные инновации, ценностные ориентации и отношения, личностные творческие проявления и совокупность видов хореографической деятельности». В. Ю. Никитин [3] долгое время изучает процесс организации образования студента творческого вуза и обращает внимание, что «...как известно, танец – это ритмические движения тела, требующие двигательных действий человека». М. Н. Юрьева [2, с. 101], описывая именно учебный процесс, акцентирует на том, что «...студент-хореограф познает эстетический канон содержательности ракурсов, поз, жестов, отражающих форму двигательного действия. Движения, комбинируемые в пластическую фразу и реализуемые в двигательных действиях студента...».

В своем исследовании К. В. Павинская [4, с. 21] обращает внимание на то, что «современное понимание деятельности хореографа предъявляет новые требования к формированию готовности студентов-хореографов к профессиональной деятельности, в том числе и к здоровьесберегающей». Все вышеперечисленные авторы уделяют в своих исследованиях акцент на преобладании двигательной деятельности студентов-хореографов в образовательном пространстве, но также и на здоровьесбережении при учебном процессе. Поэтому актуальными являются постоянный мониторинг двигательной активности студентов-хореографов и оценка их состояния здоровья, что в дальнейшем позволит оптимизировать образовательные программы, а именно сбалансировать систему организации физической и профессионально-творческой подготовки студентов, которые представляют собой двигательный компонент.

Таким образом, в настоящей работе актуализируются проблемы, которые связаны с разработкой содержательного компонента физического воспитания в студентах-хореографах вуза, и обосновывается значимость оздоровительного и специально-ориентированного компонентов физического воспитания в их профессиональные подготовки.

В исследованиях последнего времени активно анализируется система физической под-

готовки спортсменов-танцоров и внедряются различные методики усовершенствования их уровня специально физической подготовки. Так, Л. Е. Савиных [5, с. 19] в своей экспериментальной методике для танцоров направления «Hip-hop» предлагает внедрять различные средства технической подготовки, основанные на «...танцевальных связках и выполнении тренинга “Танцевальная терапия” направления “Hip-hop”, которые в процессе эксперимента доказали свою эффективность». При этом организация обучения по дисциплине «Физическая культура» в вузах, и в частности у студентов-хореографов, строится по традиционному общепринятому подходу, требующему, на наш взгляд, пересмотра содержательного компонента относительно специфичности содержания учебного процесса.

Говоря в общем о студенческой жизни и о влиянии вуза на воспитание личности студента, следует обратить внимание, что «...за период обучения в вузе, где происходит становление личности будущего бакалавра, магистра и специалиста, у молодежи должна быть сформирована убежденность в необходимости постоянной работы над собой, изучения особенностей организма, рационального питания, оптимального использования своего физического потенциала, ведения здорового образа жизни» [6, с. 36]. А будущая трудовая деятельность студента-хореографа связана с высокими показателями физической нагрузки, потому что предполагает проведение занятий с различными возрастными группами населения, содержанием которых является хореографический тренаж (танцевально-двигательные упражнения различной направленности).

Следовательно, залогом будущей успешной продолжительной трудовой деятельности студента-хореографа будет формирование у него здоровьесформирующих компетенций, которые необходимо также сформировать на этапе обучения в вузе.

Мониторинг оценки качества организации жизни студентов постоянно отслеживают ученые-исследователи [6, с. 33; 7, с. 124], которые подчеркивают, что «динамика отношений к нему (здоровому образу жизни) неуклонно

падает, и это снижение обусловлено изменениями в социальной среде и общем снижении уровня жизни». «Также курение значительно снижает умственную активность и восприятие учебного материала» [6, с. 35]. Эти аспекты явно оказывают отрицательное воздействие как на общее самочувствие студента, так и на его показатели здоровья и, соответственно, показатели объема и интенсивности двигательной активности.

Все вышеизложенные факторы являются основанием для проведения исследования оценки двигательной активности и показателей здорового образа жизни у студентов-хореографов, обучающихся в высшем учебном заведении.

Следовательно, цель нашего исследования заключается в анализе объема и интенсивности двигательной активности студентов-хореографов в период учебной деятельности в различные временные интервалы для дальнейших корректировочных методов по организации физического воспитания в процессе их профессиональной подготовки.

В ходе исследования нами предполагается решение следующих вопросов:

- изучить ранее представленные результаты в научно-исследовательской и специализированной литературе по теме обсуждения;
- проанализировать показатели двигательной активности за период учебного времени – объем и интенсивность;
- обработать полученные результаты и сформулировать выводы исследования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретический анализ научных публикаций, педагогическое наблюдение и педагогический эксперимент, анкетный опрос, статистические методы обработки данных являются основными методами исследования в ходе работы над изучаемой темой.

Базой исследования является ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, факультет культуры и искусств, осуществляющий подготовку по направлению «Хореографическое искусство». Общее число респондентов, принимающих участие в педагогическом эксперименте, – 48 (40 девушек, 8 юношей).

В процессе педагогического эксперимента деление респондентов на контрольную и экспериментальную группы не предполагалось в связи с тем, что исследование направлено на получение сведений об объеме и интенсивности двигательной активности у всех испытуемых по ранее апробированным и представленным в научной литературе методикам.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Изучив научную литературу [1, с. 107; 4, с. 22; 8] нами определено, что под понятием «двигательная активность» подразумевается любое движение тела, обусловленное сокращением скелетных мышц и приводящее к затратам энергии. Анализируя рекомендации ВОЗ по физической активности, учитывающие различные возрастные группы и людей с разным состоянием здоровья, мы обратили внимание на то, что «...взрослым рекомендована физическая активность средней интенсивности в течение 150–300 мин в неделю или 75–150 мин – высокой интенсивности, либо эквивалентная комбинация таких видов активности...» [9].

Конечно, неоспоримым является тот факт, что учебная деятельность студентов-хореографов значительно превышает эти нормы физической активности, тем самым предъявляя для студентов, выбравших своей профессиональной деятельностью область педагогики хореографического искусства, высокие требования по уровню общей и специальной физической подготовленности для возможности организма справляться с той двигательной нагрузкой, которая будет в процессе будущей рабочей и в настоящем – учебной деятельностью.

Педагогический эксперимент, проводимый нами, предполагал работу по сбору показателей объема двигательной активности студентов-хореографов в различные временные интервалы за период учебного времени.

Учитывая специфичность учебного процесса, характеризующуюся в сочетании занятий практического (выполнение хореографического тренажа различных танцевальных направлений) и теоретического (лекционного) характера нами было решено использовать

электронный шагомер в период учебного времени с 8:00 до 17:00 в течение недельного учебного цикла. По нашему мнению, этот метод является самым подходящим для исследования двигательной активности именно студентов-хореографов, так как сегодня является общедоступным использование смарт-браслетов с функцией шагомера и удобное применение как на практических занятиях при исполнении различных движений хореографического тренажа, так и на лекциях.

Следует обратить внимание, что в учебном плане на базе, где проходил педагогический эксперимент, занятия по физическому воспитанию студентов-хореографов реализуются не по общепринятой для всех вузов программе, а с использованием средств хореографического тренажа, тем самым составляют часть профильных дисциплин и имеют название «Профессионально-прикладная физическая подготовка: хореографический тренаж». При этом сохранен обязательный объем профилирующих дисциплин по направлению «Хореографическое искусство», предъявляемых образовательным стандартом.

Например, в один учебный день у респондентов может проводиться три двигательные профилирующие дисциплины, такие как «Областные особенности русского танца», «Танец и методика преподавания: классический танец» и «Профессионально-прикладная физическая подготовка: хореографический тренаж». В рамках последней, к примеру, используются средства различных техник современного танца. Очевидно, что у респондентов объем двигательной активности, измеряя временным показателем, составляет 4,5 часа (3 пары по 1,5 часа).

Изначально нами была разработана анкета, позволяющая изучить мнения респондентов о современной организации их физического воспитания в учебном процессе, основным средством которого является хореографический тренаж. На вопрос «Нравится ли Вам современная организация физического воспитания в вузе (хореографический тренаж)?» лишь 23 % из всех респондентов ответили «Да», остальные 77 % ответили «Нет».

Причем нами обращено внимание на то, что положительный ответ следовал от респондентов младших курсов (в основном первого). Связано, по нашему мнению, это с тем, что участники анкетирования младших курсов только погрузились в учебный процесс вуза и не в полной мере оценивают весь объем нагрузки, а также проявляют познавательный интерес к вновь изменившимся условиям учебной деятельности у них. При этом остальные респонденты, участники анкетирования, обучаются уже на старших курсах и способны проанализировать и сделать собственный вывод об объеме двигательной активности в учебное время. Очевидно, превосходство отрицательно ответа требует внимания к рассмотрению содержания физического воспитания у студентов-хореографов относительно их профессиональной направленности.

Профессионально-прикладная физическая подготовка в вузе способствует формированию и совершенствованию двигательных навыков, необходимых в конкретной профессиональной сфере, и вопрос анкеты «Назовите средства физического воспитания, по вашему мнению, эффективные для результативности в хореографической деятельности» помог нам определиться в направленности физического воспитания, а именно в содержательном компоненте профессионально-прикладной физической культуры студентов-хореографов. Большинство респондентов (61 %) основным средством физического воспитания для студентов-хореографов назвали упражнения стретчинга и элементы йоги; 19 % – основным средством назвали силовые упражнения; 11 % – координационные упражнения и 9 % респондентов выбрали основным средством упражнения хореографического тренажа.

О положительном воздействии упражнений стретчинга на организм человека подтверждают многие научные работы. Е. А. Спиридонова [10, с. 98] исследовала влияние упражнений стретчинга на юных танцоров и выявила, что «...элементы стретчинга активно используются в разных видах спорта и в разных возрастных группах, при этом эффект от упражнений тоже различный. В основе

занятий стретчингом лежат упражнения, которые чередуют напряжение и расслабление мышц. За счет смены интенсивности нагрузок происходит проработка определенных зон, а выполнение разных упражнений повышает эластичность практически всех групп мышц организма... Последовательное расслабление и напряжение мышц положительно сказывается на функционировании нервной системы, повышая сопротивляемость организма к психоэмоциональным нагрузкам». «Сочетание динамических и статических физических упражнений, характерных для стретчинга, наиболее соответствует природе опорно-двигательного аппарата человека и является лучшим методом тренировки для выработки силы, выносливости, координации движений» [11, с. 147]. «При регулярном занятии стретчингом существенно повышается устойчивость сухожилий к нагрузке, что в свою очередь способствует снижению риска травм и времени восстановления после тренировок. Кроме того, амплитуда движений в суставах после занятий стретчингом значительно увеличивается и является причиной того, что повышается безопасность физических нагрузок [12, с. 27].

Таким образом, воздействие упражнений стретчинга является комплексным, направленным на вовлеченность работы всего организма, воздействуя не только на связочно-суставной аппарат, но и на дыхательную и нервную систему, и может выступать средством в физическом воспитании студентов-хореографов.

Данные опроса показали, что современный студент-хореограф отдает предпочтение иным средствам физического воспитания, а не упражнениям хореографического тренажа в качестве основного средства их профессионально-прикладной физической подготовки.

Переходя к практической части педагогического эксперимента, испытуемым было предложено использовать смарт-браслеты с функцией шагомера в период нахождения на занятиях в образовательной организации в течение всей учебной недели. Показатели фиксировались каждый день до и по завершении учебного процесса. Необходимо отметить тот

факт, что соотношение лекционных и практических занятий варьировалось в течение учебной недели, но среднестатистический показатель практической недельной нагрузки был у всех испытуемых одинаков.

Отметим, что согласно исследованиям В. А. Черенко «...в студенческом возрасте двигательную активность можно условно разделить на три составные части: активность в процессе физического воспитания; физическую активность, осуществляемую во время общественной и трудовой деятельности, и физическую активность в свободное от учебы время» [13, с. 93]. Таким образом, нами в процессе педагогического эксперимента учитывались результаты только первых двух пунктов: процесс физического воспитания и процесс трудовой (учебной) деятельности респондентов.

Оценивание результатов объема и интенсивности двигательной активности респондентов осуществлялось на основе ранее апробированных методик. «В качестве надежного инструмента оценки двигательной активности используют акселерометры и шагомеры, поскольку получаемый результат отражает разумное приближение к ежедневному объему двигательной активности и сейчас становится все более популярным и актуальным» [14, с. 45].

Исходя из этого, в нашем исследовании объем двигательной активности респондентов оценивался по методике К. Тюдора-Локка [14, с. 47], согласно которой от 2 500 до 4 999 шагов в день – низкий объем; от 5 000 до 7 499 шагов в день – объем ниже среднего; от 7 500 до 9 999 шагов в день – средняя двигательная активность и от 10 000 до 12 499 шагов в день – высокий объем.

«Мониторирование частоты сердечных сокращений является универсальным методом контроля и регулирования интенсивности физических нагрузок», отмечает в своих работах И. Ю. Разуваева [15, с. 334], что подтверждает правильность выбранного нами показателя для оценки интенсивности двигательной активности респондентов и наиболее подходящего по специфике их деятельности. В нашем

исследовании мы также будем опираться на классификацию, предложенную В. Г. Ивановым [16, с. 185], согласно которой физическая нагрузка распределяется на зоны по показателям ЧСС:

- 1-я зона, нагрузки малой интенсивности – ЧСС до 130 уд/мин;
- 2-я зона, нагрузки средней интенсивности – ЧСС от 130 до 150 уд/мин;
- 3-я зона, нагрузки большой интенсивности – ЧСС от 150 до 180 уд/мин;
- 4-я зона, нагрузки предельной интенсивности – ЧСС 180 уд/мин и более.

Первым этапом педагогического эксперимента являлось оценка объема двигательной активности у респондентов в течение одного учебного занятия по дисциплинам профильного цикла, основу которых составляет хореографический тренаж по различным техникам танцевального искусства. Продолжительность занятия фиксированная – 1,5 часа (2 академических часа). Объем показателей двигательной активности после статистической обработки данным составил $2\,854 \pm 932$ шага. При этом с помощью функции пульсометра смарт-браслета нами произведены замеры показателей интенсивности двигательной активности респондентов в тот же самый временной интервал путем фиксации результатов пульса до и сразу после занятия. У всех испытуемых до эксперимента показатели частоты пульса варьировались в пределах 68 ± 7 ударов в минуту, что свидетельствует о нормальном здоровом состоянии организма, а замер показателя частоты сердечных сокращений за одну минуту сразу после завершения занятия у испытуемых показал значительные изменения и составил 132 ± 18 ударов в минуту. Эти данные нам доказывают, что хореографический тренаж и его основные средства – танцевальные движения различных направлений хореографии относятся к зоне средней и даже большой интенсивности двигательной активности, согласно вышеизложенной классификации.

На втором этапе объем и интенсивность двигательной активности респондентов оценивались в течение одного учебного дня, при

этом у всех они были одинаковы и составили 4 пары занятий – две из которых дисциплины профильного цикла (хореографический тренаж) и две пары теоретического блока (лекционные). Объем двигательной активности составил $7\,895 \pm 1\,803$ шага за один учебный день, а интенсивность двигательной активности измерялась два раза на этом этапе исследования, так как включала уже увеличение временного интервала (2 пары по 1,5 часа). Среднестатистические показатели интенсивности до нагрузки не сильно отличались от первого этапа и составили 71 ± 5 ударов в минуту, а показатель интенсивности после двух занятий составил 146 ± 17 ударов в минуту.

Мы видим, что согласно методике К. Тюдор-Локка объем двигательной активности респондентов только за учебное время одного дня уже находится в зоне, приближенной к высокому уровню, и показатель интенсивности двигательной деятельности по классификации В. Г. Иванова – в зоне нагрузок большой интенсивности.

Такие результаты свидетельствуют о достаточно высоком объеме и интенсивности двигательной активности студентов-хореографов во время учебного дня и всей учебной шестидневной недели, так как вышеописанный анализ учебного процесса респондентов предполагает ежедневные занятия по дисциплинам практического характера, основу которых составляет хореографический тренаж различных танцевальных направлений. Исходя из полученных сведений нами предполагается дальнейшее исследование организации и планирования учебного процесса студентов-хореографов с целью оптимизации средств в рамках физического воспитания.

Вышеперечисленное обоснование положительной направленности упражнений стретчинга, учет мнения респондентов и оценка объема и интенсивности двигательной активности доказывают, что профессионально-прикладная физическая культура у студентов-хореографов должна носить оздоровительный и специально-ориентированный компонент, средством которого могут выступать упражнения стретчинга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в совокупности результаты исследования подтверждают наше предположение о необходимости формирования у современного студента здоровьесберегающих компетенций и навыков ведения здорового образа жизни, тем более, если это является и еще необходимым при дальнейшей реализации в профессии. Таким образом, для дальнейшей траектории исследования нами предполагается разработать многокомпонентную методику физической подготовки студентов-хореографов, функционал которой будет содержать как оздоровительную, так и специально-ориентированную физическую на-

правленность, реализация которой возможна в учебном плане на дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка: хореографический тренаж». Оздоровительный компонент предполагает решать задачи, связанные с чрезмерной нагрузкой в течение учебного процесса всего мышечного корсета студентов специально подобранными средствами, и специально-ориентированный компонент, предполагающий помочь студентам в повышении их уровня специальной физической подготовленности для успешности обучения и сформированных здоровьесберегающих компетенций для продолжительной профессиональной трудовой деятельности.

Список источников

1. Копейкина Е. Н., Кондаков В. Л., Волошина Л. Н. и др. Двигательная активность студентов в современных условиях // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2023. Т. 8, № 3. С. 106–112.
2. Юрьева М. Н. Содержание и направленность профессиональной подготовки студентов-хореографов в вузах культуры и искусств // Гаудемаус. 2015. № 1. С. 95–106.
3. Никитин В. Ю. Сравнительный анализ систем хореографического образования в России и Западной Европе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 4. С. 148–157.
4. Павинская К. В. Педагогические условия формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности студентов-хореографов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. Т. 22, № 70. С. 18–23.
5. Савиных Л. Е., Булгакова О. В. Подготовка танцоров направления «Hip-Hop» с учетом критериев оценивания техники исполнения // Теория и практика физической культуры. 2024. № 2. С. 18–20.
6. Корепанова Ю. А., Паначев В. Д. Исследования составляющих здорового образа жизни студентов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2014. № 2. С. 32–38.
7. Захарова Е. А., Прокопенко Л. А. Оценка и анализ вредных привычек у студентов, обучающихся в вузах // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021. № 7. С. 123–127. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.7.p123-127>.
8. Антонова Е. В., Чернышева Е. Н. Круговая тренировка в V–VIII классах // Физическая культура в школе. 2009. № 5. С. 26–28.

References

1. Kopeikina E. N., Kondakov V. L., Voloshina L. N. et al. Assessment of the volume of students' motor activity in modern conditions. *Physical culture. Sport. Tourism. Motor recreation*. 2023;8(3):106–112. (In Russ.).
2. Yuryeva M. N. Content and directivity of professional preparation of student-choreographer in institutes of higher education of culture and arts. *Psychology-Pedagogical Journal Gaudeamus*. 2015;(1):95–106. (In Russ.).
3. Nikitin V. Yu. Comparative analysis of choreographic education systems in Russia and Western Europe. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*. 2020;(4):148–157. (In Russ.).
4. Pavinskaya K. V. Pedagogical conditions for the formation of readiness for health-saving activities of students-choreographers at the university. *Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences scientific center. Social, humanitarian, medicobiological sciences*. 2020;22(70):18–23. (In Russ.).
5. Savinykh L. E., Bulgakova O. V. Training of hip-hop dancers, taking into account the criteria for evaluating performance techniques. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. 2024;(2):18–20. (In Russ.).
6. Korepanova Y. A., Panachev V. D. Students' healthy life-style components study. *Russian Journal of Physical Education and Sport*. 2014;(2):32–38. (In Russ.).
7. Zakharova E. A., Prokopenko L. A. Assessment and analysis of bad habits in students studying at universities. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. 2021;(7):123–127. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.7.p123-127>. (In Russ.).
8. Antonova E. V., Chernysheva E. N., Vlasova E. M. Krugovaya trenirovka v V–VIII klassakh. *Fizicheskaya kultura v shkolakh*. 2009;(5):26–28. (In Russ.).
9. WHO guidelines on physical activity. URL: <https://www.who.int/ru> (accessed: 05.02.2024). (In Russ.).

9. Всемирная организация здравоохранения. Рекомендации по нормам физической активности. URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 05.02.2024).
10. Спиридонова Е. А. Стретчинг как оздоровительная система при подготовки юных танцоров // Наука-2020. 2021. № 4. С. 96–103.
11. Анатомия стретчинга / пер. с англ. Н. А. Татаренко. М. : Изд-во «Э», 2017. 224 с.
12. Иванов В. Д., Мамаева Н. О. Влияние стретчинга на функциональное состояние и здоровье студентов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2018. Т. 3, № 1. С. 23–31.
13. Черенко В. А., Горовой В. А. Оптимизация двигательной активности студентов на основе последовательного применения тренировочных средств различной направленности // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шамякина. 2015. № 2. С. 91–100.
14. Tudor-Locke C., Johnson W. D., Katzmarzyk P. T. Accelerometer-determined steps per day in US children and youth // *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2010. Vol. 42, no. 12. P. 2244–2250. <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3181e32d7f>.
15. Разуваева И. Ю., Дачев О. В. Дозирование физической нагрузки студентов на основе информации частоты сердечных сокращений // Физическая культура и спорт в структуре профессионального образования: ретроспектива, реальность и будущее : сб. материалов межведомственного круглого стола, 23 ноября 2017 г., г. Иркутск. Иркутск : Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2017. С. 333–336.
16. Иванов В. Г., Хомук Н. В. Систематизация физических нагрузок на занятиях по частоте сердечных сокращений // Физическая культура, спорт, здоровый образ жизни в XXI веке : сб. науч. ст. междунар. науч.-практич. конф., 12–13 декабря 2019 г., г. Могилев. Могилев : Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, 2020. С. 184–186.
10. Spiridonova E. A. Stretching as a health-improving system for training young dancers. *Nauka-2020*. 2021;(4):96–103. (In Russ.).
11. Anatomiya stretchinga. Tatarenko N. A., trans. Moscow: Izd-vo “E”; 2017. 224 p. (In Russ.).
12. Ivanov V. D., Mamaeva N. O. The effect of stretching on the functional state and health of students. *Physical culture. Sport. Tourism. Motor recreation*. 2018;3(1):23–31. (In Russ.).
13. Cherenko V. A., Gorovoy V. A. Optimizatsiya dvigatelnoy aktivnosti studentov na osnove posledovatel'nogo primeneniya trenirovochnykh sredstv razlichnoy napravlenosti. *Vestnik of Muzur State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin*. 2015;(2):91–100. (In Russ.).
14. Tudor-Locke C., Johnson W. D., Katzmarzyk P. T. Accelerometer-determined steps per day in US children and youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2010;42(12):2244–2250. <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3181e32d7f>.
15. Razuvaeva I. Yu., Dachev O. V. Dozirovanie fizicheskoy nagruzki studentov na osnove informatsii chastyoty serdechnykh sokrashchenii. In: *Proceedings of the Conference “Fizicheskaya kultura i sport v strukture professional'nogo obrazovaniia: retrospektiva, realnost i budushchee”*, November 23, 2017, Irkutsk. Irkutsk: East Siberian institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation; 2017. p. 333–336. (In Russ.).
16. Ivanov V. G., Khomuk N. V. Sistematizatsiya fizicheskikh nagruzok na zaniatiyakh po chastote serdechnykh sokrashchenii. In: *Proceedings of Research-to-Practice Scientific Conference “Fizicheskaya kultura, sport, zdorovy obraz zhizni v XXI veke”*, December 12–13, 2019, Mogilev. Mogilev: Mogilev state A. Kuleshov University; 2020. p. 184–186. (In Russ.).

Информация об авторе

Т. В. Сабанцева – кандидат педагогических наук, доцент;
<https://orcid.org/0000-0001-5464-3253>,
sabtv@mail.ru

About the author

T. V. Sabantseva – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent;
<https://orcid.org/0000-0001-5464-3253>,
sabtv@mail.ru

Научная статья

УДК 378.037.1

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-7>



Мотивация самостоятельности занятий физической культурой у студентов

Наталия Викторовна Яковлева¹, Рита Станиславовна Лыженкова²,
Мариям Равильевна Арпентьева³✉

¹Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Россия

²Восточно-Сибирский филиал Российского государственного университета правосудия
имени В. М. Лебедева, Иркутск, Россия

³Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки интегративного подхода и модели мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов. Одним из важных шагов на пути к такой модели является изучение различных типов и уровней мотивации самостоятельности. Цель статьи заключается в типологическом анализе мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов разных направлений профессиональной подготовки, выделении и осмыслении различных групп студентов с разными мотивами самостоятельности. Авторами раскрыта сущность разных типов мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов, заключающаяся в особенностях формирования, функционирования, развития и деструкции их потребностей и желаний в отношении занятий физической культурой и, шире, здоровьесбережением. Классифицированы подходы к исследованию мотивации самостоятельности занятий, мотивы, предложены рекомендации и выделены наиболее продуктивные направления исследования проблемы. Доказано, что современные студенты разных профессиональных групп не имеют гармоничной и в достаточной мере сформированной мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой. Основная часть студентов демонстрируют пассивность (демотивированность), преобладающими мотивами самостоятельных занятий, как и учебных занятий в вузе, становятся внешние и внутренние социальные мотивы. Лишь часть студентов регулярно занимается физической культурой, исходя из мотивов здоровьесбережения и личностного совершенствования, что говорит о необходимости системной работы педагогов и специалистов служб сопровождения образования в отношении развития мотиваций здоровьесбережения и личностного совершенствования студентов.

Ключевые слова: мотивация самостоятельных занятий, физическая культура, типы мотивов самостоятельных занятий физической культурой, компетенции, потребности студентов

Шифр специальности: 5. 8. 4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

Для цитирования: Яковлева Н. В., Лыженкова Р. С., Арпентьева М. Р. Мотивация самостоятельности занятий физической культурой у студентов // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 68–86. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-7>.

Original article

Motivation of students for independent physical training

Nataliya V. Yakovleva¹, Rita S. Lyzhenkova², Mariyam R. Arpentyeva³✉

¹Buryat State University named after D. Banzarov, Ulan-Ude, Russia

²East Siberian branch of the University of the University of Justice named after V. M. Lebedev,
Irkutsk, Russia

³Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The relevance of the article is determined by the need to develop an integrative approach and a model for students' motivation for independent physical training. One of the important steps towards

such a model is the study of different types and levels of motivation for independence. The purpose of the article is to make a typological analysis of the motivation for independent physical training in students of various fields of professional training, to identify and study the differences between student groups with different motivations of independence. The authors reveal the essence of different types of motivation of students for independent physical training, which includes the peculiarities of formation, functioning, development and destruction of their needs and desires in relation to physical training and, health protection. The study categorized approaches to independent training motivation and motives, offered recommendations, and highlighted the most productive research directions. This study proves that modern students across various professional groups lack harmonious and sufficiently developed motivation for independent physical training. The main part of students is passive (demotivated). External and internal social motives become predominant for independent exercises, as well as academic studies. Only some students are regularly engaged in physical training, based on the motives of health protection and personal improvement. It indicates the need for a systematic work of teaching staff and specialists of educational support services regarding the motivation development of health protection and personal improvement of students.

Keywords: motivation for independent training, physical education, types of motives for independent physical training, competencies, students' needs

Code: 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

For citation: Yakovleva N. V., Lyzhenkova R. S., Arpentyeva M. R. Motivation of students for independent physical training. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):68–86. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-7>.

ВВЕДЕНИЕ

В условиях интенсивных трансформаций общего и профессионального образования формирование и развитие культуры здоровьесбережения и физической культуры как ее важнейшего компонента является одной из важнейших задач системы образования. Проблемы мотивации современных школьников и студентов к самостоятельным занятиям физической культурой – одни из самых актуальных в контексте вопросов профилактики и коррекции нарушений здоровья и здоровьесбережения. Особенно насущными они оказываются в студенческом возрасте, связанном с активным самообразованием, потенциальным наличием у студентов необходимых компетенций в сфере здоровьесбережения, а также накопившимися у многих из них многочисленными нарушениями в сфере здоровья. Физическая культура – важный компонент профессиональной подготовки студентов, которая формируется и развивается в обязательном порядке как часть общеобразовательной программы вуза на протяжении всего периода обучения и воспитания будущего специалиста. Значимость физической подготовки связана с формированием и развитием физической культуры человека как составляющей его

общежизненных (социальных, личностных) и профессиональных компетенций. При всей очевидности рассматриваемой проблематики, наличии достаточно большого числа исследовательских и прикладных работ в изучаемой области (например, исследования В. В. Севастьянова, Е. А. Стеблецова, В. И. Воропаева, В. А. Колошкиной и Н. А. Дварак, И. С. Галич, В. Д. Иванова, П. А. Истматова, О. В. Ивахиной, Е. Ю. Козенко, Н. В. Савкиной, И. Т. Хайруллина и др.) проблематика мотивации самостоятельных занятий студентов физической культурой сохраняет значимость и новизну:

1) несмотря на имеющиеся усилия в данной области, не сформировано системного представления о том, каким образом возникают, развиваются, совершенствуются, или, напротив, блокируются и разрушаются мотивы самостоятельных занятий в студенческом возрасте;

2) типология мотивации самостоятельно-сти занятий физической культурой и совокупность рекомендаций и методик, связанных с различными мотивами, не разработаны. Это видно даже на примере публикаций последних десяти лет, включенных в такие крупные библиотечные базы, как РИНЦ, Киберленинка и т. д.

В нашем исследовании мы обратились к анализу наиболее релевантных теме нашего исследования публикаций, размещенных в данных библиотеках. Их анализ показывает, что отечественные и зарубежные модели этого аспекта активности студентов современности рассматривают данную проблему скорее в отношении внешнего описания и распространенных способов, а не процессов и внутренней структуры, специфики мотивации самостоятельности. М. А. Лозовая и коллеги, С. А. Марчук, другие исследователи подчеркивают значимость систематизации и объединения формализовано-учебной и самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности студентов, важность формирования и развития у них системного представления о сбережении и укреплении здоровья [1, 2]. Также важным моментом является учет места физической культуры как системы компетенций, а также самостоятельности занятий ею у будущих специалистов в контексте особенностей учебно-профессионального труда. Эти исследования (сравнительного типа) направленным образом практически не осуществлялись. Между тем очевидно, что для специалистов разных профессиональных групп актуальность и значимость, содержание и формы занятий физической культурой и спортом являются во многом различными, в том числе, у студентов, проходящих обучение по профилям «физическая культура», «медицина», а также студентов, проходящих подготовку в сфере «социогуманитарных» и «инженерно-технических» профессий.

Одним из важных шагов на пути к системной модели мотивации самостоятельности занятий физической культурой является изучение ее различных типов и уровней.

Цель исследования заключается в типологическом анализе мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов разных направлений профессиональной подготовки, выделении и осмыслении различных групп студентов с разными мотивами самостоятельности.

Задачи исследования включают теоретические задачи, связанные с теоретическим ана-

лизом и синтезом проблем мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов; эмпирические задачи разработки и реализации программы эмпирического изучения мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов разных направлений профессиональной подготовки, в том числе разработка и апробация авторского опросника («Большой опросник здоровьесбережения»). Следующим этапом исследования выступает создание и апробация авторской модели и программы мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов, выходящая за рамки данной статьи.

В своем исследовании мы исходим из предположения о том, что мотивация самостоятельности занятий физической культурой у студентов должна быть связана с гармонизацией процессов обучения и воспитания будущего специалиста, обеспечением эффективности и продуктивности этих процессов в контексте (пере)подготовки специалистов к самостоятельному здоровьесбережению в ходе вузовского и последующих периодов профессионального становления и развития. Развитие мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов связано со спецификой программ обучения и воспитания в вузе: их содержательными и структурными особенностями.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объект исследования – мотивация самостоятельности занятий физической культурой у студентов.

Предмет исследования – особенности типов мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов.

Методологической основой изучения мотивации самостоятельности занятий физической культурой у студентов выступили несколько подходов: системный (А. А. Вербицкий, Г. П. Щедровицкий и др.), здоровьесберегающий (Л. Б. Дыхан, О. М. Железнякова, Г. К. Зайцев, М. М. Поташник, Н. К. Смирнов и др.), индивидуально-ориентированный (К. Роджерс, В. В. Сериков, И. С. Якиманская

и др.), компетентностный (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.), деятельностный (А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн и др.). На основе этих подходов развивается весьма продуктивный в целях нашего исследования компетентностно-деятельностный подход, суть которого в данном исследовании сводится к пониманию того, что самостоятельность занятий физической культурой, как и любой иной деятельностью, есть необходимая характеристика деятельности; самостоятельность занятий физической культурой будущих специалистов – компонент системной ступени развития здоровьесберегающей компетентности.

Центральным понятием работы выступает термин «мотивация самостоятельности занятий физической культурой у студентов». Самостоятельность занятий физической культурой у студентов рассматривается как важный компонент учебной и профессиональной самостоятельности, создающий условия для качественного, оптимального становления и развития будущего специалиста. Мотивация, как известно, есть совокупность факторов (мотивов), детерминирующих поведение индивидуальности и направленных на удовлетворение ее потребностей, в том числе в сфере занятий физической культурой и спортом. Сюда включаются мотивы-желания (опосредованно связанные с нуждами человека) и мотивы-потребности (истинные нужды), следствием которых и становится устойчивый интерес к занятиям физической культурой как компоненту здоровьесбережения в профессиональной и иных видах деятельности.

Основная идея исследования заключается в том, что мотивация самостоятельности занятий физической культурой у студентов является системным по своей природе, феноменом и важным компонентом профессиональной подготовки. Мотивация самостоятельности занятий физической культурой требует применения совокупности различных подходов к ее эффективному и продуктивному формированию и укреплению, обеспечению успешного функционирования, что может быть достигнуто в рамках целостной модели,

объединяющей различные, в разной мере специализированные методы и методики, условия и формы образования, стимулирующие формирование и развитие у студентов научно-теоретических, методико-прикладных и ценностно-смысловых компетенций в сфере занятий физической культурой как компонента здоровьесбережения.

В своем исследовании мы исходим из гипотезы о том, что студенты разных профессиональных групп опираются на разные мотивы самостоятельности занятий физической культурой и имеют разные уровни сформированности мотивации самостоятельности и обеспечивающих их компетенций здоровьесбережения:

1) несформированная мотивация самостоятельности занятий физической культурой связана с уровнем формирования основных компетенций и общеметодической грамотности, при которых студенты имеют частично сформированные мотивы самостоятельности и осуществляют относительно неупорядоченную физическую активность. Ведущими для этой группы студентов являются узкосоциальные и широкие социальные мотивы самостоятельных занятий физической культурой;

2) сформированная мотивация самостоятельности занятий физической культурой связана с таким уровнем развития здоровьесбережения и его направленной рефлексии, при которых студенты обладают сформированной системой мотивов занятий физической культурой и последовательны, регулярны в осуществлении программ здоровьесбережения. Ведущими для этой группы студентов являются узкосоциальные и оздоровительные мотивы самостоятельных занятий физической культурой;

3) высокосформированная мотивация самостоятельности занятий физической культурой связана с уровнем управления здоровьесбережением, самостоятельность занятий физической культурой выступает субъективно как компонент заботы студента о себе и своем здоровье, в том числе помимо физического, духовного и психологического. Ведущими для этой группы студентов являются психологические

и оздоровительные мотивы самостоятельных занятий физической культурой.

Методы исследования. В работе реализована авторская модель изучения мотивации самостоятельных занятий физической культурой, базой которой выступают метод опроса и качественно-количественный метод анализа (контент-анализ) полученных в ходе опроса данных [3]. Математические методы обработки последних включали первичную и вторичную статистическую обработку данных исследования с помощью программы Excel Online.

Работа осуществлялась в течение 2020–2024 гг. на базе одного из крупнейших вузов г. Иркутска (Иркутский государственный университет путей сообщения).

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивались:

- соответствием базовых методологических принципов изучения мотивации самостоятельных занятий студентов физической культурой цели и предмету исследования;
- репрезентативностью объема выборок и значимостью эмпирических данных изучения мотивации самостоятельных занятий студентов физической культурой;
- использованием методов исследования, адекватных поставленным задачам изучения мотивации самостоятельных занятий студентов физической культурой;
- первичным и вторичным статистическим анализом данных, полученных из ответов участников исследования мотивации самостоятельных занятий студентов;
- комплексным подходом и системным анализом мотивации самостоятельных занятий студентов физической культурой.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Здоровьесбережение практически всеми учеными и практиками в области педагогики рассматривается как средство повышения эффективности и продуктивности обучения и воспитания студентов, улучшения их успеваемости, стремления (мотивации) и умения учиться, результативности усвоения общекультурных, профессиональных («жестких») и «мягких» компетенций [3, 4], а также общей

успешности человека как личности, партнера и профессионала в современном мире [5, 6]. Однако, хотя здоровье и успешное освоение образовательной программы вуза очевидно взаимообусловлены, многие студенты эту связь субъективно игнорируют, пока не имеют существенных нарушений здоровья и не сталкиваются с интенсивными дистрессами. Дистрессы, например неуспеваемость, экзаменационные стрессы и т. д., возникающие по причине болезни или иных проблем, ведут к возникновению пограничных или собственно патологических нарушений в области физического и психического благополучия.

Исследователями неоднократно отмечается важность разработки системных, многокомпонентных образовательных программ и пособий, проектирования образовательных результатов студентов в области самостоятельных занятий физической культурой как компонента здоровьесбережения на основе компетентностно-деятельностного подхода [6], их включение / учет в стандарты образования [7]. Потенциально спектр методик, методов, моделей и подходов формирования и развития мотивации занятий физической культурой как компонента здоровьесбережения очень велик, некоторые из форматов и сочетаний будут оптимальнее и результативнее, чем другие, в том числе в контексте содержательного наполнения программ здоровьесбережения. Обращение к физической культуре в процессе вузовской подготовки специалиста является важнейшим каналом формирования и развития мотивации самостоятельности здоровьесберегающей деятельности студента в целом, формирования и развития целостной культуры здоровьесбережения, которую он сможет перенести в повседневную профессиональную жизнь. Здесь ключевым является вопрос о соотношении и структуре фундаментальных и практических компетенций, передаваемых / формируемых и совершенствуемых в ходе различных подходов, моделей, методик и методов обучения студентов. Поскольку это множество нуждается в упорядочивании, постольку значительная часть активности преподавателя вуза и иных

специалистов сопровождения образовательного процесса, работающих с задачами здоровьесбережения, должна отводиться метаобучающей активности: организации и стимулированию мотивации будущих специалистов к формированию и совершенствованию соответствующих и смежных компетенций.

Здесь наиболее уместной можно признать адаптивно-развивающую стратегию здоровьесбережения и системного стимулирования мотивации самостоятельности занятий физической культурой [8]. В противовес адаптивной или коррекционной, она не только не ограничивает развитие и жизнедеятельность студента страхами и рисками потери здоровья и необходимостью компенсации потерь и дефектов функционирования и развития, но, напротив, ориентирует на достижения, включение в деятельность, самоактуализацию и самореализацию. Это помогает перестроить психофизиологические функции человека как целостности, а не только компенсировать возможно существующие дефекты и задержки развития, предотвратить снижение функциональных возможностей, вывести человека на новый уровень «здоровьеразвития».

Центральным фокусом проблем мотивации занятий физической культурой и здоровьесбережения будущих специалистов в их профессиональной подготовке является, таким образом, проблематика его самостоятельности, условий и средств ее стимулирования и развития, форм образования, методов и техник, которые необходимо использовать, чтобы побудить и укрепить студентов в самостоятельном формировании (англ. *healthbuilding*), поддержании / сохранении (англ. *health-saving*) и совершенствовании здорового образа жизни (ЗОЖ, англ. *healthylifestyle*) [9–11]. Однако существующая практика заботы о здоровье обучающихся в вузах страны такова, что студенты выступают скорее как потребители, получатели здоровьесберегающих услуг, чем субъекты здоровьесбережения. Здоровье, достигаемое как результат внешнего управления, поэтому не представляется индивидуальной, собственной ценностью и значит легко девальвируется и «забывает-

ся», как только та или иная здоровьесберегающая программа, мероприятие или форма управляемой извне оздоровительной активности завершаются. Суммарный эффект такого «здоровьесбережения» ожидаемо невелик. Решение этой проблемы педагоги и исследователи видят в поддержке мотивации самостоятельного здоровьесбережения за рамками образовательной ситуации и образовательной активности обучающихся как полноценно функционирующих, целостных индивидов с рождения до конца жизни человека [12]. Образовательные программы здоровьесбережения, стимулирующие мотивацию самостоятельных занятий, особенно важны в контексте интеграции общего и дополнительного образования, в условиях падения интереса молодежи и населения в целом к здоровью, к ЗОЖ; замены стремления к развитию на стремление к потреблению благ и т. п. Современные исследователи полагают, что в вузе необходимо создавать и укреплять условия, под воздействием которых самостоятельные и организованные вузом занятия физической культурой приобретают личностный смысл. Важно, чтобы у студентов возникал стойкий индивидуальный интерес к ним и к приобретению компетенций в области физической культуры и здоровьесбережения, а внешние заданные мотивы деятельности преобразовывались во внутренние потребности личности [12, 13].

Важно отметить, что на ранних стадиях обучения и воспитания детей, подростков, юношей и девушек внимание уделяется преимущественно освоению общекультурных компетенций в рамках тех или иных стандартов и норм подготовки. А на уровне профессионального образования, в вузе, на первый план выходят процессы и феномены управления образовательной активностью будущих специалистов со стороны преподавателей и иных наставников, а также самих студентов. Они осуществляют рефлекссию и трансформацию процессов и результатов подготовки в контексте в разной мере самостоятельного освоения студентами тех или иных компетенций и групп компетенций, учета специфики

данных компетенций и их усвоения в ходе профессиональной (пере)подготовки, организованных вузом и самостоятельных занятий обучающихся.

Рассматривая эту проблему, помимо многочисленных факторов и условий формирования, функционирования, развития, деструкции мотивации самостоятельности занятий физической культурой, важным моментом является различение разных типов мотивации. Исследователи традиционно выделяют: а) внешнюю / экстринсивную и внутреннюю / интринсивную мотивацию, б) положительную / стимулирующую, конструктивную и отрицательную / деструктивную, антимотивацию, в) устойчивую и неустойчивую мотивацию. Изучение мотивов, обуславливающих характеристики (интенсивность и регулярность, (целе)направленность и т. д.) самостоятельных занятий физической культурой и спортом у студентов и выявление способствующих им и ограничивающих их факторов, показывает, что ведущими мотивами к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и спортом чаще всего являются:

а) личностные:

1) психологические, направленные на укрепление самопринятия, самоуважения и самопоимания и т. д.;

2) мотивы достижения целей и стремления самосовершенствоваться, в том числе в рамках занятий физической культурой и спортом;

б) оздоровительные:

1) направленные на укрепление и сохранение своего здоровья, профилактику заболеваний;

2) к ним близки профессионально-деятельностные мотивы, направленные на обеспечение и повышение работоспособности, профилактику и преодоление (ди)стресса в учебно-трудовой деятельности;

в) широкие социальные:

1) имиджевые / эстетические, связанные с желанием изменить / улучшить внешний облик, улучшить впечатление, производимое на других людей;

2) к ним близки культурологические – мотивы «моды», общепринятого норматива,

в том числе и демонстрации здорового образа жизни и т. п.;

г) узкосоциальные:

1) интерактивные мотивы, связанные с потребностью общения и взаимодействия, занятиями в группах / клубах «по интересам»;

2) мотивы выигрыша, конкуренции и соревнования, особо характерные для студентов, увлеченных спортом [14].

Здесь мы также видим внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя, по мнению специалистов, связана с ориентацией на внешние стимулы (вознаграждения, наказания и т. д.), например широкие и узкие социальные мотивы. Внутренняя мотивация связана с самим индивидом, его заботой о своем здоровье и интересом к самой физической культуре и спорту как средству и процессу повышения результативности собственной жизнедеятельности (мотивы личностного совершенствования и сбережения здоровья). Однако любая мотивация обусловлена внутренне, хотя и зависит от внешних факторов и стимулов (актуальных или из прошлого или будущего человека).

Особенно важно при этом учитывать, что современное образование требует выстраивания не только субъект-объектных, но и субъект-субъектных отношений преподавателя и студента. Один из важнейших ракурсов формирования и развития мотивации самостоятельности занятий физической культурой как компонента здоровьесбережения связан поэтому с проблематикой самоуправления в образовании: самоуправление студента, готовность и способность к здоровьесбережению в образовательном процессе вуза – важный фактор здоровьесбережения. Преподаватель должен выступать здесь помощником студента. Необходимо помогать студентам научиться рефлексии своих успехов, процессов и результатов (само)образования в сфере занятий физической культурой и иных сферах подготовки, использования ресурсов доступных им образовательных сред [15, 16]. Необходимым условием при этом является самостоятельность как активная роль студента в учебно-воспитательном

процессе, готовность и способность студентов современного вуза самостоятельно организовать и осуществить обучение базовым компетенциям в контексте различных концептуальных моделей [17].

Таких моделей несколько, например:

а) мы согласны с мнением многих коллег о результативности применения интегративной модели формирования осознанного, рефлексивного отношения студентов к своему здоровью и здоровью окружающих людей, включая: приобретение знаний и умений в области здоровьесбережения и конкретной физической культуры; использование студентами результативных технологий обучения и применение методов спортизации и индивидуализации процесса физического воспитания в вузе в целом; необходимость личного участия каждого студента в оздоровительных и профилактических мероприятиях вуза и иных организаций; формирование у обучающихся мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни, развитие мотивации обучающихся на самостоятельное сохранение и укрепление своего и общественного здоровья в течение всей жизни. При этом самосовершенствование студентов рассматривается как целевая задача вузовского образования [1, 18, 19];

б) модель формирования и развития здоровьесберегающей компетентности как системы ценностно-смысловых, поведенческих, эмоционально-волевых и когнитивных компетенций заботы о здоровье у студентов вуза. Компетентность как осведомленность и активность как мотивированность студентов по вопросам здоровьесбережения выступают как факторы профессиональной успешности выпускника, при этом формирование и развитие у студентов мотивации и компетенций здоровьесбережения рассматривается, в первую очередь, в контексте реализации рекреационного и развивающего потенциала физической культуры [20].

Обе эти модели для нас являются одинаково важными: интегративность – основное условие результативного формирования и развития мотивации самостоятельных занятий

физической культурой как компонента заботы студента о своем здоровье.

В целом, опираясь на современные модели педагогического и психологического сопровождения занятий физической культурой и спортом, мы можем отметить следующее:

1) формирование и развитие у студентов мотивации и компетенций в сфере самостоятельных занятий физической культурой как компонента здоровьесбережения должно быть нацелено на понимание сути и функций многочисленных модусов заботы о здоровье: профилактического и развивающего, рекреационного / восстановительного и коррекционного, адаптивного и соревновательного, трудового / учебного и игрового / досугового;

2) подготовка специалистов должна включать как практику, так и теорию, фундаментальные знания и умения в области самостоятельных занятий физической культурой как компонента здоровьесбережения. Теория и практика телесного здоровья и физической культуры должна служить задаче формирования и укрепления мотивации самостоятельности занятий физической культурой.

Эмпирическое исследование мотивации самостоятельности занятий физической культурой. Для целей данного исследования было отобрано 145 человек в пилотажной и 120 студентов Иркутского государственного университета путей сообщения в основной части исследования. В исследовании приняли участие 4 группы студентов разных специальностей, в основной части – по 30 респондентов (классическое для контент-анализа число респондентов / текстов документов или наборов документов):

I группа – студенты отделений «Компьютерные технологии» (бакалавриат), «Информационная безопасность» (бакалавриат), «Система обеспечения движения поездов» (специалитет);

II группа – студенты отделений «Экономика на предприятии» (бакалавриат), «Экономическая безопасность» (бакалавриат), «Таможенное дело / Экономическая политика государства» (специалитет);

III группа – студенты отделений «Менеджмент на предприятии» (бакалавриат), «Управление персоналом» (бакалавриат), «Управление качеством» (бакалавриат);

IV группа – студенты отделений «Эксплуатация железных дорог» (бакалавриат),

«Подвижной состав железных дорог» (специалитет), «Строительство железных дорог» (специалитет).

Распределение респондентов по группам и подгруппам выглядит следующим образом (таблица):

Таблица

Соотношение распределения респондентов по группам и подгруппам

	I группа «айтишники»	II группа «экономисты»	III группа «менеджеры»	IV группа «транспортники»
Пассивные	5	5	4	6
Активные	21	23	25	23
Компетентные	4	2	1	1
Всего	30	30	30	30

Примечание: составлено авторами по результатам исследования.

Как видно из данного списка, специалисты, имеющие специальные компетенции в области здоровьесбережения (тренеры / преподаватели физической культуры и спорта, медицинские работники / врачи, клинические психологи и психиатры, социальные работники / социально-медицинские работники), в исследовании не участвовали, что несколько ограничило полноту сравнительного анализа. Однако, опираясь на проведенное нами исследование, данную задачу можно будет решить в дальнейшем.

Как мы и предполагали, не имеющие профессиональных интересов и компетенций в области заботы о здоровье студенты технических, экономических, цифровых и управленческих специальностей, будут мало различаться между собой в отношении мотивации самостоятельных занятий физической культурой. Опрошенные нами учебные группы респондентов, выделенные по внешнему критерию (специальность, профессиональная принадлежность), действительно отличаются между собой незначительно. Наибольшие отличия продемонстрировали группа «менеджеры» и «айтишники»: среди «менеджеров» больше студентов, проявляющих активную позицию в отношении здоровьесбережения и управления здоровьем (высокомотивированные); среди «айти-

шников» немного чаще встречаются «компетентные» (мотивированные); «транспортники» проявили чуть большую по сравнению с иными группами пассивность и демотивированность. Среди «экономистов» наиболее заметные различия связаны с большей представленностью «компетентных», мотивированных студентов (различия незначимы на уровне 0,05).

Половозрастной состав обучающихся был в значительной степени однородным (студенты бакалавриата и специалитета 2–3-го курсов, более 90 % опрошенных – девушки). Занятия физической культурой проводились во всех группах по сходным программам, специфических содержаний и процедур (методик), а также целей и форматов преподавания для каждой из групп программ не создавалось.

В процессе качественного анализа данных исследования было выделено несколько подгрупп респондентов по критерию мотивированности к самостоятельным занятиям физической культурой (наличию и регулярности самостоятельных занятий физической культурой и спортом и здоровьесбережения):

1) демотивированные, пассивные респонденты, не практикующие регулярных самостоятельных занятий физической культурой и спортом и здоровьесбережения в целом (16,7 %, 20 человек);

2) мотивированные, активные респонденты, практикующие регулярные занятия физической культурой и спортом и здоровьесбережением в целом (76,7 %, 92 человека);

3) ценностно мотивированные, компетентные респонденты, практикующие регулярные занятия физической культурой и спортом и имеющие долгосрочные программы здоровьесбережения (6,7 %, 8 человек).

Смысловая структура представлений о самостоятельности занятий физической культурой в целом в этих группах выглядит следующим образом.

1. Хотя современное образование, содержащее как один из трех основных компонентов самостоятельное обучение, естественным образом предназначено и способно стимулировать самостоятельность и развивать стремление к ней, умение студентов быть самостоятельными, но принудительный характер такой «самостоятельности» (лишение возможности получить поддержку, консультацию и т. д. от педагогов и других студентов), общая ограниченность развития человека, поставленного в условия более или менее полной изоляции или отчуждения, приводят к тому, что многие студенты фиксируют моменты изоляции и «брошенности», «никому ненужности» (8,3 %, 10 человек).

2. Демотивированные, пассивные студенты, решающие помимо проблем здоровьесбережения массу иных, более субъективно значимых проблем, отмечают свою занятость / перегруженность, нехватку временных, пространственных и иных внешних ресурсов (оборудования и т. д.). Эта группа студентов систематически недооценивает и крайне локально рассматривает внутренние ресурсы здоровьесбережения, включая сформированность / развитость качества самостоятельности. Мотивация самостоятельности связана преимущественно с широкими и узкими социальными мотивами.

3. Мотивированные студенты отмечают важность и факт самостоятельных занятий, стремление укреплять свою мотивацию, исходя из задач личностного совершенствования. Часть студентов фиксирует проблемы

здоровья, становящиеся началом стойкого интереса и мотивации самостоятельных занятий физической культурой.

Процедура эмпирического исследования включала работу с авторской методикой:

– разработка, апробация и усовершенствование «Большого опросника здоровьесбережения» – авторской модификации проективной методики «Незаконченных предложений», сбор первичных данных с помощью опросника, его заполнение 120 респондентами;

– качественный и количественный анализ ответов, контент-анализ, первичная и вторичная статистическая обработка данных (подсчет встречаемости подкатегорий в разных группах и подгруппах респондентов, сравнительное исследование частот встречаемости в разных группах и подгруппах, оценка достоверности различий);

– интерпретация полученных данных, выявление уровней самостоятельности здоровьесбережения и типических способов реагирования / осмысления / отношения к феноменам, методикам, условиям, функциям, ресурсам и антиресурсам здоровьесбережения студентов, разработка и апробация рекомендаций по совершенствованию программ и усовершенствованных программ «Основы физической подготовки».

В ходе разработки, апробации и совершенствовании опросника (К. Д. Зароченцев, А. И. Худяков, 2005, с. 68 и др.) оценивались: экологическая валидность, внешняя валидность, внутренняя валидность, операциональная валидность, в том числе конструктивная валидность. Конструктивная валидность разработанной методики контент-анализа обеспечивалась соответствием системы групп категорий, категорий, подкатегорий и их референтов теоретическим постулатам исследований и данным существующих исследований здоровьесбережения в образовательном процессе; соответствием гипотезе исследования, сформулированной на основе теоретических предположений; эмпирически выделенным и соотнесенным с теоретическими моделями здоровьесбережения шкалам (подкатегориям) исследования изучаемого феномена.

«Большой опросник здоровьесбережения» был включен в многоэтапную обучающую процедуру, предполагавшую развернутую работу по индивидуальному (домашнему) заполнению опросника, групповой (аудиторной) рефлексии процесса и результатов заполнения, а также последующей самостоятельной (домашней) работы, направленной на уточнение своих ответов на вопросы. Итоговые тексты ответов анализировались методом контент-анализа, сравнивались между собой в целом и по отдельным группам и подгруппам респондентов.

Предполагалось, что многие из опрошенных студентов не имеют значительной мотивации к здоровьесбережению и рефлексии здоровьесбережения, к обучению в целом, а также многих необходимых для корректного осмысления вопросов методики компетенций (знаний и умений), в частности рефлексивных и метакогнитивных. Поэтому работа с опросником была многоэтапной и включала групповые дискуссии и т. д.

«Большой опросник здоровьесбережения» (Р. С. Лыженкова, 2022) – авторская методика, она является частью учебной программы подготовки специалистов к самостоятельным занятиям физической культурой и здоровьесбережению. Текст опросника был во многом традиционным: предлагались открытые вопросы, посвященные разным аспектам мотивации самостоятельности занятий физической культурой и здоровьесбережения студентов на 3 уровнях: уровень отдельных упражнений, уровень циклов упражнений и сопутствующих им иных методик, уровень программ здоровьесбережения):

– компетентностный / содержательный компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой (Что нужно знать и уметь, чтобы самостоятельно выбрать, выполнить и оценить результаты применения той или иной методики здоровьесбережения, сформировать, выполнить и оценить результат программы или индивидуального маршрута здоровьесбережения?);

– процессуально-деятельностный компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой (Можете ли Вы само-

стоятельно выбрать, применить и оценить выполнение той или иной методики, программы здоровьесбережения, например упражнения на тренировку той или иной функциональной системы организма; построить, реализовать и оценить здоровьесберегающее, в том числе тренировочное занятие или программу занятий?);

– ценностно-смысловой компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой (Перечислите основные ценности и цели здоровьесбережения и, в том числе, занятий физической культурой и спортом, которые направляют Ваш выбор, осуществление и оценку результативности здоровьесберегающих упражнений и программ);

– организационно-методический компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой (Какими организационными и иными внешними ресурсами нужно обладать, чтобы самостоятельно выбрать, выполнить и оценить результат применения той или иной методики или программы здоровьесбережения?);

– критериально-оценочный компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой (Какие критерии оценки результативности применения той или иной методики, группы методик или целой программы здоровьесбережения вы используете?).

Респонденты могли отвечать на вопросы той или иной группы непосредственно, в ходе ответа на вопрос, посвященный конкретной тематике, или в рамках ответов на другие вопросы, «попутно» (понятийное поле исследуемой проблемы у большинства опрошенных крайне слабо дифференцировано). Фиксировалось наличие и отсутствие указаний на ту или иную подкатегорию (0 – нет, 1 – есть). Суммарный результат по выборке мог, таким образом, составлять от 0 до 120 единиц, по отдельным группам – от 0 до 30 единиц, по подгруппам – от 0 до числа, равного числу респондентов, относящихся к конкретной подгруппе.

Исследование реализовывалось как часть программы формирования и развития самостоятельности здоровьесберегающей активности студентов вуза.

Различия 4 исследуемых подгрупп респондентов, различающихся по уровню мотивированности самостоятельного здоровьесбережения в целом и по разным компонентам $t_{\text{Эмп}} = 3,9 \div t_{\text{Эмп}} = 2,7$ ($p \leq 0,01$), при $t_{\text{Крит.}} = 1,97$, то есть значимы, особенно по ценностно-смысловым и компетентностно-содержательным показателям.

Перед тем как описывать основные из полученных результатов, введем условные обозначения:

ПГ – подгруппа демотивированных студентов с пассивным отношением к здоровьесбережению;

АГ – подгруппа мотивированных студентов с активным отношением к здоровьесбережению;

КГ – подгруппа высокомотивированных студентов с компетентным отношением к здоровьесбережению.

На представленных ниже рис. 1–5 суммированы частоты встречаемости подкатегорий в разных подгруппах и по выборке.

На рис. 1 отражены соотношения частот встречаемости разных показателей содержательного компонента мотивации (от 0 до 100 % в каждой подгруппе, от 0 до 300 % по 3 подгруппам).

Диаграмма на рис. 1 показывает, что представления разных групп респондентов о физической культуре и спорте в значительной мере различны. Наибольший вклад в понятие «физическая культура и спорт» в целом по выборке вносят подкатегории / шкалы: «область социальной активности», «развитие отношений с окружающими» и «поддержание внешнего вида», меньше – «труд, важная часть жизни» и «способ психологического совершенствования» и, меньше, «развитие физических способностей». Таким образом, опрошенные воспринимают занятия физической культурой и спортом в целом достаточно утилитарно, ограниченно. Перспективы их жизни (задачи развития) с физической культурой и спортом связаны мало, доминируют широкие и узкие социальные мотивы самостоятельности занятий физической культурой.

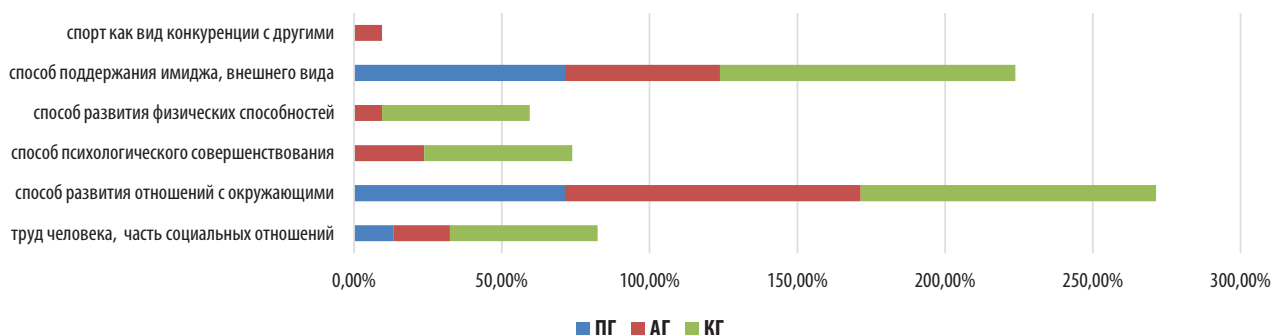


Рис. 1. Содержательный компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой

Примечание: разработано авторами по данным эмпирического исследования.

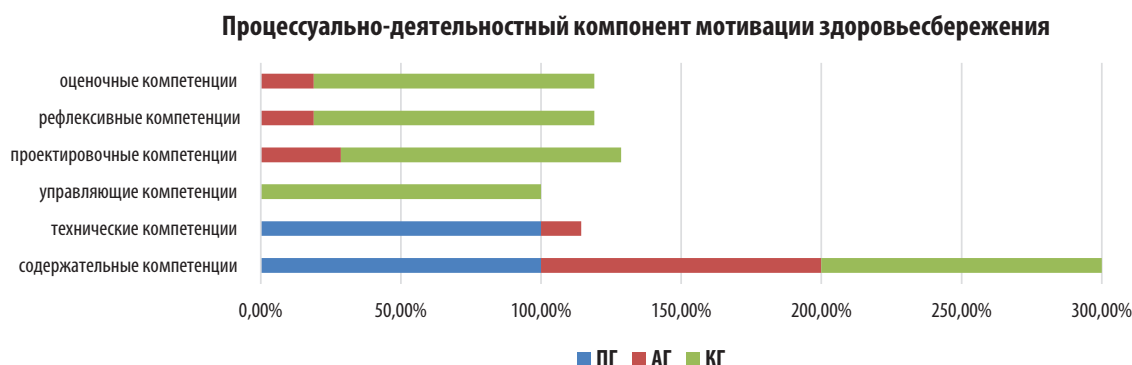


Рис. 2. Процессуальный компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой

Примечание: разработано авторами по данным эмпирического исследования.

Смысловой компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой

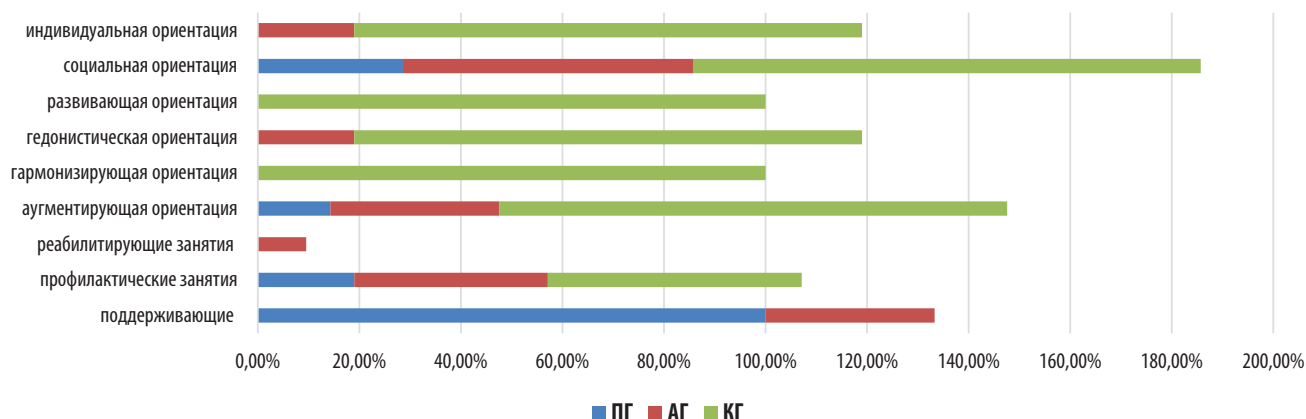


Рис. 3. Ценностно-смысловой компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой
Примечание: разработано авторами по данным эмпирического исследования.

Организационный компонент мотивации занятий физической культурой

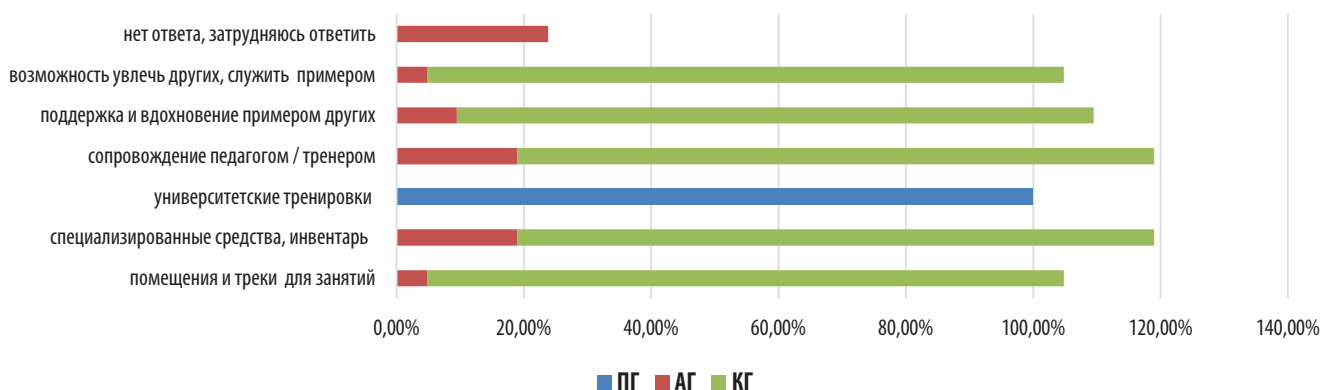


Рис. 4. Организационно-методический компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой
Примечание: разработано авторами по данным эмпирического исследования.

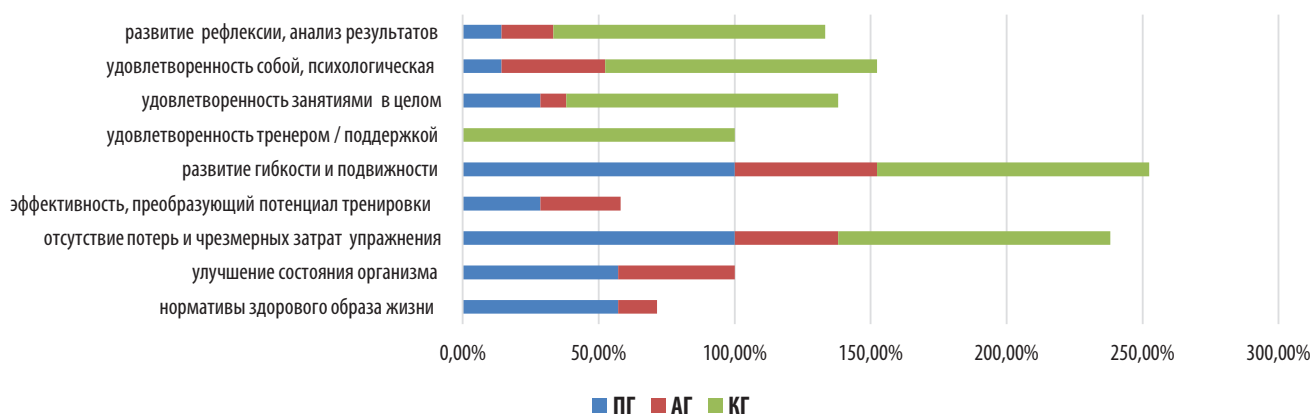


Рис. 5. Оценочно-рефлексивный компонент мотивации самостоятельности занятий физической культурой
Примечание: разработано авторами по данным эмпирического исследования.

Для подгруппы респондентов с пассивным отношением к здоровьесберегающей активности характерно обращение к шкалам (подкатегориям) поддержания внешнего вида и констатаций существования физической культуры и спорта как вида социальной деятельности (внешние, формальные аспекты – экстринсивная мотивация).

Для подгруппы с активным отношением к здоровьесберегающей активности характерны представления о психологических функциях занятий физической культурой и спортом (появляются внутренние, более субъективные аспекты). Также отмечается попытка развести спорт и физическую культуру по критериям помощи / вреда здоровью и сотрудничеству – конкуренции. Для подгруппы компетентных респондентов также свойственно понимание физической культуры и спорта как способов развития, совершенствования (телесного и психологического), преобладание интринсивной мотивации.

В целом это говорит о том, что наиболее самостоятельные, активные и компетентные респонденты имеют относительно целостное, системное представление о физической культуре и спорте как о практиках сохранения и развития своих внутренних и внешних физических и психологических ресурсов.

На рис. 2 отражены соотношения частот встречаемости разных показателей процессуально-деятельностного компонента мотивации самостоятельности занятий физической культурой (от 0 до 100 % в каждой подгруппе, от 0 до 300 % по 3 подгруппам).

Диаграмма на рис. 2 показывает, что представления разных групп респондентов о процессуально-деятельностном компоненте мотивации самостоятельности занятий физической культурой в значительной мере различны.

Для подгруппы респондентов с пассивным отношением к здоровьесберегающей активности характерно обращение к шкалам (подкатегориям) содержательных и технических компетенций (внешние, исполнительные аспекты здоровьесбережения). Это говорит о том, что данная подгруппа респондентов находится на начальном этапе становления компетенций: им важно «что и как

делать» (включая каждое упражнение / методику в отдельности), в том числе в контексте получения помощи от тренера / педагога, интернет-ресурсов и однокурсников. Мы можем обозначить это как «формирующаяся мотивация самостоятельности здоровьесбережения».

Для подгруппы с активным отношением к здоровьесберегающей активности характерно внимание также к компетенциям рефлексии, оценки и проектирования. Это говорит о том, что они находятся на более продвинутом этапе самостоятельного здоровьесбережения, когда пытаются не только осознать, что и как делать, но и как оценить и как выстроить совокупность / систему упражнений, но и произвести рефлексию занятий, чтобы иметь возможность улучшить получаемые результаты. Мы можем обозначить это как «развивающаяся мотивация самостоятельности здоровьесбережения».

Для подгруппы компетентных респондентов характерно внимание к компетенциям рефлексии, оценки и проектирования, а также управления. Это говорит о том, что они находятся на более продвинутом этапе самостоятельного здоровьесбережения: «управления (самостоятельным) здоровьесбережением», – когда они не только осознают и умеют выстраивать системы здоровьесберегающих действий, но и способны рефлексировать, проектировать и управлять здоровьесбережением. Это «управляемая мотивация самостоятельности здоровьесбережения».

В целом полученные результаты говорят о том, что наиболее самостоятельные, активные и компетентные респонденты имеют и более полный набор компетенций здоровьесбережения. Можно выделить три уровня здоровьесбережения, на каждом из которых формируются и развиваются свои виды компетенций и мотивации самостоятельных занятий:

а) «формирующаяся мотивация самостоятельности здоровьесбережения» – формируются компетенции содержательного и технического типа (понимание того, что и как можно и должно делать, в том числе чтобы «не навредить» организму);

б) промежуточный уровень – «развивающаяся мотивация самостоятельности здоровьесбережения», в рамках которой к пониманию того, что и как можно и должно делать (в том числе, чтобы достичь поставленных целей), добавляется понимание того, как можно и нужно оценивать выполнение методик / упражнений и их совокупностей, как разрабатывать и рефлексировать выполнение таких совокупностей методик. Ведущие компетенции здесь – компетенции оценки и проектирования;

в) уровень «управляемой мотивации самостоятельности здоровьесбережения» связан с формированием компетенций рефлексии и управления активностью и самой мотивацией самостоятельных занятий в сфере физической культуры и иных сферах профессиональной подготовки.

Некоторые респонденты фиксируют существование других уровней, в том числе тех, что связаны с профессиональными компетенциями в данной сфере, но, как правило, на констатации уровней / этапов самостоятельности и мотивированности, все и заканчивается: сознавая наличие иных, существенно больших возможностей, студенты, тем не менее, не связывают их освоение с самостоятельной активностью, в том числе учебно-профессиональной. Это говорит о том, что дальнейшее развитие мотивации и самой самостоятельности затруднительно: образовательная система современного российского университета не способна поддерживать мотивацию и деятельность студентов в данной сфере на иных аудиторных и внеаудиторных занятиях / мероприятиях.

На рис. 3 отражены соотношения частот встречаемости разных показателей ценностно-смыслового компонента мотивации самостоятельности занятий физической культурой (от 0 до 100 % в каждой подгруппе, от 0 до 300 % по 3 подгруппам).

Диаграмма на рис. 3 показывает, что для выборки в целом значимы профилактическая и поддерживающая ориентации отбора, социальная и аугментирующая (улучшающая) ориентации. Менее всего значимы

гармонизирующая, реабилитирующая, развивающая и индивидуальная ориентации.

Для подгрупп респондентов с пассивным и активным отношением к здоровьесберегающей активности типичны поддерживающая и социальная ориентации, а также аугментирующая и профилактическая. Для подгруппы компетентных респондентов и респондентов, отрицательно, критично относящихся к смешанному обучению, важны развивающая и гармонизирующая, гедонистическая, профилактическая и аугментирующая, индивидуальная и социальная ориентации. Все это говорит о том, что ориентации на развитие и индивидуализацию отбора свойственны активным, компетентным и стремящимся получить качественное образование студентам. Студенты более пассивные удовлетворяются поддерживающее-профилактическими критериями отбора и/или не относятся к отбору всерьез видов и методов занятий вообще, поскольку ни режима здоровьесбережения, ни маршрута или программы они не выработали и не соблюдают.

Для компетентных респондентов важны ценности служения примером и самостоятельности, дисциплины и воспитания ответственности, увлеченности и работоспособности, развития и адаптации. Здесь формируется понимание социального значения здоровья, важности распространения здорового образа жизни, самосовершенствования и удовольствия здоровьесбережения. Особенно важно, на наш взгляд, выделить ценности служения примером, размыкающие, трансцендирующие эгоистические мотивы здоровьесбережения у компетентных респондентов. Это, очевидно, один из путей решения дилеммы противостояния социальным нормативам, нивелирующим ценности здоровья и жизни в конъюнктурном сообществе в целом и в коммерциализированной системе образования в частности.

На рис. 4 отражены соотношения частот встречаемости разных показателей организационно-методического компонента мотивации самостоятельности занятий физической

культурой (от 0 до 100 % в каждой подгруппе, суммарно от 0 до 300 % по 3 подгруппам).

Диаграмма на рис. 4 показывает, что мотивация во многом связана с внешними условиями, особенностями образования. Это благодатная почва для активизации здоровьесбережения и развития самостоятельности здоровьесбережения.

Среди респондентов с пассивным отношением к здоровьесберегающей активности 100 % подгруппы отмечают как «панацею» университетские тренировки, причем именно аудиторные. Наиболее часто упоминаются укрепляющая зарядка и фитнес, релаксационные упражнения и силовая тренировка (распространенно-стереотипные виды физической активности). Для более активных респондентов также важны сопровождение со стороны преподавателя / тренера, наличие инвентаря и вдохновение примером: традиционная учебная ситуация, развивающая функциональные возможности организма и обеспечивающая релакс. Для компетентных респондентов важны помещения / треки, инвентарь, сопровождение педагога, а также «обмен вдохновениями»: поддержка и оказание поддержки и служение студентами примерами друг другу. Наиболее значимы комплексные виды занятий, в том числе в рамках целостных программ здоровьесбережения, занятия со специальным оборудованием, силовые упражнения и релакс.

На рис. 5 отражены соотношения частот встречаемости разных показателей оценочно-рефлексивного компонента мотивации самостоятельности занятий физической культурой (от 0 до 100 % в каждой подгруппе, от 0 до 300 % по 3 подгруппам).

Диаграмма на рис. 5 показывает, что среди респондентов с пассивным отношением к здоровьесберегающей активности наиболее часто упоминаются отсутствие потерь и затрат, развитие подвижности, улучшение состояния организма и складывающийся здоровый образ жизни, а также удовлетворенность занятиями и эффективность тренировки.

Для активных респондентов также важны удовлетворенность собой, улучшение состоя-

ния организма и развитие гибкости и подвижности, эффективность тренировки и отсутствие чрезмерных затрат и потерь, развитие рефлексии. Для компетентных респондентов важны отсутствие потерь и затрат, развитие подвижности, удовлетворенность собой, занятиями и поддержкой тренера, качество тренировки, ее результативность.

Таким образом, респонденты демонстрируют два основных типа отношений к самостоятельным и организованным вузом занятиям физической культурой:

1) пассивно-потребительское отношение к занятиям, которые не должны быть обременительными, но в то же время позволять достигать здоровья. Очевидно, что данная группа респондентов верит в «магию» пассивных и необременительных способов достижения и поддержания здоровья, без собственных усилий. Это несамостоятельные и демотивированные студенты;

2) самостоятельные и мотивированные студенты транслируют активно-творческое отношение к занятиям, осуществляют многостороннюю и многоуровневую рефлекссию и оценку их процессов и результатов, внутреннюю ответственность как понимание того, что результат усилий каждого зависят и от него самого, а не только от его окружения: внутренних и внешних ресурсов.

Однако соотношение частот упоминания компетенции открытости информации (чаще) и компетенции целеустремленности и системности занятий (в 3 раза по выборке реже), говорит о кризисных тенденциях: дезориентация в выборе направления дальнейшего развития. Респонденты ценят открытость, довольно много знают и умеют, много делают, но мало куда стремятся (мотивация ограничивается декларациями).

В качестве условий (развития) интринсивной мотивации, принятия на себя ответственности, как показывают результаты опроса, важны систематичность, настойчивость, опытность и ориентация в собственном потенциале, методическая компетентность, компетенции самоконтроля.

В целом видно, что «точки роста», к которым нужно адресовать работу педагогов

и служб сопровождения образовательного процесса университета, различны:

- важно рекламировать здоровый образ жизни, заботу студентов о здоровье, стимулировать переход к здоровому образу жизни, к здоровьесбережению, помогая осмыслению его функций в совершенствовании и поддержании высокого качества жизни будущего специалиста;

- необходимо поддерживать рефлексия, осмысление и переосмысление собственного опыта студентов, их выборов из палитры доступных методов и направлений занятий наиболее «развивающего», корректировать стремление ограничить развитие мотивации самостоятельности занятий поиском «подходящих» и «необременительных» форм заботы о здоровье;

- продуктивна совместная исследовательская работа студентов и преподавателей, иных специалистов сопровождения образовательного процесса вуза, позволяющая сравнить «плюсы» и «минусы» адаптивной и неадаптивной (над-адаптивной), в том числе несамостоятельной и самостоятельной стратегий здоровьесберегающей активности; необходимо информирование и исследование путей (перспектив) развития внутри неадаптивной (нададаптивной) стратегии здоровьесбережения, а также явных и неявных последствий отказа от них.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный формат вузовского образования в области мотивации самостоятельности занятий физической культурой не является результативным. Главным условием успешности является направленная работа в области формирования и развития мотивации (готовности) и способности (компетенций) самостоятельного здоровьесбережения. Помимо педагогов в такой работе могут и должны принимать участие академические службы здоровьесбережения и т. п.

Проанализировав гипотезу исследования, можем заключить, что она нашла свое подтверждение: выделены группы студентов с разными типами мотивации самостоятельности занятий физической культурой, описаны различия мотивации в нескольких измерениях (компонентах). На основе полученных результатов мы планируем описать целостную

модель формирования и развития мотивации самостоятельности занятий физической культурой и здоровьесберегающей активности студентов вуза, интегрирующую различные условия, уровни, типы мотивов и ряд компонентов мотивации:

- компетентностный / содержательный компонент мотивации самостоятельности здоровьесбережения: мотивации и компетенции здоровьесбережения, физической культуры, об индивидуальном маршруте здоровьесбережения, уровень самостоятельности и собственные ресурсы активности;

- процессуально-деятельностный компонент мотивации самостоятельности здоровьесбережения: функции / значимость и трудности активности в области физической культуры и здоровья; особенности отбора и интеграции методик и реализации программ здоровьесбережения;

- ценностно-смысловой компонент мотивации самостоятельности здоровьесбережения: значимость, ценности и условия здоровьесбережения; мотивы самостоятельности в разных условиях образования;

- организационно-методический компонент мотивации самостоятельности здоровьесбережения: организационные и внешние ресурсы здоровьесбережения; функции и методики вузовской подготовки в области здоровьесбережения;

- критериально-оценочный компонент мотивации самостоятельности здоровьесбережения: критерии результативности методики / тренировки / программ здоровьесбережения / здоровьесберегающего занятий и программ; условия самостоятельности здоровьесбережения.

Перспективы исследования связаны со сравнительным изучением разных вариантов вузовского образования; у студентов разных специализаций, карьерных и профессиональных ориентаций на разных этапах обучения; с созданием, апробацией, совершенствованием и внедрением модельных программ поддержки мотивации самостоятельности здоровьесбережения будущих специалистов в вузе в контексте разных условий, внедрение академических служб здоровьесбережения.

Список источников

References

1. Лозовая М. А., Зотин В. В., Петрова С. С. Формирование действенных компетенций здоровьесбережения у студентов методами современной педагогики // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–3. С. 154–157.
2. Марчук С. А. Модель формирования здоровьесберегающей компетенции у студентов железнодорожного вуза // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12–1. С. 161–165.
3. Mayring Ph. Qualitative Content Analysis: A Step-by-Step Guide. SAGE, 2021. 240 p.
4. Головных М. В., Наумова Н. Н. Проблемы реализации здоровьесбережения студентов в условиях советского вуза: опыт Братского индустриального института (1980-е гг.) // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1. С. 7–11.
5. Катаны И. А., Сапсаева Т. В., Астафьев В. В. Мотивация и целенаправленность организации, содержания самостоятельного занятия физическими упражнениями различной направленности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 9. С. 42–46. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2018-10008>.
6. Голубчикова М. Г., Лыженкова Р. С., Бышляго А. А. и др. К теории учебно-профессиональной самостоятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 1. С. 24–33.
7. Гун Г. Е., Зотов И. В. Здоровьесбережение школьников в образовательной деятельности в рамках ФГОС // Успешные практики реализации ФГОС общего образования : сб. СПб. : Ленинградский областной институт развития образования, 2018. С. 131–143.
8. Арпентьева М. Р., Богомолова Е. А. Умственное развитие и жизненные стратегии студентов. Торонто : Altaspera, 2018. 242 с.
9. Емельянова Г. И., Лукьянцева Т. Н., Березовская В. А. Реализация системы здоровьесбережения в учреждении дополнительного образования // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2016. № 1. С. 302–304.
10. Lycheva E. Application of new methods and techniques for health care as a way to a healthy lifestyle // Studencheskiy. 2022. No. 2–4. P. 96–97.
11. Pyastolova N. B. Healthy way of life: health building, health saving // Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation. 2020. Vol. 5, no. 2. P. 121–127.
12. Литовченко О. Г., Литвинова Н. С., Кошкарова Н. И. и др. Образ жизни студентов как фактор здоровьесбережения // Образовательный вестник Сознание. 2021. Т. 23, № 11. С. 20–29. <https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-11-20-29>.
13. Галич И. С., Слепова Л. Н., Хаирова Т. Н. и др. Личностная мотивация студентов к занятиям по физической культуре и спорту // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7–2. С. 94–95.
1. Lozovaya M. A., Zotin V. V., Petrova S. S. The formation of an effective competence of health preservation in students with the methods of modern pedagogy. *Problems of modern pedagogical education*. 2019;(64–3):154–157. (In Russ.).
2. Marchuk S. A. Theoretical and experimental substantiation problems of formation of health competence of students of Railway University. *Modern high technologies*. 2016;(12–1):161–165. (In Russ.).
3. Mayring Ph. Qualitative Content Analysis: A Step-by-Step Guide. SAGE; 2021. 240 p.
4. Golovnykh M. V., Naumova N. N. Problemy realizatsii zdorovyeberezheniya studentov v usloviyakh sovetskogo vuza: opyt Bratskogo industrialnogo instituta (1980-e gg.). *Trudy Bratskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*. 2017;(1):7–11. (In Russ.).
5. Katans I. A., Sapsaeva T. V., Astafiev V. V. Motivation and focus of organization, content independent exercise of various kinds. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2018;(9):42–46. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2018-10008>. (In Russ.).
6. Golubchikova M. G., Lyzhenkova R. S., Byshlyago A. A. et al. Revisiting the theory of educational and professional independence. *Professional education in Russia and abroad*. 2021;(1):24–33. (In Russ.).
7. Gun G. E., Zotov I. V. Zdorovyeberezhenie shkolnikov v obrazovatelnoy deyatel'nosti v ramkakh FGOS. *Uspeshnye praktiki realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya*. Collection of methodological materials. Saint Petersburg: Leningrad Regional Institute of Educational Development; 2018. p. 131–143. (In Russ.).
8. Arpentyeva M. R., Bogomolova E. A. Umstvennoye razvitiye i zhiznenniye strategii studentov. Toronto: Altaspera; 2018. 242 p. (In Russ.).
9. Emelyanova G. I., Lukyantseva T. N., Berezovskaya V. A. Realizatsiya sistemy zdorovyeberezheniya v uchrezhdenii dopolnitelnogo obrazovaniya. *Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya*. 2016;(1):302–304. (In Russ.).
10. Lycheva E. Application of new methods and techniques for health care as a way to a healthy lifestyle. *Studencheskiy*. 2022;(2–4):96–97.
11. Pyastolova N. B. Healthy way of life: health building, health saving. *Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation*. 2020;5(2):121–127.
12. Litovchenko O. G., Litvinova N. S., Koshkarova N. I. et al. Student lifestyle as a factor of health-saving. *Educational Bulletin Consciousness*. 2021; 23(11):20–29. <https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-11-20-29>. (In Russ.).
13. Galich I. S., Slepova L. N., Khairova T. N. et al. Lichnostnaya motivatsiya studentov k zanyatiyam po fizicheskoy kulture i sportu. *International Journal of Experimental Education*. 2014;(7–2):94–95. (In Russ.).

14. Фассахова Т. А., Добрынин И. М. Мотивация к самостоятельным занятиям физической культурой у студентов вуза // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. 2023. Т. 3, № 4. С. 45–52.
15. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. 191 с.
16. Аллен М. E-learning. Как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным. М. : Альпина Паблишер, 2016. 195 с.
17. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения / под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. М. : Юрайт, 2020. 194 с.
18. Капалыгина И. И. Концептуальные модели здоровьесбережения школьников в условиях информационно-образовательного пространства // Феномен человека. Философско-психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности современного человека : сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф., 15–20 апреля 2017 г., г. Подольск. Подольск : Московский областной гуманитарный институт, 2017. С. 108–114.
19. Зими́на И. С., Мухина С. А. Сущность, содержание и структура здоровьесберегающей образовательной среды вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2016. Т. 10, № 4. С. 16–21.
20. Костарев А. Ю., Сирлибаев М. К. Педагогические условия формирования оздоровительной компетенции студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 9. С. 145–150.
14. Fassakhova T. A., Dobrynin I. M. Motivation for independent physical education among university students. *Current issues of sports psychology and pedagogy*. 2023;3(4):45–52. (In Russ.).
15. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. Formirovanie motivatsii ucheniya. Moscow: Prosveshcheniya; 1990. 191 p. (In Russ.).
16. Allen M. Creating successful e-learning: A rapid system for getting it right first time, every time. Moscow: Alpina Publisher; 2016. 195 p. (In Russ.).
17. Veindorf-Sysoeva M. E., Gryaznova T. S., Shitova V. A. Metodika distantsionnogo obucheniya. Veindorf-Sysoeva M. E., ed. Moscow: Yurait; 2020. 194 p. (In Russ.).
18. Kapalygina I. I. Conceptual models health care of schoolboys in conditions of information-educational space. In: *Proceedings of International Research-to-Practice Conference “Feonomen cheloveka. Filosofsko-psikhologo-pedagogicheskie aspekty formirovaniya i razvitiya lichnosti sovremennogo cheloveka”*, April 15–20, 2017, Podolsk. Podolsk: Moscow Regional Institute of Humanitarian Studies; 2017. p. 108–114. (In Russ.).
19. Zimina I. S., Mukhina S. A. Essence, content and structure of health-saving university environment. *Vestnik of the Mari State University*. 2016;10(4):16–21. (In Russ.).
20. Kostarev A. Yu., Sirdlibaev M. K. Pedagogical conditions for formation of health-improving competence among students. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. 2017;(9):145–150. (In Russ.).

Информация об авторах

Н. В. Яковлева – доцент;
<https://orcid.org/0009-0009-5516-4225>,
yakovleva088@yandex.ru

Р. С. Лыженкова – старший преподаватель;
<https://orcid.org/0000-0003-3993-2019>,
tina051@yandex.ru

М. Р. Арпентьева – доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования, член-корреспондент Российской академии естествознания, ведущий научный сотрудник;
<https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>,
mariam_rav@mail.ru

About the authors

N. V. Yakovleva – Docent;
<https://orcid.org/0009-0009-5516-4225>,
yakovleva088@yandex.ru

R. S. Lyzhenkova – Senior Lecturer;
<https://orcid.org/0000-0003-3993-2019>,
tina051@yandex.ru

M. R. Arpentyeva – Doctor of Sciences (Psychology), Docent, Academician of the International Academy of Education (IAE), Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences (RANS), Leading Researcher;
<https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>,
mariam_rav@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ / METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 378.015.3:574

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-8>



Эффективность экологического образования студентов: анализ и оптимизация форм обучения

Елена Константиновна Жменёва^{1✉}, Лариса Александровна Колыванова²

¹ООО «ЭкоСтройРесурс», Самара, Россия

²Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема управления экологическим образованием в высшей школе. Анализируется зарубежный опыт по созданию центров экологического образования и просвещения, где создается современная практико-ориентированная образовательная среда, которая мотивирует молодежь к изучению экологии и естественных наук; формирует у студентов ответственное отношение к окружающей природе; воспитывает экологически ориентированное поколение. Авторами предлагается тиражировать положительный опыт таких пространств на Самарский регион, что будет стратегически важным шагом, который принесет значительные долгосрочные преимущества для состояния природной среды области и ее жителей. Статья предназначена для преподавателей вузов, научных работников, широкого круга лиц, интересующихся проблемами экологического образования студентов.

Ключевые слова: высшее экологическое образование, экологическое просвещение, студент, загрязнение, здоровье

Шифр специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Для цитирования: Жменёва Е. К., Колыванова Л. А. Эффективность экологического образования студентов: анализ и оптимизация форм обучения // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 87–96. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-8>.

Original article

Efficiency of students' environmental education: Analysis and optimization of study modes

Elena K. Zhmeneva^{1✉}, Larisa A. Kolyvanova²

¹ООО "EkoStroiResurs", Samara, Russia

²Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

Abstract. The article considers environmental education management in higher education institutions. The article analyses foreign experience in creating environmental education and awareness centres that create a modern, practice-oriented educational environment, motivating young people to study ecology and the natural sciences. This setting cultivates environmental consciousness in students and fosters an environmentally oriented generation. The authors propose to adopt the positive experience of such environment in the Samara region, which will be a strategically important step in bringing significant long-term benefits to the region's environment and its residents. This article targets university teachers, researchers, and anyone interested in student environmental education.

Keywords: higher environmental education, environmental education, student, pollution, health

Code: 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

For citation: Zhmeneva E. K., Kolyvanova L. A. Efficiency of students' environmental education: Analysis and optimization of study modes. *Severnny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):87–96. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-8>.

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня мы являемся свидетелями серьезных экологических перемен, вызванных экономическим ростом и технологическим прогрессом. Загрязнение окружающей среды отходами производства и потребления, истощение природных ресурсов и уменьшение биоразнообразия оказывают негативное воздействие на здоровье людей и экосистемы.

Так, например, загрязнение атмосферного воздуха влияет на уровень заболеваемости острыми инфекциями дыхательных путей, рост злокачественных образований, сахарного диабета, бронхиальной астмы и др. Такие данные представлены в исследованиях (А. А. Быкова, Р. А. Галкина, В. В. Павлова, В. С. Рогачевой, Н. М. Сергеева и др.). В своих работах В.С. Рогачева отмечает «количественную зависимость между степенью загрязнения воздуха и частотой осложнений перинатального периода (гипоксией плода, аномалиями развития плода, гипотрофией)» [1].

«Зеленая» повестка сегодня является для России приоритетной, о чем неоднократно заявляют отечественные политики (В. В. Абрамченко, Д. Н. Кобылкин, А. А. Козлов и др.). Но невозможно представить себе полноценное развитие экономики замкнутого цикла, культуры осознанного потребления населения без должного уровня экологического образования и просвещения. Экологическая грамотность и ответственность перед природой – ключевые аспекты нашего времени [2].

В соответствии с изложенным одной из задач системы высшего образования на современном этапе является подготовка высококвалифицированных и экологически грамотных специалистов, владеющих глубокими знаниями науки экологии и способами применять их на практике для решения и предотвращения проблем загрязнения компонентов природной среды.

Цель – определить существующие формы экологического образования в высших учебных заведениях, а также оценить их эффективность.

Задачи исследования:

- выявить формы высшего экологического образования, представленные в научной литературе;
- определить уровень экологических знаний у студентов выпускных курсов непрофильных специальностей;
- выявить готовность студентов расширять экологические знания, умения и навыки;
- раскрыть зарубежный опыт решения проблемы управления экологическим образованием в высшей школе.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретико-методологической базой исследования послужили научные труды А. Г. Бусыгина, Г. А. Воронова, Н. С. Касимова, И. И. Пономаревой, Г. С. Розенберга, В. П. Соломина и др., где представлены методы и формы экологического обучения студентов. В социологическом исследовании приняли участие студенты IV курсов Самарского государственного социально-педагогического университета, Академии строительства и архитектуры и Самарского государственного технического университета непрофильных специальностей очной формы обучения в количестве 232 человек. В рамках реализации выездных экологических мероприятий на особо охраняемые природные территории Самарской области проводилась раздача анкет для участников с целью определения у них уровня базовых экологических знаний. Проведенный эксперимент показал средний уровень базовых экологических знаний, но при этом продемонстрировал заинтересованность испытуемых в их расширении как в процессе обучения в вузе, так и в свободное время. Полученные данные анкетирования

были использованы как отправная точка для усовершенствования имеющихся программ в процессе преподавания различных дисциплин вне зависимости от будущей профессии.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Экологическое образование должно начинаться с раннего детства, поэтому считается, что главная ответственность за экологическое воспитание лежит на школе, причем в основном на учителях биологии, географии или химии, советнике директора по воспитанию, заместителе директора по воспитательной работе. Правительством страны, Министерством образования и педагогическим сообществом проводится также определенная работа по экологическому образованию детей в центрах дополнительного образования.

11 октября 2024 г. в Самарской губернской думе состоялось заседание на тему «Об обмене опытом руководителей образовательных организаций», где было отмечено, что система дополнительного образования предоставляет возможность детям в соответствии со своими желаниями и интересами заниматься туристско-краеведческой и эколого-биологической деятельностью [3].

Так, в Самарской области на протяжении 96 лет успешно осуществляет свою деятельность детский эколого-биологический центр. В настоящее время центр располагает территорией площадью два гектара, на которой находятся учебные корпуса, павильон животноводства, теплицы, фруктовый сад, дендрарий, участки овощеводства, розарий, сад непрерывного цветения, павильон животноводства, где содержится 70 видов различных животных. Учреждение является координатором более 30 областных и региональных этапов Всероссийских мероприятий естественнонаучной направленности: практический тур регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по экологии, «Зеленая планета», «Подрост», «Мое любимое животное», «Юные исследователи», «Моя малая родина», «Конкурс экологических рисунков» и др. Ежегодно проводится профильная тематическая смена

«Экобудущее» в детском оздоровительном лагере «Жигули» [4].

В России данное учреждение не единственное в своем роде. Так, в г. Липецке с 2010 г. ведется активная работа с детьми в экологическом центре «Экосфера» на станциях «Зоология с основами экологии», «Экологические основы цветоводства», «Ландшафтное цветоводство», «Любители зеленой архитектуры», «Лес и человек», «Мир природы» и др. В центре разрабатываются современные образовательные программы – авторские и модифицированные, направленные на углубление эколого-биологических знаний детей, формирование у них трудовых навыков и практических умений, воспитание экологической культуры, ответственного отношения к природе и здоровью, вовлечение в общественно-полезную деятельность. На территории города, в парках, микрорайонах и поселках юные исследователи изучают почвенный покров, загрязненность и степень запыленности воздуха и видовой состав растений и животных [5].

Иначе обстоит дело с экологическим образованием и просвещением молодых людей в возрасте от 16 до 35 лет. Предмет «Экология» преподается в средних специальных и высших учебных заведениях на усмотрение руководства. Считается, что экологические знания и практические навыки по защите и охране природной среды студенты получают через несколько нерегулярных лекций или бесед, участие в экологических мероприятиях и акциях, саморазвитие. В вузах часто наблюдается дефицит времени для реализации экологической программы в рамках учебного процесса из-за высокой загруженности студентов и преподавателей. В нашем регионе также до сих пор не существует единой актуальной программы, в результате чего каждая организация самостоятельно решает вопросы экологического образования и просвещения, что приводит к отсутствию общей стратегии и непостоянству в преподавании.

В соответствии со ст. 3 Закона Самарской области № 109-ГД «Об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры населения Самарской

области» от 13.06.2017 «экологическое образование – непрерывный, целенаправленный процесс воспитания, обучения и развития личности, направленный на формирование ценностных ориентаций, норм нравственного поведения людей, их обязанностей и ответственного отношения к взаимодействию человека с природной, социальной и техногенной средой, а также на получение специальных знаний и практических навыков по охране окружающей среды, природопользованию и экологической безопасности» [6].

Имеет место явное несоответствие между тем вниманием, которое уделяется Правительством региона и страны, законодательными органами и другими вопросами экологической подготовки школьников и экологической подготовки студентов. Особое место в экологическом образовании занимают именно высшие учебные заведения: именно от выпускников вузов, от уровня их экологической культуры, убежденности и активности во многом зависит состояние среды обитания любого общества. Именно они будут находить оптимальные варианты взаимодействия общества с природой в конкретных областях своей профессиональной деятельности.

В прошлом экологические проблемы не были приоритетными как для России, так и для всего мира в целом. В нашей стране вопросами определения эффективных форм экологического образования молодежи озадачились с XX века. У государственной власти возникла острая необходимость в квалифицированных специалистах в области экологии и природоохранной деятельности [7]. Анализ научно-исследовательской литературы показал, что значительный вклад в определении содержания экологического образования студентов внесли ученые: А. Г. Бусыгин, Г. А. Воронов, Л. В. Гоголева, Н. С. Касимов, Е. В. Караев, Т. Н. Кошкина, Н. Н. Новожилова, И. И. Пономарева, Г. С. Розенберг, Е. И. Ткачук, С. С. Хромов и др.

Стоит отметить, что исследователи и преподаватели Пермского университета внесли большой вклад в становление высшего экологического образования, когда начиная

с 1916 г. стали проводить семинар-совещания учителей биологии и химии, преподавателей вузов для обсуждения содержания экологического образования студентов. В материалах научно-методического семинара-совещания 1988 г. Г. А. Воронов отмечал, что «экологическое и природоохранное образование в целях лучшего понимания проблемы может быть разделено на формальное образование, осуществляемое в ходе обучения в начальной, средней и высшей школе, и на неформальное, организованное в форме различных внеклассных (для школ) мероприятий или активного участия в работе ряда общественных организаций по охране природы». Там же говорится, что «практически оба этих направления основываются на многих принципах: непрерывность (от детского сада до аспирантуры или факультетов повышения квалификации для лиц, имеющих высшее образование), комплексность, междисциплинарность, регионализм, актуализм, учет ведомственной или отраслевой специфики» [8, с. 12].

Н. Н. Новожилова, в свою очередь, указывала, что «средства экологического воспитания достаточно разнообразны, но среди них стоит особо выделить такие, как общение с природой, эстетический и нравственный потенциал человека, деятельность различных массовых организаций, средства массовой информации». Касательно форм экологического образования автор отмечала важность необходимого преобладания активных форм над словесными. В последнее время в число наиболее перспективных форм входят экологическая тропа, экологический практикум, школьное лесничество, географические краеведение [8, с. 18].

Члены совета Всероссийского общества охраны природы Л. В. Гоголева, Е. И. Ткачук и др. предложили целый ряд различных форм экологического воспитания молодежи, среди которых следует отметить поход «Биошит» по биологической борьбе с вредителями леса; дружины охраны природы по борьбе с браконьерством; организации научных исследований и пропаганде экологических знаний через чтение лекций, выступления экологической агитбригады и др.; экологические

кружки по пропаганде экологических знаний путем организации выставок, выступлений в печати и на телевидении; экологическая тропа [8, с. 22].

В тезисах второго республиканского совещания-семинара от 2–5 октября 1990 г., посвященного обсуждению содержания экологического образования в педвузе, Е. В. Караев подчеркнул, что «разрушительный подход должен уступить место созидательному, большое внимание следует уделять практическим занятиям и наблюдениям в природе, общественно полезному труду на благо природы» [9, с. 29].

По мнению члена Пермского совета общества охраны природы Т. Н. Кошкиной, «одной из форм экологической пропаганды является художественная самодеятельность и создание экологических троп» [9, с. 122].

Позднее, в 1996 г. А. Г. Бусыгин указал на то, что «экологическое образование не может исчерпываться лекционными курсами. В частности, большое значение имеет уже ведущая разработка активных методов образования: дискуссии, ролевые и имитационные игры. Очень эффективно проблемы экологии могут затрагиваться в процессе студенческой практики на базе производств. В этих условиях будущие специалисты вплотную сталкиваются с влиянием хозяйственной деятельности на природные системы и здоровье человека...» [10, с. 88].

Интересной нам представляется идея С. С. Хромова о том, что «экологическое образование в высшей школе не может осуществляться абстрактно, вне связи с существующей действительностью. Формы его должны быть адаптированы к конкретным стадиям и региональным особенностям социально-экономического развития» [11, с. 16].

Многие актуальные формы экологического образования в высшей школе в XX веке сохранили свою значимость и в настоящее время. Так, в рамках пленарного заседания IV Всероссийского съезда по охране окружающей среды в докладах академика Н. С. Касимова было подчеркнуто, что «вызовы времени требуют преодоления отставания в развитии

системы образования. Необходима реализация нового этапа жизни общества посредством экологизации всех преподаваемых дисциплин средней и высшей школы от математики до лингвистики при обеспечении роста общей экологической культуры граждан за счет потенциала как формального, так и неформального образования» [12, с. 191].

В Самарском регионе 19 мая 2023 г. в губернской думе состоялось совещание на тему «Способы повышения экологического патриотизма молодежи в Самарской области», где были представлены актуальные для губернии формы экологического образования молодого поколения, а именно выездные мероприятия (акции по уборке озер, парков и дворовых территорий), проекты помощи приютам для животных, благотворительные акции по раздельному сбору отходов, экологические сообщества и отряды, дискуссии и круглые столы. Ученые, общественники, руководители социально ответственных предприятий представили результаты своей работы по экологическому образованию населения за 2022–2023 гг. [3]. Стоит отметить, что в большинстве выступлений докладчиков акцент был сделан на практических формах экологического образования.

Точка зрения М. В. Борисюк близка к точке зрения А. Г. Бусыгина, Е. В. Караева, Н. Н. Новожиловой. М. В. Борисюк пишет, что «практические работы – это один из видов активной самостоятельной работы учащихся». В частности, заявлены такие эффективные виды практических работ, как работы с натуральными предметами (животные, живые растения); работы с приборами и моделями (компас, лупа, модель детального представления процессов испарения и конденсации) и др. [13].

Для определения уровня базовых экологических знаний у студентов выпускного курса Самарского государственного социально-педагогического университета, Академии строительства и архитектуры и Самарского государственного технического университета было проведено социологическое исследование. На специальную анкету ответили 232 студента. На прохождение тестирования по ссылке [14] было выделено 10 минут.

Результаты исследования оценивались по 5-балльной шкале в соответствии с критериями (верно выполненные задания):

- 1) «2» неудовлетворительно – менее 50 %;
- 2) «3» удовлетворительно – 51–60 %;
- 3) «4» хорошо – 61–80 %;
- 4) «5» отлично – 81–100 %.

Анализ ответов показал, что на «отлично» и «хорошо» ответило 38,6 % студентов, причем тех специальностей, подготовка которых велась непрерывно в соответствии с программами, включающими темы взаимодействия общества и природы. 17 % респондентов ответили «удовлетворительно» и 44,4 % – не справились с вопросами. Стоит отметить, что респонденты имеют довольно поверхностное представление о видах отходов, пригодных к переработке и природных достопримечательностях своего края.

Кроме уровня подготовки, одновременно исследовались и каналы приобретения студентами экологических знаний. Наиболее частые варианты ответов на вопрос о том, каким путем они приобрели свои знания, были следующие: при просмотрах видеороликов, новостей в сети Интернет, социальных сетей – 64,3 %; изучая дисциплины в вузе – 42,5 %; на внеурочных, волонтерских мероприятиях и акциях – 23,5 % и 16 % ответили, что их экологические знания приобретены от родителей.

Результаты исследования показали высокий уровень готовности студентов получать и расширять экологические знания в процессе обучения в вузе (64 %) и в свободное время (33 %). Только 3 % студентов выразили собственную незаинтересованность.

По результатам исследования 103 респондента не справились с вопросами тестирования, а именно ответили менее чем на 50 % вопросов. Это свидетельствует о том, что значительная часть студентов не смогла продемонстрировать достаточный уровень экологических знаний. Поэтому существует уверенность в том, что необходимо осуществлять комплексное решение данной проблемы не только через пересмотр содержания высшего образования разных профессий, но и на уровне правительства региона, создав

пространство, где студенты смогут получить необходимые экологические знания, умения, навыки и применить их на практике. Переход школьников с центров дополнительного экологического образования в студенческий центр позволит сохранить непрерывность процесса воспитания, обучения и развития личности, направленного на формирование ценностных ориентаций, норм нравственного поведения, их обязанностей и ответственного отношения к взаимодействию с природной, социальной и техногенной средой.

Важно подчеркнуть, что уроки, экскурсии, практики, выставки – все эти формы организации обучения решают определенные задачи: постановку цели, усвоение содержания, подведение итогов образовательного процесса и др. [15]. Они не должны рассматриваться изолированно друг от друга.

При анализе зарубежного опыта по решению проблемы управления экологическим образованием в высшей школе было выявлено, что одной из эффективных форм являются экологические и природные центры. В связи с этим было проведено исследование сайтов организаций и компаний, являющихся кураторами экопространств в штатах Орегон, Колорадо, Калифорния, г. Ганновер, горного массива Шварцвальд и др.

Исследуемые пространства зачастую представляют собой большую территорию, на которой находятся учебные корпуса, питомники, лаборатории, места для отдыха, выставочные залы, сады, водоемы, загоны для коров, лошадей, овец и многое другое. В общем и целом, представим их рисунком. Работа таких центров направлена на координацию деятельности экологических объединений в вузах и развитие экотуризма. Центры способствуют оказанию методической помощи высшим учебным заведениям и педагогическим сообществам, организуя экологические праздники и фестивали, выпуская информационно-просветительские плакаты, буклеты и другие печатные материалы, тем самым пропагандируя среди молодежи значимость экологических знаний. Например, в экологическом образовании для США характерна технологическая тенденция, а также



Рисунок. Пример инфраструктуры экопространств США

Примечание: составлено авторами по результатам исследования.

ориентация на экологические проблемы местности, где живут учащиеся и студенты, а не на охрану природы вообще [16].

Представим далее подробно экологический природный центр Environmental Nature Center (ENC), который расположен в Ньюпорт-Бич, Калифорнии (encenter.org). Данный центр был построен на месте заброшенного участка с оврагом. Получив стартовое финансирование и поддержку от государства, активисты и преподаватели Кэрол Анслоу, Кей Браун, Джилл Дурки, Джон Эхтернах, натуралист Бетти Хогг и др. основали некоммерческую организацию, а затем совместно с ландшафтными дизайнерами разработали план, позволяющий воссоздать живую природную лабораторию для организации там экологического образования. При поддержке волонтеров был засажен овраг платанами и дубами. С растительностью появились пауки, ящерицы, змеи, птицы и млекопитающие. По мере взросления

ENC развивались и образовательные программы. Преподаватели-добровольцы проводили на этой территории экологические образовательные туры и разрабатывали методические материалы для их применения на открытом воздухе. Данный центр стал уникальным примером местной калифорнийской флоры в Южной Калифорнии. В настоящее время в центре осуществляется реализация просветительских и образовательных проектов, направленных на повышение интереса у молодежи к вопросам защиты и охраны окружающей среды, обеспечивается доступ молодежи к высокотехнологичному научно-исследовательскому оборудованию и «зеленым» технологиям. Активисты, студенты, школьники и волонтеры центра организуют и проводят экологические акции, субботники и другие мероприятия, направленные на благоустройство территорий и сохранение природных ресурсов; проводят научные исследования и мониторинг состояния окружающей

среды, приобщаясь к труду и практическим действиям. Экологическая деятельность центра имеет широкое информационное сопровождение в сети Интернет и социальных сетях, где освещают экологические достижения его воспитанников.

Инфраструктура таких пространств различна, но зачастую включает следующие элементы:

1. Корпус «Образование и Просвещение», включающий:

- лаборатории для проведения исследований и экспериментов (например, по отбору проб воды и воздуха);
- информационные стенды и экспонаты, рассказывающие о различных аспектах охраны природы;
- конференц-залы для проведения лекций, семинаров и дискуссий;
- библиотеку и медиатеку с материалами по экологии и устойчивому развитию;
- выставочный зал.

2. Открытую площадку для проведения практических мастер-классов, фестивалей и других мероприятий на свежем воздухе.

3. Обучающую зону по уходу за животными, включающую:

- вольеры для разных видов животных;
- информационные стенды и плакаты с описанием правил ухода и содержания животных;
- место выгула животных.

4. Сад, куда входят:

- зона с декоративными растениями и цветами;
- зона с плодовыми деревьями и кустарниками для сбора фруктов и ягод;
- грядки для выращивания овощей и зелени;
- места для посадки растений и обучения садоводству;
- теплицы для выращивания теплолюбивых растений и раннего сбора урожая.

5. Пруд, включающий:

- место выпуска рыб;
- систему фильтрации и аэрации воды;
- камни для изучения горных пород.

6. Зеленую зону для отдыха и наблюдения за природой, включающую:

- скамейки и беседки для отдыха;

– места для установки биноклей и телескопов для наблюдения за птицами, животными и звездами.

7. Парковочную зону.

8. Хозяйственные площадки и многое другое.

9. Солнечное устройство, представляющее собой конструкцию, которая использует солнечную энергию для производства электричества. Она состоит из солнечной панели и аккумулятора. При попадании солнечных лучей на панель они преобразуются в электрический ток и заряжают аккумулятор (подобные проекты представлены д. б. н., профессором, известным телеведущим Н. Н. Дроздовым).

Таким образом, в образовательной деятельности разных стран мира экологическое образование занимает важное место. В каждой стране оно имеет свои особенности, связанные с историей его возникновения, спецификой системы образования, уровнем образовательного развития страны и другими факторами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях жизни экологическое образование должно проводиться не только для детей, но и для молодежи. Создание подобного экологического центра будет весьма затратным на этапе строительства, однако в долгосрочной перспективе эти вложения оправдаются. Благодаря функционированию центра мы сможем не только привлекать гранты и финансирование от различных организаций в Самарский регион, но и активно участвовать в конкурсах и проектах, направленных на экологическое образование. Именно в таком центре можно будет сочетать основные три направления для формирования осознанного поведения молодого поколения: теоретическое (расширение, углубление и систематизация экологических знаний), практическое (формирование умений), занимательное (развитие интереса). Воспитание экологически ответственного молодого поколения приведет к уменьшению загрязнения окружающей среды и формированию ответственных специалистов, которые смогут принимать осознанные природоохранные решения в своей будущей профессиональной деятельности.

Список источников

References

1. Федосейкина И. В. Проектирование содержания системы экологического образования в профессиональной подготовке врачей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2002. 18 с.
2. Чалова О. А., Соколова Ю. В. Оценка уровня фоновых экологических знаний студентов технического вуза как основа экологической грамотности в иноязычной образовательной среде // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 1. <https://doi.org/10.15862/29 PDMN122>.
3. Самарская Губернская Дума : офиц. сайт. URL: <https://pda.samgd.ru/main/313898/> (дата обращения: 25.10.2024).
4. Самарский областной детский эколого-биологический центр : офиц. сайт. URL: <https://unnat1928.ru/> (дата обращения: 25.10.2024).
5. ЭкоСфера : офиц. сайт. URL: <https://ecosfera48.ru/> (дата обращения: 26.10.2024).
6. Об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры населения Самарской области : закон Самарской области от 13.06.2017 № 59-ГД. URL: <https://docs.cntd.ru/document/450245995?marker> (дата обращения: 07.11.2024).
7. Чалова О. А., Соловьева О. А. Формальное экологическое образование студентов технических вузов // Глобальный научный потенциал. 2023. № 5. С. 208–211.
8. Содержание и формы экологического образования и воспитания учащейся молодежи : материалы науч.-метод. семинара-совещания / науч. ред. И. А. Селиванов. Пермь : ПГПИ, 1988. 132 с.
9. Содержание и формы экологического образования в педвузе : тез. второго респ. совещания-семинара / науч. ред. И. А. Селиванов. Ч. 2. Пермь : ПГПИ, 1990. 160 с.
10. Бусыгин А. Г. Педагогика глобальной экологии. Ульяновск : Симбирская книга, 1996. 192 с.
11. Хромов С. С. Экологическое образование и проблемы окружающей среды. М. : Б. и., 1988. 16 с.
12. Розенберг Г. С., Гелашвили Д. Б., Хасаев Г. Р. и др. Экологическое образование и образованность – два «кита» устойчивого развития. 2-е изд. Самара : Самарский государственный экономический университет, 2016. 292 с.
13. Борисюк М. В., Каморникова С. В. Педагогическая технология формирования экологического сознания младших школьников на уроках окружающего мира // Северный регион: наука, образование, культура. 2023. № 2. С. 39–45. <https://doi.org/10.35266/2312-377X-2023-2-39-45>.
14. Тест экологических знаний. URL: <https://ecostr.ru/press-centr/socialnaja-dejatelnost/test-jekologicheskikh-znaniy/> (дата обращения: 07.11.2024).
15. Пономарева И. Н. Экологическое образование в российской школе: история, теория, методика. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 415 с.
1. Fedoseykina I. V. Proektirovanie soderzhaniya sistemy ekologicheskogo obrazovaniya v professionalnoy podgotovke vrachey. Extended abstract of Cand. Sci. (Pedagogy) Thesis. Tolyatti; 2002. 18 p. (In Russ.).
2. Chalova O. A., Sokolova Ju. V. Assessment of the level of basic environmental knowledge of technical university students as the basis of environmental competence in a foreign-language educational environment. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2022;10(1). <https://doi.org/10.15862/29PDMN122>. (In Russ.).
3. Samarskaya Gubernskaya Duma. URL: <https://pda.samgd.ru/main/313898/> (accessed: 25.10.2024). (In Russ.).
4. Samarskiy oblastnoy detskiy ekologo-biologicheskii tsentr. URL: <https://unnat1928.ru/> (accessed: 25.10.2024). (In Russ.).
5. EkoSfera. URL: <https://ecosfera48.ru/> (accessed: 26.10.2024). (In Russ.).
6. On environmental education, enlightenment and formation of the population's environmental culture in the Samara Oblast: Law of the Samara region of June 13, 2017, No. 59-GD. URL: <https://docs.cntd.ru/document/450245995?marker> (accessed: 07.11.2024). (In Russ.).
7. Chalova O. A., Solovieva O. A. Formal environmental education of students of technical universities. *Global Scientific Potential*. 2023;(5):208–211. (In Russ.).
8. Soderzhanie i formy ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya uchashcheyshya molodezhi. In: Selivanov I. A., ed. *Proceedings of Scientific and methodological seminar meeting*. Perm: PGPI; 1988. 132 p. (In Russ.).
9. Soderzhanie i formy ekologicheskogo obrazovaniya v pedvuze. In: Selivanov I. A., ed. *Theses of second republican seminar meeting*. Pt. 2. Perm: PGPI; 1990. 160 p. (In Russ.).
10. Busygin A. G. *Pedagogika globalnoy ekologii*. Ulyanovsk: Simbirskaya kniga; 1996. 192 p. (In Russ.).
11. Khromov S. S. *Ekologicheskoe obrazovanie i problemy okruzhayushchey sredy*. Moscow: B. i.; 1988. 16 p. (In Russ.).
12. Rozenberg G. S., Gelashvili D. B., Khasaev G. R. et al. *Ekologicheskoe obrazovanie i obrazovannost – dva "kita" ustoychivogo razvitiya*. 2nd ed. Samara: Samara State University of Economics; 2016. 292 p. (In Russ.).
13. Borisjuk M. V., Kamornikova S. V. Pedagogical technology for the development of environmental awareness in elementary school children at "The world around us" lessons. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2023;(2):39–45. <https://doi.org/10.35266/2312-377X-2023-2-39-45>. (In Russ.).
14. Test ekologicheskikh znaniy. URL: <https://ecostr.ru/press-centr/socialnaja-dejatelnost/test-jekologicheskikh-znaniy/> (accessed: 07.11.2024). (In Russ.).
15. Ponomareva I. N. *Ekologicheskoe obrazovanie v rossiyskoy shkole: istoriya, teoriya, metodika*. St. Petersburg: Izd-vo Herzen State Pedagogical University of Russia; 2005. 415 p. (In Russ.).

16. Дмитриева О. А., Кондаурова Т. И. Современное экологическое образование в странах мирового сообщества как условие устойчивого развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 1. С. 101–108.
16. Dmitrieva O. A., Kondaurova T. I. Modern ecological education in the countries of the world community as the condition of sustainable development. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2022;(1):101–108. (In Russ.).

Информация об авторах

Е. К. Жменёва – начальник отдела экологического просвещения;

<https://orcid.org/0000-0003-1007-4882>,
elena.zhugaleva@yandex.ru[✉]

Л. А. Колыванова – доктор педагогических наук, доцент;

<https://orcid.org/0000-0002-3992-1208>,
larisaleksandr@yandex.ru

About the authors

E. K. Zhmeneva – Head of the Ecological Enlightenment Department;

<https://orcid.org/0000-0003-1007-4882>,
elena.zhugaleva@yandex.ru[✉]

L. A. Kolyvanova – Doctor of Sciences (Pedagogy), Docent;

<https://orcid.org/0000-0002-3992-1208>,
larisaleksandr@yandex.ru

Научная статья

УДК 378.091.12

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-9>



Цифровая компетентность педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта

Ольга Юрьевна Муллер^{1✉}, Алсу Рауфовна Камалеева²

¹Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

²Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознаменное училище
Минобороны России, Казань, Россия

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме цифровой компетентности педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта. Цель данного исследования – определение влияния цифровой компетентности педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта на результаты профессиональной деятельности. Использование теоретических методов (анализ, синтез, сравнение, обобщение) указывает на проблему развития цифровой компетентности у специалистов; эмпирический метод исследования (проектный метод, тестирование) позволил выявить проблемы в данном направлении с целью определения дальнейших мероприятий в вузе. Авторы проанализировали сущность понятия «цифровая компетентность» и составляющие его элементы, определили требования к педагогу, применяющему в своей профессиональной деятельности искусственный интеллект. Проведя аналитический обзор некоторых из признанных экспертами эффективных инструментов для педагогов в сфере искусственного интеллекта, авторы определили возможности каждого из них, при этом выделили проблемы и перспективы их применения педагогами. В процессе проведения эксперимента установлена связь между цифровой компетентностью педагогов вуза и результатами их деятельности. Полученные результаты свидетельствуют об эффективном влиянии цифровой компетентности педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта на результаты профессиональной деятельности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровая компетентность, цифровое образование, педагог, студенты

Шифр специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Для цитирования: Муллер О. Ю., Камалеева А. Р. Цифровая компетентность педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 97–107. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-9>.

Original article

Digital competence of university lecturers in artificial intelligence

Olga Yu. Muller^{1✉}, Alsu R. Kamaleeva²

¹Surgut State University, Surgut, Russia

²Kazan Higher Tank Command School, Kazan, Russia

Abstract. The article presents a study on the issue of digital competence of university lecturers in the field of artificial intelligence. The purpose of this study is to determine the digital competence impact of university lecturers in the field of artificial intelligence on the results of professional activity. The use of theoretical methods (analysis, synthesis, comparison, generalization) indicates the problem of developing digital competence in specialists. The empirical method of research (project method, testing) reveals the problems in this field with the purpose of determining further activities in the university. The authors analyze the essence of the “digital competence” concept and its constituent elements, defined the requirements for a lecturer who applies artificial intelligence in one’s professional activity. An analytical review of some effective tools

for lecturers in the field of artificial intelligence acknowledged by experts is carried out. The authors identify the capabilities of each of them, while highlighting the problems and prospects of their application by lecturers. The experiment established a correlation between university lecturers' digital competence and their performance results. The results indicate the effective influence of digital competence of university lecturers in the field of artificial intelligence on the results of professional activity.

Keywords: artificial intelligence, digital competence, digital education, lecturer, students

Code: 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

For citation: Muller O. Yu., Kamaleeva A. R. Digital competence of university pedagogues in artificial intelligence. *Severnny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):97–107. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-9>.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена перспективой распространения практики применения искусственного интеллекта (ИИ) в современной системе образования, что требует от педагогов развития цифровой компетентности. Отмечено, что компетенции в области искусственного интеллекта стали одним из важных навыков двадцать первого века [1]. Необходимыми элементами образовательного процесса становятся разработанные на основе ИИ программы и приложения, которые обеспечивают студентов и преподавателей новыми ресурсами, способами общения и обмена информацией [2].

В научных исследованиях наиболее часто ученые применяют сравнительный подход к описанию феномена «искусственный интеллект» (англ. *artificial intelligence*, сокр. AI или ИИ), предполагающий рассмотрение ИИ как искусственного (созданного человеком техническими средствами) аналога человеческого интеллекта (разума). Известно о способности некоторых систем ИИ принимать решения без прямого влияния на систему человека – однако даже в этих случаях корректнее говорить о подчинении ИИ созданной человеком компьютерной программе. При этом нерешенными являются философские вопросы об ИИ, в частности о разнице между компьютерной программой, созданной человеком для ИИ, и генетическим кодом, заложенным в человека природой, дающим ему способность к рациональному мышлению, разум.

Тем не менее на основании опросов 40 % репетиторов в России хотя бы раз использо-

вали искусственный интеллект для решения профессиональных задач, а 20 % пользуются нейросетевыми помощниками постоянно [3]. На ресурсе tadviser.ru утверждается, что «генеративный ИИ может использоваться для создания индивидуальных учебных планов для каждого ученика, основанных на индивидуальных умственных, физических способностях, интересах и предрасположенностях. Данный фактор позволяет раскрывать потенциал каждого человека наиболее эффективно. ИИ может в режиме реального времени генерировать разнообразный контент, повышая вовлеченность учеников в учебный процесс, их внимание и заинтересованность, усиливая конверсию от учебы». М. Б. Бурова, академический руководитель онлайн-магистратуры «Master of Data Science», старший преподаватель Департамента больших данных и информационного поиска факультета компьютерных наук НИУ ВШЭ, поясняет, что ИИ «можно эффективно использовать для того, чтобы составлять план занятия или курса, снимая часть рутинной работы с преподавателя». Также, по ее словам, преподаватели применяют ИИ, чтобы разнообразить лекции (создают интересные и познавательные иллюстрации, графики, презентации и т. п.) и формировать обратную связь для студентов. Все это свидетельствует о необходимости развития компетентности педагогов, позволяющей им эффективно работать с ИИ [3].

В настоящее время цифровая компетентность педагогов как термин тесно связывается с понятием «цифровая педагогика». Многозначность трактовки данного понятия

в педагогическом процессе является весьма неоднозначной. Изначально под цифровой педагогикой подразумевалась педагогическая деятельность с использованием информационных компьютерных образовательных технологий. Но возникла необходимость в наполнении учебного содержания, методической поддержке и преподавателях, которые желают и способны все это применять в своей профессиональной деятельности. При этом важно отметить, что цифровая образовательная среда не может эффективно функционировать без специально подготовленных преподавателей. Поэтому понятие «цифровая педагогика» можно определить как процесс предоставления знаний и навыков с использованием различных цифровых технологий для повышения качества преподавания и обучения [4].

Цель исследования – определение влияния цифровой компетентности педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта на результаты профессиональной деятельности.

Для решения поставленной цели следует обозначить следующие задачи:

- проанализировать сущность и структуру понятия «цифровая компетентность» и составляющие его элементы;
- определить требования к педагогу, применяющему в своей профессиональной деятельности искусственный интеллект;
- провести аналитический обзор эффективных инструментов для педагогов в сфере искусственного интеллекта, определить возможности каждого из них, при этом выделив проблемы и перспективы их применения педагогами;
- провести эксперимент, устанавливающий связь между цифровой компетентностью педагогов вуза и результатами их деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и эмпирические (проектный метод, тестирование). Теоретическое обоснование исследования представлено в трудах отечественных и исследователей, в которых анализируются различные

аспекты понятия компетенции «цифровая компетентность» (Н. В. Барсукова, Е. Д. Платова, О. В. Ребко, М. В. Токарева). В проведенном эксперименте определяется влияние цифровой компетентности педагогов вуза в сфере ИИ на результаты их профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты обогащают теорию и методику профессионального образования в сфере проектного обучения; дополняют научные представления об эффективности применения инструментов для педагогов в сфере искусственного интеллекта в процессе проектного обучения, рассмотрена структура цифровой компетентности. Практическая значимость заключается в определении степени влияния формируемых компетенций на эффективность работы преподавателя вуза в рамках процесса обучения студентов; полученные результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания дисциплин гуманитарного цикла в вузе и позволят преподавателям вуза найти эффективное применение в обучении.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Качество обучения при использовании различных цифровых технологий осуществляется за счет цифровой компетентности педагогов, обеспечиваемой знаниями и навыками эффективного использования образовательных инструментов в конкретной цифровой среде для решения профессиональных задач (например, прокторинг, интерпретация результатов анкетирования, автоматизация проверки домашних заданий, обеспечение обратной связи в режиме реального времени). Педагоги могут разрабатывать проекты с применением ИИ (чат-бот и др.), также преподавать курсы по искусственному интеллекту, демонстрируя свои знания и навыки в этой области, готовность к постоянному обучению в области ИИ [5]. Следует отметить, что с помощью ИИ можно решить некоторые бюрократические проблемы: улучшить управление документацией,

упростить и автоматизировать процедуры или облегчить доступ к информации для студентов и преподавателей. Педагогам следует иметь четкое представление о теоретических и практических основах искусственного интеллекта, что предполагает знание таких методов, как машинное обучение, обработка естественного языка и нейронные сети. Понимание основ ИИ обеспечивает прочный фундамент для разработки и использования инструментов, следовательно, педагогам важно развивать навыки анализа данных и интерпретации результатов, полученных с помощью инструментов ИИ.

Таким образом, под цифровой компетентностью педагогов понимается интегративное личностное образование, основанное на знании возможностей электронных носителей, умении грамотно работать с информацией, использовать возможности современных технологий для результативных коммуникаций, необходимых для работы в цифровой среде и с цифровыми продуктами.

М. В. Токарева указывает на то, что «цифровая компетентность» как термин еще продолжает исследоваться и потому четкого научного определения на данный момент не имеет [6]. С уверенностью можно сказать о повышении необходимости развития у педагогов вуза навыков работы с современными компьютерными технологиями – в боль-

шинстве случаев это и составляет проблему развития цифровой компетентности у специалистов.

Анализ понятия «цифровая компетентность», в основе которого заложены интерес, понимание и готовность личности использовать цифровые технологии, решение с их помощью задач профессиональной деятельности, позволил выделить структуру, представленную на рис. 1.

При формировании цифровой компетентности рассматривается блок базовых, универсальных, общетехнических, а также специальных компетенций, обладание которыми требует усиленной подготовки соответствующим навыкам как на этапе подготовки в вузах, так и в процессе профессиональной переподготовки. Огромное значение имеют гибкие навыки (командообразование, проектная деятельность и др.), в процессе овладения которыми наибольшая роль отводится «сквозным технологиям», таким как робототехника, машинное обучение, искусственный интеллект, включая глубокое обучение и нейронные сети. Именно навыки владения данными технологиями, интеграция новых технологий в уже сложившиеся обучающие практики являются одними из критических и этических навыков при подготовке современного специалиста и обеспечивают залог успеха в цифровом образовательном мире.

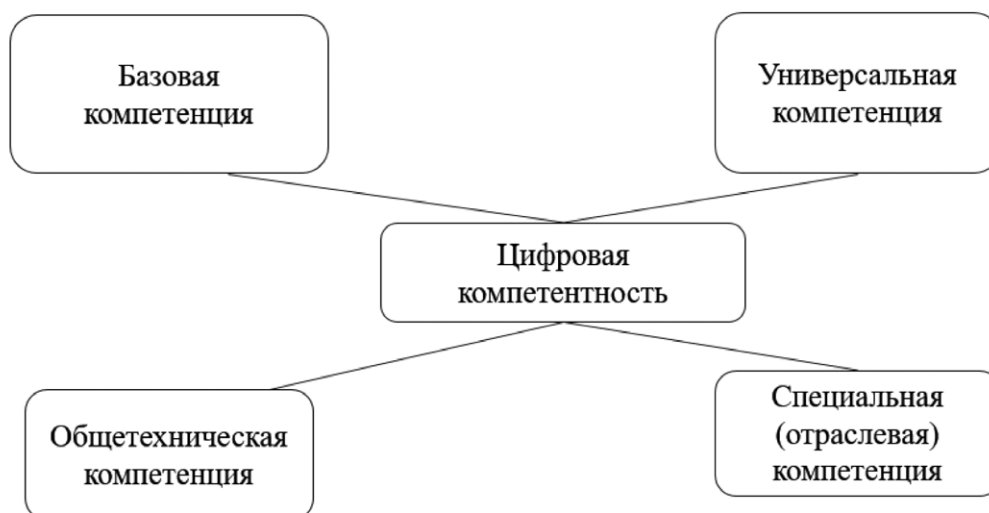


Рис. 1. Структура цифровой компетентности

Примечание: составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.

На основании вышесказанного необходимо определить требования к педагогам, работающим с ИИ, тем самым обозначив состав цифровой компетентности (рис. 2).

На основании представленных требований педагогам следует развивать навыки критического мышления в отношении ИИ и уметь рефлексивно оценивать этические и социальные последствия его использования, такие как конфиденциальность данных

и алгоритмическая дискриминация. Глубокое понимание этических последствий использования решений ИИ поможет педагогам принимать эффективные решения при использовании ИИ. Педагоги могут активно участвовать в IT-сообществах, связанных с ИИ, посещать конференции по теме ИИ, участвовать в форумах и вносить свой вклад в проекты с открытым исходным кодом, связанным с ИИ.



Рис. 2. Требования к педагогам, работающим с ИИ

Примечание: составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.

Профессиональное развитие педагогов связано с их непрерывным обучением, которое необходимо для использования новых образовательных возможностей, предоставляемых ИИ:

- знать ресурсы в сфере ИИ: какие инструменты существуют, советы по написанию инструкций, этические аспекты их использования;
- проводить мероприятия, в которых ИИ используется для решения проблемы его применения в практической деятельности;
- осуществлять критическую оценку ответов, генерируемых ИИ, для понимания его возможностей и ограничений.

Одной из главных проблем генеративного ИИ в образовательной сфере является разви-

тие технологий быстрыми темпами. Постоянно появляются новые инструменты для решения различных задач: чат-боты, помощники по программированию или инструменты для генерации изображений, аудио и видео [7].

При выборе конкретного инструмента или услуги важно оценить такие аспекты, как функциональность, стоимость, интеграция с образовательной платформой центра и защита данных. Важно отметить, что некоторые решения, принимаемые на уровне всего образовательного центра, могут иметь большее значение, чем в рамках конкретного предмета.

Генеративные модели ИИ могут совершать множество ошибок, например неправильно интерпретировать полученный запрос, «выдумывать» данные, давать необъективные

ответы или неправильно применять выражения. По этой причине студенты должны быть осведомлены о необходимости проверки ответов, генерируемых ИИ. Поэтому педагоги должны просматривать текст, созданный с помощью данной технологии, а не полностью делегировать обучающимся критические процессы, например оценку.

Чтобы эффективно использовать генеративный ИИ педагогом, нужно понимать инструкции и информацию, необходимую для генерации ответа. Выбор инструкций и базы знаний имеет важное значение для обеспечения успеха. Также необходимо гарантировать, что данные, передаваемые ИИ, не будут использоваться для других целей: следует избегать отправки конфиденциального, частного и защищенного авторским правом контента в системы ИИ [8].

Многие инструменты ИИ требуют финансовых затрат, кроме того, за дополнительную плату некоторые инструменты можно адаптировать к конкретным условиям или проблемам. Поэтому в определенных контекстах

стоимость некоторых инструментов или услуг может быть высокой. С другой стороны, в случае с бесплатными услугами нужно понимать, что выигрывают компании, разрешающие их использование. Во многих случаях компании оставляют за собой право использовать данные, применяемые для других моделей ИИ. Инструменты генеративного ИИ доступны каждому, не требуют технических знаний и во многих случаях бесплатны. Это означает, что студенты могут выполнять действия, которые сложно реализовывать в контролируемой среде. Хотя существуют сервисы для обнаружения текстов, сгенерированных ИИ, они не являются на 100 % эффективными. Педагогам важно понимать стратегии контроля за работой студентов: тесты в контролируемой среде, интервью со студентами или мероприятия, где использование ИИ не влияет на обучение [9].

В настоящее время существует множество инструментов в сфере ИИ, среди которых можно рассмотреть следующие (таблица) [10].

Таблица

Примеры инструментов для педагогов в сфере ИИ

ИИ-инструмент	Область применения	Возможности для педагогов
Canva	Графика, дизайн	Широкий спектр шаблонов, графиков и инструментов дизайна, которые позволяют педагогам создавать качественные и визуально привлекательные презентации
ChatGPT	Чат-бот, обработка текста, аудио и изображений	Создание планов занятий, предложение мероприятий, упражнений и тем для изучения. Педагоги могут вводить ключевые слова, связанные с предметом, который они преподают, и ChatGPT создаст подробный план урока на основе ключевых слов
Yippity	Текст	Позволяет превратить текст или веб-страницу в викторину, создавать вопросники и карточки с помощью любого текста
Gradescope	Текст	Помогает оценивать результаты тестов, домашних заданий и т. п.
Sendsteps.ai	Презентации	Позволяет педагогу эффективно вовлекать студентов для работы с презентациями, помогает им оценить понимание темы своими студентами, определить области, в которых студенты могут испытывать трудности, и соответствующим образом скорректировать процесс обучения
Beautiful AI	Презентации	Благодаря обширной коллекции интеллектуальных слайдов, созданных ИИ, можно создавать эффектные и профессиональные презентации
SlidesAI.io	Презентации	Предлагает на выбор различные типы презентаций, включая общие, образовательные, маркетинговые и презентации для конференций. Инструмент автоматизирует процесс создания слайдов с помощью технологии на основе ИИ, экономя время и усилия педагогов. Система преобразует текст в визуально привлекательные слайды, не требуя от педагога особых знаний и умений

Окончание таблицы

ИИ-инструмент	Область применения	Возможности для педагогов
Education Copilot	Проектирование, планирование	Инструмент ИИ для педагогов, позволяющий создавать раздаточные материалы, охватывающие все, что нужно знать о конкретной теме, концепции или предмете. Планировщик уроков с ИИ, лежащий в основе Education Copilot, подходит для создания качественных структурированных планов занятия по любому предмету или теме, что делает его полезным ресурсом для педагогов, стремящихся сэкономить время и повысить продуктивность обучения. Инструмент также позволяет повысить продуктивность педагога и оптимизировать учебный процесс, а его универсальные функции и настраиваемые параметры делают его важным ресурсом для преподавателей всех уровней и предметов. Однако на данный момент он поддерживается лишь на английском и испанском языках
Fetchy	Проектирование, планирование	Упрощает и оптимизирует множество задач, с которыми сталкиваются преподаватели, включая создание увлекательных занятий, создание информационных бюллетеней, создание профессиональных электронных писем и многое другое, позволяет преподавателям совершенствовать свои методы обучения, оптимизировать управление временем и принимать уверенные и обоснованные решения
Dragon Speech Recognition	Лингвистика	Программное обеспечение для распознавания речи. Может транскрибировать до 160 слов в минуту, помогая учащимся, которым трудно писать или печатать. Инструмент также поддерживает словесные команды для навигации по документам, что очень важно для учащихся с особыми требованиями к доступности. Dragon Speech Recognition предлагает гораздо больше функций, в том числе возможность создавать планы занятий, программы, рабочие листы, списки для чтения и многое другое в три раза быстрее, чем традиционным способом
Cognii	Когнитивистика	Виртуальный помощник по обучению, который опирается на разговорную технологию, чтобы помочь учащимся формировать ответы в открытом формате и улучшать навыки критического мышления. Помимо этого, виртуальный помощник также обеспечивает индивидуальное обучение и обратную связь в режиме реального времени, адаптированную для каждого студента
Century Tech	Проектирование, планирование, когнитивистика	Платформа, использующая когнитивную нейронауку и анализ данных для создания индивидуальных планов обучения для студентов. Персонализированные планы экономят время педагога. Платформа ИИ также отслеживает прогресс учащихся, указывая на пробелы в знаниях в обучении. Затем он предоставляет личные рекомендации по обучению и отзывы для каждого пользователя. Century Tech помогает педагогам получить доступ к новым ресурсам, которые сокращают время, необходимое для монотонных задач, таких как планирование и выставление оценок
Carnegie Learning	Когнитивистика	Предлагает множество уникальных решений из областей математики и изучения языков, имитирует наставников-людей
Ivy.ai	Чат-бот	Помогает во многих областях университетского процесса, таких как формы заявлений, зачисление, стоимость обучения, сроки и др.
Knowji	Лингвистика	Аудиовизуальное словарное приложение, использующее последние достижения в сфере образования. Knowji предназначено для изучающих язык и использует различные методы и концепции, чтобы помочь студентам учиться быстрее. Инструмент обучения ИИ отслеживает прогресс в изучении каждого слова. Это достигается за счет использования алгоритма интервального повторения, который позволяет учащимся лучше учиться с течением времени. Словарные приложения Knowji сочетают в себе научно обоснованные методики и развлекательный контент, создавая увлекательную и эффективную платформу обучения. Используя встроенный тренер памяти, Knowji гарантирует, что каждое выученное слово сохранится в долговременной памяти. Цель Knowji – помочь пользователю быстро учиться и все запоминать

Примечание: составлено авторами на основе источника [10].

Несмотря на разнообразие инструментов ИИ для педагогов, важно отметить, что большинство из них труднодоступно ввиду отсутствия поддержки русского языка на многих качественных сервисах, также недостаточно знаний английского языка многими педагогами, без которого работа со многими инструментами ИИ невозможна.

В перспективе ожидается появление достойных отечественных ИИ-инструментов для педагогов. Так, Уральский федеральный университет имени Б. Н. Ельцина развивает проект по созданию чат-бота для коммуникации студентов, преподавателей и представителей административно-управленческого персонала вуза. В Томском государственном университете разработана система ИИ для выстраивания индивидуальной траектории обучения. Московский физико-технический институт использует технологии ИИ при создании внутренних онлайн-курсов для студентов, а также анализа их успеваемости. В Финансовом университете при Правительстве РФ в учебные аудитории внедрили систему анализа видеонаблюдения, которая контролирует уровень вовлеченности студентов на занятиях. Кемеровский государственный университет использует ИИ для анализа статистических данных и прогнозирования успеваемости студентов. При выявлении групп риска со студентами проводится работа, что уже позволило снизить процент отчисляемых студентов и повысить уровень успеваемости [3].

Для определения влияния цифровой компетентности педагогов вуза в сфере ИИ на результаты их профессиональной деятельности был проведен эксперимент, в котором приняли участие две группы студентов педагогического профиля, осваивавших дисциплину «Основы проектной деятельности» под руководством разных педагогов. В первой группе педагог при обучении студентов применял ИИ-инструменты, во второй группе студенты не применяли ИИ-инструменты.

Студенты первой группы разрабатывали проекты с использованием ChatGPT – инструмента, способствующего формировать

творческое мышление и генерировать инновационные идеи [11]. ChatGPT работает на основе сложных алгоритмов и нейронных сетей, которые позволяют понимать и интерпретировать запросы пользователей. С помощью ChatGPT студенты разрабатывали и реализовывали такие коллаборативные проекты, как создание собственного чат-бота или разработка интерактивной игры, где данный инструмент играл определенную роль. В ходе работы над проектами будущие педагоги вырабатывали творческие решения, планировали и разрабатывали контент, создавали небольшие программы или скрипты, чтобы взаимодействовать с ChatGPT, предоставлять инструкции и задавать вопросы. Использование ChatGPT дало возможность студентам работать в интерактивной среде, где они могли самостоятельно исследовать и экспериментировать. Приведем в пример профориентационный проект «Твоя общага», направленный на помощь обучающимся и нестандартную подготовку к экзамену по обществознанию. С помощью нейросети ChatGPT bot студенты:

- загрузили актуальные учебные материалы в виде PDF с помощью плагина, в этом случае в рамках одного диалога можно постоянно обращаться к целому учебнику или методичке;
- составили учебный план, для этого в промпте для учебного плана сформулировали цель, задачи, контекст и детали, а также роль преподавателя;
- разобрали учебные материалы – отправили в чат уроки с онлайн-курса, а затем попросили помощи в сложных темах (диалог в ChatGPT превращается в своеобразную базу знаний);
- составили задания для самопроверки – попросили нейросеть не просто прочитать и изучить учебные материалы, но и придумать задачи для повторения. *Пример промпта: Составь [количество] вопросов для самопроверки на тему / на основе раздела [ваша тема] из отправленной тебе главы.*

По итогам освоения дисциплины студенты прошли тестирование, соответствующее 10-балльной шкале (рис. 3). Средний балл

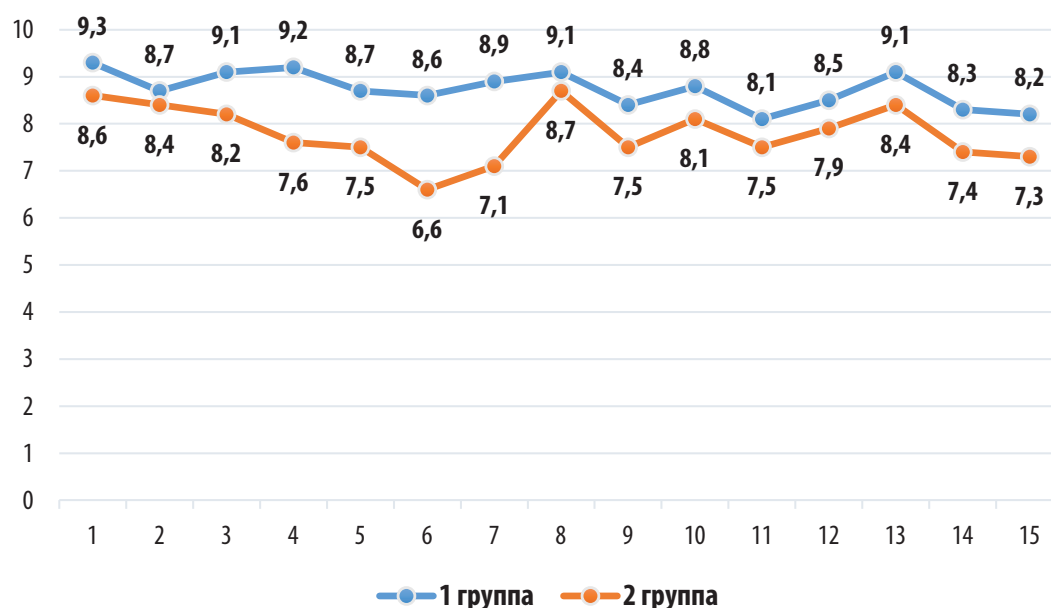


Рис. 3. Результаты тестирования двух групп студентов педагогического профиля, освоивших дисциплину «Основы проектной деятельности»

Примечание: составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.

в первой группе составил 8,73, во второй – 7,79. Важно отметить, что студенты экспериментальной группы при подготовке к тестированию имели возможность не только ознакомиться с визуальной информацией (в презентациях), но и возможность участия в работе с ИИ-системами для создания собственных презентаций по теме. Кроме того, система освоения дисциплины с помощью ИИ-инструментов, подготовленная преподавателем, оказалась эффективной при создании оптимальных условий для запоминания студентами необходимой информации для прохождения тестирования, тогда как педагог второй группы не разрабатывал собственной системы, руководствуясь лишь учебным планом. В этом заметно проявление положительного влияния использованных преподавателем первой группы ИИ-инструментов, опирающихся на когнитивистику при проектировании и планировании учебного процесса. Имеет значение и более высокий уровень знания английского языка преподавателем первой группы, причем во многом обусловленный его самообразованием в ходе освоения систем ИИ. В процессе тестирования студентам было необходимо соотнести этапы

работы над проектом с содержанием деятельности, определить результаты осуществления проекта, выбрать непосредственное решение реальной прикладной задачи, получение социально значимого результата, критерии успешности продукта и т. д.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что цифровая компетентность педагога вуза является существенным фактором эффективности его деятельности, отражаемой на результатах учебной деятельности студентов [12].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, искусственный интеллект способен произвести революцию в сфере образования, расширяя возможности педагогов и обогащая опыт обучения обучающихся. Инструменты ИИ становятся незаменимыми в учебных аудиториях, помогая облегчить административную нагрузку, создавая иммерсивную среду обучения и предлагая персональные образовательные планы. Быстрый рост использования ИИ в образовании является свидетельством его потенциала, превращающего процессы преподавания и обучения в более эффективный, увлекательный

и адаптированный опыт. В данном исследовании был проведен аналитический обзор некоторых ИИ-инструментов для педагогов, рассмотрены их образовательные возможности. Экспериментальным методом доказано,

что в современных условиях сформированность цифровой компетентности педагога вуза является необходимым условием его успешной и эффективной преподавательской деятельности.

Список источников

1. Ткаченко Е. Н. Искусственный интеллект, возможности и ограничения его использования в образовании // Путеводитель предпринимателя. 2023. Т. 16, № 3. С. 57–62. <https://doi.org/10.24182/2073-9885-2023-16-3-57-62>.
2. Тупикова С. Е., Быкова Н. О. Применение искусственного интеллекта в преподавании дисциплин искусствоведческого цикла // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2024. № 1. С. 45–57.
3. Искусственный интеллект в образовании. URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Искусственный_интеллект_в_образовании (дата обращения: 14.12.2024).
4. Вовк Е. В., Супрун А. А. Искусственный интеллект и цифровая педагогика как тренд современной образовательной среды высших учебных заведений // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–2. С. 84–86.
5. Барсукова Н. В. К вопросу о роли учителя (педагога) и его цифровой компетенции в условиях интенсивного применения цифровых образовательных технологий // Педагогическое образование. 2022. Т. 3, № 1. С. 139–147.
6. Токарева М. В. Цифровая компетенция или цифровая компетентность // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 4. С. 133–140. https://doi.org/10.52772/25420291_2021_4_133.
7. Гусейнова Г. Ф. Искусственный интеллект в педагогическом процессе: современный взгляд // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 4–1. С. 190–195. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.15.34.021>.
8. Токтарова В. И., Ребко О. В. Цифровые компетенции педагогов в области искусственного интеллекта: анализ моделей и требования // Информатика и образование: границы коммуникаций. 2023. № 15. С. 155–158. [https://doi.org/10.59131/2411-9814_2023_15\(23\)_155](https://doi.org/10.59131/2411-9814_2023_15(23)_155).
9. Ребко О. В. Цифровые компетенции педагогов в области искусственного интеллекта: возможности и ограничения // Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде : сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф., 21 октября 2021 г., г. Йошкар-Ола. Йошкар-Ола : Марийский государственный университет, 2021. С. 562–568.
10. Десять лучших инструментов искусственного интеллекта для образования (январь 2025 г.). URL: [https://www.unite.ai/ru/10-лучших-инструментов-](https://www.unite.ai/ru/10-лучших-инструментов-искусственного-интеллекта-для-образования/)

References

1. Tkachenko E. N. Artificial intelligence, opportunities and limitations of its use in education. *Entrepreneur's Guide*. 2023;16(3):57–62. <https://doi.org/10.24182/2073-9885-2023-16-3-57-62>. (In Russ.).
2. Tupikova S. E., Bykova N. O. Artificial intelligence in the teaching of art science disciplines. *Bulletin of the Saratov Regional Institute for Education Development*. 2024;(1):45–57. (In Russ.).
3. Artificial Intelligence in Education. URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Искусственный_интеллект_в_образовании (accessed: 14.12.2024). (In Russ.).
4. Vovk E. V., Suprun A. A. Artificial intelligence and digital pedagogy as a trend in the modern educational environment of higher educational institutions. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2022;(77–2):84–86. (In Russ.).
5. Barsukova N. V. On the role of the teacher (educator) and his digital competence in the intensive use of digital educational technologies. *Pedagogical Education*. 2022;3(1):139–147. (In Russ.).
6. Tokareva M. V. Digital competence or digital competency. *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2021;(4):133–140. https://doi.org/10.52772/25420291_2021_4_133. (In Russ.).
7. Guseinova G. F. Artificial Intelligence in the pedagogical process: A modern view. *Pedagogical Journal*. 2022;12(4–1):190–195. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.15.34.021>. (In Russ.).
8. Toktarova V. I., Rebko O. V. Digital competences of educators in the domain of artificial intelligence: model analysis and requirements. *Informatsiya i obrazovanie: granitsy kommunikatsiy*. 2023;(15):155–158. [https://doi.org/10.59131/2411-9814_2023_15\(23\)_155](https://doi.org/10.59131/2411-9814_2023_15(23)_155). (In Russ.).
9. Rebko O. V. Digital competences of educators for effective use of AI technology in professional activities. In: *Proceedings of All-Russian Research-to-Practice Conference "Prioritetnye napravleniya psikhologo-pedagogicheskoy deyatel'nosti v sovremennoy obrazovatel'noy srede"*, October 21, 2021, Yoshkar-Ola. Yoshkar-Ola: Mari State University; 2021. p. 562–568. (In Russ.).
10. 10 Best AI Tools for Education. URL: <https://www.unite.ai/ru/10-лучших-инструментов-искусственного-интеллекта-для-образования/> (accessed: 12.01.2025). (In Russ.).
11. Serova I. A., Yagodina A. Yu., Casainieva U. B. Recipes for mastering professional competencies using neural networks. *Bioethics*. 2024;17(1):30–37.

- искусственного-интеллекта-для-образования/
(дата обращения: 12.01.2025).
11. Серова И. А., Ягодина А. Ю., Гасайниева У. Б. Этика освоения профессиональных компетенций с помощью нейросетей // Биоэтика. 2024. Т. 17, № 1. С. 30–37. <https://doi.org/10.19163/2070-1586-2024-17-1-30-37>.
12. Платова Е. Д. Потенциал цифровой образовательной среды вуза в формировании метакомпетентности студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. Т. 13, № 1. С. 82–84. <https://doi.org/10.19163/2070-1586-2024-17-1-30-37>. (In Russ.).
12. Platova E. D. Potential of the university's digital educational environment in the formation of students' meta-competence. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2024;13(1):82–84. (In Russ.).

Информация об авторах

О. Ю. Муллер – кандидат педагогических наук, доцент;
<https://orcid.org/0000-0002-8938-5386>,
olga_megion@mail.ru[✉]
А. Р. Камалеева – доктор педагогических наук, доцент;
<https://orcid.org/0000-0002-0119-587X>,
kamaleeva_kazan@mail.ru

About the authors

O. Yu. Muller – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent;
<https://orcid.org/0000-0002-8938-5386>,
olga_megion@mail.ru[✉]
A. R. Kamaleeva – Doctor of Sciences (Pedagogy), Docent;
<https://orcid.org/0000-0002-0119-587X>,
kamaleeva_kazan@mail.ru

Профессиональная депривация студентов современного вуза – сущность, структура и механизмы профилактики

Мелана Леонидовна Хайдарова¹, Анатолий Геннадьевич Маджуга^{2✉},
Петимат Вахаевна Дашкуева¹

¹Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Россия

²Институт развития образования Республики Башкортостан, Уфа, Россия

Аннотация. В статье рассматривается феномен профессиональной депривации студентов современного вуза, проявляющийся в снижении уровня мотивации к учебе, утрате интереса к выбранной специальности и отсутствии перспектив профессионального роста. Цель исследования – выявить сущность, структуру и механизмы профилактики данного явления. Для достижения цели использовался комплексный методологический подход, включающий теоретический анализ научных работ, анкетирование 520 студентов различных профилей обучения и фокус-групповые интервью с преподавателями. Результаты факторного анализа показали, что профессиональная депривация формируется на пересечении личностно-мотивационных, социально-психологических и организационно-образовательных факторов. Научная новизна работы заключается в системном описании взаимовлияния этих факторов и обосновании необходимости комплексной профилактики профессиональной депривации студентов вуза, затрагивающей одновременно несколько уровней образовательной среды. Авторский подход акцентирует внимание на важности совместного воздействия педагогических, психологических и организационных мер, что подтверждает их эффективность в снижении риска депривации и повышении степени вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность. Выводы исследования ориентированы на внедрение программ комплексной поддержки обучающихся и совершенствование системы мониторинга неблагополучных состояний студентов вуза в процессе обучения.

Ключевые слова: профессиональная депривация, студенты вуза, образовательная среда, личностная мотивация, социально-психологическая поддержка, организационные факторы, профилактика, профессиональное самоопределение

Шифр специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Для цитирования: Хайдарова М. Л., Маджуга А. Г., Дашкуева П. В. Профессиональная депривация студентов современного вуза – сущность, структура и механизмы профилактики // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 108–117. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-10>.

Original article

Professional deprivation of university students: Essence, structure and prevention mechanisms

Melana L. Khaydarova¹, Anatoly G. Madzhuga^{2✉}, Petimat V. Dashkueva¹

¹Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

²Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Ufa, Russia

Abstract. This article examines the phenomenon of professional deprivation among contemporary university students, characterized by reduced motivation to study, diminished interest in the chosen specialty, and the absence of clear professional growth prospects. The purpose of the study is to identify the essence, structure, and prevention mechanisms of this phenomenon. To achieve this goal, the research employed a com-

prehensive methodological approach, including a theoretical analysis of scholarly works, a survey of 520 students from various fields of study, and focus group interviews with academic staff. Factor analysis reveals that professional deprivation stems from the interplay of personal-motivational, psychosocial, and organizational-educational factors. The scientific novelty of the work is the systematic description of the interaction between these components and the substantiation of the need for a comprehensive prevention strategy, targeting several levels of the educational environment simultaneously. The authors emphasize combined pedagogical, psychological, and organizational approaches as effective ways of mitigating deprivation risks and improving student engagement in academic and professional activities. The findings could be used to guide the development of wide-ranging student support programs and enhance the monitoring of adverse university conditions.

Keywords: professional deprivation, university students, educational environment, personal motivation, psychosocial support, organizational factors, prevention, professional self-determination

Code: 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

For citation: Khaydarova M. L., Madzhuga A. G., Dashkueva P. V. Professional deprivation of university students: Essence, structure and prevention mechanisms. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):108–117. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-10>.

ВВЕДЕНИЕ

Профессиональная депривация студентов современного вуза все чаще становится предметом научного анализа в связи с тем, что рынок труда и система высшего образования претерпевают значительные трансформации. В своей работе Е. Б. Маслов отмечает, что профессиональная депривация включает в себя комплекс состояний и переживаний, вызванных несоответствием ожиданий студента касательно его будущего профессионального развития и реальных возможностей, которые предоставляет вуз. По мнению исследователя, такая форма депривации тесно связана со спецификой образовательной среды, которая может не всегда способствовать полноценному профессиональному самоопределению личности. Подобные идеи находят подтверждение в исследованиях Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой, которые указывают на важность психологических оснований преодоления депривации в образовательном процессе, рассматривая комплекс мер поддержки студентов как критически значимый фактор снижения рисков профессионального отчуждения.

В контексте современных вызовов образования особое значение приобретает рассмотрение факторов, влияющих на состояние профессиональной неудовлетворенности и снижение мотивации к учебной и будущей профессиональной деятельности. Н. Б. Шевкиев подчеркивает, что профессиональная депривация студентов, а именно снижение

интереса к профессии, может возникать не только вследствие завышенных ожиданий, но и в результате отсутствия необходимой практико-ориентированной поддержки со стороны преподавательского состава и административных структур вуза. Еще один важный момент, на котором акцентирует внимание Н. Б. Шевкиев, – это кризисы профессионального самоопределения будущих специалистов на этапе вузовского обучения. Исследователь полагает, что без своевременной профилактики и системной поддержки эти кризисы могут усугубляться, приводя к выраженным формам профессиональной депривации. О. Б. Полякова в своих исследованиях обращает внимание на связь феномена профессиональной депривации со структурой профессиональных деформаций, указывая на то, что истоки этих процессов лежат в особенностях психического и личностного реагирования студентов на стрессовые факторы образовательной среды. В военных вузах, по мнению Т. Ю. Скибо, проблема депривации может обостряться в силу более жесткой организационной структуры и специфики образовательного процесса, что делает вопросы ее профилактики особенно актуальными.

В более широком контексте проблемы дефицита поддержки со стороны образовательной среды в формировании будущей профессиональной идентичности, считаем необходимым рассмотреть и зарубежные исследования. Так, L. C. Hawkey и J. T. Cacioppo

подчеркивают значимость социального окружения и феномена одиночества в становлении личности будущего профессионала, отмечая, что недостаток надлежащей социальной интеграции в студенческом коллективе может приводить к чувству оторванности и формировать основу для депривации. Т. Kromydas подчеркивает, что социальные неравенства и ограничения в доступе к образовательным ресурсам способны усугублять депривационные процессы, что делает проблему особенно актуальной при рассмотрении разнообразия студенческого контингента.

Аналогичные выводы прослеживаются в масштабном обзоре G. D. Kuh и соавт., где подчеркивается многофакторная природа академических успехов и неудач студентов, влияющих в том числе на формирование их профессиональных ориентиров. Кроме того, А. Liu и соавт. указывают, что повышенное академическое давление, конкуренция (англ. *academic involution*) и чувство относительной обделенности являются важными предикторами стрессовых состояний у студентов. Это напрямую соотносится с проблемой профессиональной депривации, так как обучающиеся, переживающие высокий уровень стресса и не видящие перспектив в будущем, чаще сталкиваются с кризисом профессиональной идентичности. В этом контексте интерес представляют и выводы S. Pierszalowski и соавт., которые сосредотачиваются на барьерах, мешающих вовлечению студентов в исследовательскую деятельность. Недостаточное участие в такой деятельности может приводить к депривационным переживаниям, поскольку у обучающегося формируется ощущение, что ему не дают полноценно развиваться и раскрывать свой профессиональный потенциал.

Таким образом, контекст, в котором возникает профессиональная депривация, многокомпонентен и отражает сложное взаимодействие личностных, социальных и организационных факторов.

Научный интерес к данной проблеме также обусловлен тем, что профессиональная депривация зачастую является одним из этапов формирования профессиональной деформации,

где студенты, не получая необходимых условий для реализации своих склонностей и способностей, испытывают стойкую неудовлетворенность выбором профессии и снижают активность в овладении профессиональными навыками. При этом феномен профессиональной депривации может протекать латентно, проявляясь лишь в трудностях приспособления к новым образовательным и профессиональным требованиям.

Следует отметить, что несвоевременная диагностика и отсутствие системной профилактики ведут к закреплению депривационных состояний, что в будущем отражается на качестве специалиста, способного испытывать профессиональное выгорание уже в начале карьеры.

Актуальность исследования определяется необходимостью научно обоснованного анализа сущности и структуры профессиональной депривации студентов современного вуза, а также разработкой механизмов профилактики, направленных на снижение риска формирования отчужденности от профессии.

С одной стороны, существует ряд работ, в которых подробно описана природа профессиональной депривации и ее связь с личностными характеристиками студентов, с другой – не хватает комплексных исследований, раскрывающих единство психологических, педагогических и организационных факторов, влияющих на формирование этого явления. К тому же еще недостаточно полно рассмотрены вопросы эффективного взаимодействия студентов с научно-исследовательской средой и роль проектной и исследовательской деятельности в профилактике профессиональной депривации.

Целью настоящего исследования является выявление сущности, структуры и механизмов профилактики профессиональной депривации студентов современного вуза, опираясь на отечественные и зарубежные наработки по проблематике формирования профессиональной идентичности и преодоления депривационных состояний.

Для достижения этой цели сформулирована рабочая гипотеза: профессиональная

депривация студентов вуза может быть существенно снижена при целенаправленном использовании программ педагогической, психологической и организационной поддержки, учитывающих многофакторную природу данного феномена, включая личностно-мотивационные аспекты, особенности образовательной среды и социально-психологические факторы группы.

Таким образом, в ходе исследования делается акцент на уточнении структуры профессиональной депривации, определении ее базовых компонентов, а также на разработке и обосновании механизмов профилактики, которые могли бы с успехом применяться в современных высших учебных заведениях.

На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования мы уточняем дефиницию «профессиональная депривация».

Мы считаем, что профессиональная депривация студентов вуза – это комплексное многофакторное состояние, возникающее при несоответствии образовательной среды и личностно-мотивационных ожиданий обучающегося, которое выражается в снижении интереса к овладению профессией, утрате внутренней и внешней поддержки, а также в деформации процесса профессионального самоопределения, препятствуя формированию полноценной профессиональной идентичности.

Научная новизна проведенного теоретико-эмпирического исследования состоит в комплексном подходе к изучению феномена профессиональной депривации студентов современного вуза и уточнении дефиниции этого понятия; обобщении и систематизации представлений об основных психолого-педагогических детерминантах, оказывающих влияние на возникновение профессиональной депривации студентов вуза; в системном описании взаимовлияния личностно-мотивационных, социально-психологических и организационно-образовательных факторов на этот процесс, и обосновании необходимости комплексной профилактики профессиональной депривации студентов вуза на разных этапах обучения.

Практическая значимость работы заключается в возможности внедрения разработанных мер профилактики в программу подготовки специалистов, благодаря чему можно будет повышать качество профессиональной подготовки и снижать риски их профессионального выгорания на ранних этапах карьеры.

В научной литературе подчеркивается, что для формирования практико-ориентированных мер профилактики важно, чтобы исследователь четко понимал многоуровневый характер профессиональной депривации, учитывая как личностные особенности студентов (мотивация, самооценка, уровень тревожности), так и внешний контекст (организация учебного процесса, доступ к исследовательской деятельности, социальная поддержка). В то же время, как указывают Т. Kromydas, Т. Ю. Скибо, вузы не всегда обращают должного внимания на эту проблему, что ведет к развитию депривационных процессов и закреплению негативной динамики в профессиональном самоопределении студента.

Таким образом, нерешенными остаются вопросы комплексного подхода к профилактике профессиональной депривации, включающего мониторинг депривационных состояний, разработку программ сопровождения студентов и оценку эффективности таких программ. Также требуют уточнения критерии диагностики и методологические основы, позволяющие адекватно оценивать выраженность профессиональной депривации. Решение обозначенных вопросов станет основой дальнейшего развития научных исследований в указанной области, а также позволит внести вклад в совершенствование практики подготовки специалистов в высшей школе.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Настоящее исследование опирается на комплексный подход к изучению профессиональной депривации студентов, что подразумевает использование как теоретических, так и эмпирических методов анализа. Во-первых, была проведена аналитическая работа с доступными литературными источниками по теме профессиональной депривации, в рамках которой

осуществлялся систематический отбор и сопоставление эмпирических данных, приведенных в работах Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой [1], А. Г. Маджуга, М. Л. Хайдаровой, Р. Р. Агзамова [2], Е. Б. Маслова [3], О. Б. Поляковой [4], Т. Ю. Скибо [5], Н. Б. Шевкиевой [6] и др. Наряду с этим был проведен анализ трудов зарубежных ученых L. C. Hawkey и T. J. Cacioppo [7], T. Kromydas [8], G. D. Kuh и соавт. [9], A. Liu и соавт. [10], S. Pierszalowski и соавт. [11], которые внесли вклад в изучение отдельных аспектов профессиональной депривации студентов в условиях современного вуза. На этапе теоретического анализа ставилась задача выявить многофакторные предпосылки формирования профессиональной депривации, а также основные модели профилактического воздействия.

Во-вторых, с учетом идей, представленных в программных материалах по профилактике профессиональной депривации, был разработан опросник, направленный на диагностику основных компонентов данного феномена. Подобная методика включала в себя блок вопросов, связанных с самооценкой студентом своего уровня подготовки, удовлетворенностью учебной средой, перспективами будущей карьеры и наличием социальной поддержки. Вопросник был сформирован на основе сочетания нескольких методологических принципов: учета личностно-мотивационных факторов, анализа динамики кризисов профессионального самоопределения, а также измерения влияния организационных условий вуза на формирование депривационных состояний. Для объективизации результатов использовалась пятибалльная шкала для оценки выраженности указанных показателей.

Объектом исследования выступили студенты Чеченского государственного педагогического университета (г. Грозный) и Уфимского университета науки и технологий (г. Уфа) различного профиля (гуманитарного, технического и военного) на разных этапах обучения (1–2-й и 3–4-й курсы). Общее количество респондентов составило 520 человек. Критерием отбора этих выборок явилось стремление охватить максимально широкий спектр

образовательных направлений, чтобы выявить общие закономерности в формировании профессиональной депривации и не ограничиваться специфическими особенностями одной профессиональной области. Дизайн выборки (расслоенный случайный отбор) позволил учесть пол, возраст, уровень академической успеваемости и наличие дополнительной занятости (работа или стажировки). Данный подход согласуется с рекомендациями G. D. Kuh и соавт. относительно факторов, которые необходимо учитывать при исследовании академического успеха и его влияния на профориентацию.

Наряду с опросом было организовано фокус-групповое интервью со студентами и преподавателями, поскольку, как отмечает О. Б. Полякова, оценка структуры профессиональной депривации должна учитывать не только субъективное восприятие студентов, но и взгляды педагогов, непосредственно взаимодействующих с обучающимися в рамках учебного процесса. В структуру фокус-группы вошли вопросы о том, какие факторы (личностные, психологические, организационные) наиболее сильно влияют на риск развития профессиональной депривации.

Особое внимание уделялось рассмотрению роли в профессиональной депривации будущих специалистов исследовательской, практической деятельности, ведь именно недостаточность возможностей для реализации своего научного и творческого потенциала и нехватка исследовательских проектов может вызывать депривационные переживания студентов.

В ходе исследования применялись также статистические методы анализа собранных данных: описательная статистика (вычисление средних значений, стандартных отклонений, корреляционный анализ), факторный анализ для выявления структуры профессиональной депривации и регрессионный анализ для проверки гипотезы о влиянии различных факторов на формирование депривационных состояний. Ограничением исследования можно считать специфику выборки, поскольку не все российские вузы имеют схожую организацию обучения и одинаковый уровень доступных ресурсов. Кроме того, не все студенты

были одинаково вовлечены в исследовательские проекты – как указывает S. Pierszalowski и соавт., этот аспект может существенно влиять на степень депривации.

Последовательность выполнения исследования включала несколько этапов. Сначала был осуществлен теоретический анализ проблемы (изучение работ [1, 3–11]). Затем на основе результатов анализа отечественной и зарубежной литературы и выявления теоретических оснований предстоящей работы разработаны инструменты исследования: опросник и структура фокус-группового интервью (опираясь на рекомендации [1, 3, 6]). Далее проведен сбор данных (анкетирование 520 студентов, проведение 10 фокус-групп по 8–10 человек), после чего осуществлен анализ полученных результатов с использованием стандартных пакетов обработки данных Microsoft Office Excel и IBM SPSS Statistics 27.

Итоговый этап включал сопоставление выявленных закономерностей с научными подходами, представленными в исследованиях о взаимосвязи депривации, образовательной среды, личностно-мотивационных характеристик и организационных факторов [3, 7, 9]. Выбор вышеуказанных методов и последовательности обусловлен необходимостью многопланового рассмотрения профессиональной депривации и обоснован анализом практик профилактики [2], а также учетом зарубежного опыта [10, 11].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В результате проведенного анкетирования были получены данные, позволяющие выявить уровни, динамику и структуру профессиональной депривации среди студентов различных курсов и профилей обучения. На основании факторного анализа было выделено три ключевых компонента: личностно-мотивационный, социально-психологический и организационно-образовательный. Полученные результаты подтверждают тезис Т. Ю. Скибо о том, что профессиональная депривация носит комплексный характер и формируется на пересечении внутренних (личностных) и внешних (средовых) факторов.

Личностно-мотивационный компонент характеризовался тем, что студенты с высоким уровнем депривации продемонстрировали низкую мотивацию к освоению профессиональных знаний и умений, ощущение неуверенности в выборе специальности и тенденцию к обесцениванию своих образовательных достижений. На уровне корреляционного анализа ($r = 0,48$; $p < 0,01$) выявлена связь между низкой учебной мотивацией и ухудшением эмоционального состояния, что согласуется с нашими выводами о влиянии профессиональной депривации на снижение интереса к будущей профессии. Кроме того, факторы самооценки компетентности и перспектив карьерного роста, описанные Н. Б. Шевкиевой, также проявились как значимые предикторы формирования депривационных состояний ($r = 0,52$; $p < 0,01$).

Социально-психологический компонент включал недостаток поддержки со стороны преподавателей и однокурсников, а также слабое чувство принадлежности к профессиональному сообществу. Здесь прослеживается созвучие с позицией L. C. Hawkey и J. T. Casierro, которые показывают, что одиночество и отсутствие социального принятия усиливают негативные переживания в образовательной среде и могут стать катализаторами депривационных процессов.

По результатам фокус-группового интервью более 60 % студентов подчеркнули, что именно отношения в коллективе и степень вовлеченности вуза в их проблемы существенно влияют на переживание ими своей профессиональной идентичности. Эти эмпирические данные согласуются с результатами T. Kromydas, указывающего на важность социального равенства и справедливости в доступе к ресурсам, а также с исследованиями G. D. Kuh и соавт., подчеркивающими ценность благоприятного социального климата для академического успеха и профессионального самоопределения.

Организационно-образовательный компонент во многом связан с наличием или отсутствием возможностей для практико-ориентированного обучения и исследовательской

деятельности. Участники исследования, которые были вовлечены в проекты, стажировки и другие практические форматы профессионального и личностного развития, демонстрировали более низкие показатели депривации ($r = -0,29$; $p < 0,01$). Аналогичные выводы приводятся в работе S. Pierszalowski и соавт., где подчеркивается роль доступа к исследовательским программам в формировании интереса студентов к профессии. А. Liu и соавт. указывают, что именно перегруженность студентов однотипными учебными заданиями, конкуренция за баллы и отсутствие реальных перспектив для профессионального роста усиливают относительную депривацию и стрессовые реакции.

В рамках нашего исследования студенты, сообщавшие о большом количестве бюрократических барьеров и слабой связи учебных курсов с практическими реалиями, имели более высокий индекс депривации (по специально разработанной шкале).

На базе полученных данных удалось сформулировать рабочую гипотезу более развернуто: профилактика профессиональной депривации должна включать комплекс мер, адресованных к каждому из выявленных компонентов, а именно: развивать личностно-мотива-

ционную сферу студентов посредством программ сопровождения и консультаций, укреплять социально-психологическую поддержку (включая групповую работу, наставничество и тьюторство) и совершенствовать организационно-образовательную среду (механизмы вовлечения в исследовательскую и проектную деятельность, снижение бюрократических препятствий и усиление практической направленности обучения). Данная модель профилактического воздействия согласуется с разработками по преодолению депривации у студентов в образовательном процессе вуза Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой, а также опирается на исследования О. Б. Поляковой, рассматривающей депривацию как один из этапов развития профессиональных деформаций.

На наш взгляд, для научного обоснования необходимости комплексного подхода к исследованию сущностных характеристик и профилактики профессиональной депривации студентов вуза представляется целесообразным рассмотреть современную классификацию научных исследований. Пример структуры классификации научных исследований относительно проблематики профессиональных кризисов и депривации представлен в табл. 1.

Таблица 1

Классификация научных исследований

Наименование	Характеристика
Фундаментальное	Направлено на изучение общих соотношений между феноменами, на познание реальности без учета практического эффекта от применения знаний
Прикладное	Сосредоточено на решении конкретных проблем, связанных с выявлением механизмов профессиональной депривации и путей ее профилактики

Примечание: составлено по источнику [4].

В данном случае фундаментальные исследования (табл. 1) чаще рассматривают депривацию как общепсихологический феномен, изучают ее природу и динамику без конкретной привязки к системе высшего образования. Прикладные же работы, в первую очередь, сосредоточены на поиске механизмов снижения риска депривации у студентов и включают в себя практико-ориентированные программы, отвечающие реальным запросам вузов.

Такой подход подтверждается результатами исследований Т. Ю. Скибо, где подчеркиваются возможности интеграции в военном вузе профилактических программ с учетом специфики обучения курсантов и положительно оценивается эффективность междисциплинарных мер. В то же время выводы Н. Б. Шевкиевой иллюстрируют, что в области профессиональной подготовки психологов центральной является превенция кризисов

самоопределения, что косвенно подтверждает необходимость учета специфики профессии при разработке профилактических программ депривации.

Сопоставление полученных в настоящем исследовании результатов с трудами других ученых позволяет утверждать, что комплексная профилактика профессиональной депривации дает более значимые результаты, чем разрозненные методы, нацеленные исключительно на один аспект (например, только на мотивационную сферу или только на социальную поддержку студентов).

Научная новизна данного исследования заключается в том, что на уровне комплексного подхода были изучены внутренние и внешние факторы профессиональной депривации студентов вуза, показано их взаимовлияние и обоснована необходимость синергетического воздействия в образовательном процессе. Одновременно сохраняется объективность научного анализа: полученные выводы согласуются с данными, представленными в ряде авторитетных источников [1, 4, 8–11], что свидетельствует о надежности результатов и возможности их применения в других контекстах.

Таким образом, можно говорить об обоснованности рабочей гипотезы: полнота и сбалансированность профилактических мер действительно влияют на динамику профессиональной депривации студентов вуза.

Если образовательная среда вуза предоставляет поддержку на всех трех уровнях (личностно-мотивационном, социально-психологическом и организационно-образовательном), то у студентов снижается риск возникновения депривационных состояний, а степень их вовлеченности в учебно-профессиональную деятельность заметно возрастает.

Результаты исследования также демонстрируют необходимость внедрения систематического мониторинга, направленного на выявление уровня профессиональной депривации, что будет способствовать своевременному выявлению групп риска и реализации адресной профилактики.

Для более детального раскрытия профилактических мер, способствующих снижению уровня профессиональной депривации студентов вуза, целесообразно выделить основные принципы, которые должны составлять основу программ поддержки студентов. В табл. 2 представлены эти принципы, а также краткое описание их сущности.

Таблица 2

Основные принципы профилактики профессиональной депривации студентов вуза и их специфика

№	Наименование принципа	Сущность принципа
1	Комплексности	Предполагает одновременное воздействие на личностно-мотивационную, социально-психологическую и организационно-образовательную сферы, учитывая множественные факторы, влияющие на формирование депривации студентов вуза
2	Ранней диагностики и мониторинга	Заключается в своевременном выявлении предрасположенности к депривации путем регулярной оценки учебной мотивации, уровня тревожности, эмоционального состояния и степени вовлеченности студентов в учебный процесс
3	Индивидуализации	Ориентирован на учет личностных характеристик обучающихся, их склонностей и интересов, что обеспечивает адресное воздействие профилактических мер и формирование у студентов чувства личной ответственности
4	Практикоориентированности	Стимулирует применение получаемых знаний и навыков студентами в реальных практических условиях (стажировки, проекты, исследования), повышая мотивацию к учебе и формируя взаимосвязь обучения с будущей профессией
5	Социальной поддержки и наставничества	Предусматривает создание атмосферы доверия и взаимопомощи, вовлечение студентов в систему взаимодействия с кураторами, тьюторами, однокурсниками, способствующую укреплению профессиональной идентичности

Примечание: составлено авторами.

Внедрение названных принципов в образовательную практику вуза позволит комплексно решать проблему профессиональной депривации и формировать благоприятную среду, способствующую развитию будущих специалистов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключительной части исследования представляется важным провести сопоставление целей и задач, которые были обозначены в начале работы, с полученными в ходе исследования результатами. Главная цель заключалась в выявлении сущности, структуры и механизмов профилактики профессиональной депривации студентов современного вуза. Как показывают результаты анкетирования, фокус-группового интервью и статистических анализов, профессиональная депривация действительно носит многофакторный характер и включает в себя три основных компонента: личностно-мотивационный, социально-психологический и организационно-образовательный.

Проверка рабочей гипотезы подтвердила, что комплексная программа профилактики, ориентированная на все три компонента, способна существенно снижать риск формирования депривационных состояний у студентов.

Полученные результаты дополняют существующий научный контекст тем, что демонстрируют конкретные связи между компонентами профессиональной депривации и подчеркивают необходимость междисциплинарного подхода к их профилактике. Более того, полученные эмпирические данные указывают на важность системного мониторинга профессиональной депривации студентов и участия самого вуза в поддержании эмоционального,

социального и профессионального благополучия студентов, что соответствует выводам Т. Kromydas и G. D. Kuh и соавт.

Данное исследование позволяет выделить несколько перспективных направлений дальнейшей работы над проблематикой профессиональной депривации студентов вуза. Во-первых, целесообразно более детально исследовать специфику депривационных процессов в зависимости от профессии (педагогической, медицинской, технической, военной и др.), учитывая результаты Т. Ю. Скибо, а также проанализировать различия в гендерном и культурном контексте. Во-вторых, важно изучить влияние цифровой среды и дистанционных форм обучения на формирование профессиональной депривации, особенно в условиях постпандемических реалий высшего образования. И наконец, представляется актуальным разработать и внедрить критерии и показатели оценки эффективности профилактических программ профессиональной депривации обучающихся на уровне вуза, сопоставляя результаты диагностики депривации до и после внедрения междисциплинарных профилактических мер.

Таким образом, можно заключить, что выполненное исследование вносит значимый вклад в понимание проблематики профессиональной депривации студентов современного вуза и намечает контуры комплексного ее решения.

Практические рекомендации, основанные на полученных данных, позволят вузам выстраивать эффективные программы профилактики профессиональной депривации студентов и тем самым способствовать полноценному профессиональному самоопределению будущих специалистов.

Список источников

1. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Психологические основы преодоления депривации у студентов в образовательном процессе // Образование и наука. 2010. № 10. С. 71–78.
2. Маджуга А. Г., Хайдарова М. Л., Агзамов Р. Р. и др. Профессиональная депривация как ингибитор профессионально-личностного развития студентов современного вуза // Евразийский юридический журнал. 2024. № 8. С. 471–473.

References

1. Dubovitskaya T. D., Krylova A. V. Psychological fundamentals of overcoming deprivation by students in the process of education. *The Education and Science Journal*. 2010;(10):71–78. (In Russ.).
2. Madzhuga A. G., Khaydarova M. L., Agzamov R. R. et al. Occupational deprivation as an inhibitor of professional and personal development of students of a modern university. *Eurasian Law Journal*. 2024;(8):471–473. (In Russ.).

3. Маслов Е. Б. Влияние профессиональной депривации на мотивацию студентов // Педагогика и психология образования. 2011. № 4. С. 81–84.
4. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал. 2014. № 1. С. 57–64. <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0106>.
5. Скибо Т. Ю. Проблема депривации в военном вузе: опыт осмысления // Современные вызовы образования и психология формирования личности. 2020. С. 124–138.
6. Шевкиева Н. Б. Профилактика кризисов профессионального самоопределения психологов на этапе вузовского обучения // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. Т. 68, № 13. С. 171–175.
7. Hawkley L. C., Cacioppo J. T. Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms // *Annals of Behavioral Medicine*. 2010. Vol. 40, no. 2. P. 218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>.
8. Kromydas T. Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: Past knowledge, present state, and future potential // *Palgrave Communications*. 2017. Vol. 3. <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0001-8>.
9. Kuh G. D., Kinzie J. L., Buckley J. A. et al. What matters to student success: A review of the literature. National Postsecondary Education Cooperative, 2006. 302 p.
10. Liu A., Shi Y., Zhao Y. et al. Influence of academic involution atmosphere on college students' stress response: the chain mediating effect of relative deprivation and academic involution // *BMC Public Health*. 2024. Vol. 24. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18347-7>.
11. Pierszalowski S., Bouwma-Gearhart J., Marlow L. A systematic review of barriers to accessing undergraduate research for STEM students: Problematizing under-researched factors for students of color // *Social Sciences*. 2021. Vol. 10, no. 9. P. 328. <https://doi.org/10.3390/socsci10090328>.
3. Maslov E. B. Vliyanie professionalnoy deprivatsii na motivatsiyu studentov. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2011;(4):81–84. (In Russ.).
4. Polyakova O. B. Category and structure of professional deformations. *National Psychological Journal*. 2014;(1):57–64. <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0106>. (In Russ.).
5. Skibo T. Yu. Problema deprivatsii v voennom vuze: opyt osmysleniya. *Sovremennye vyzovy obrazovaniya i psikhologiya formirovaniya lichnosti*. 2020:124–138. (In Russ.).
6. Shevkier N. B. Profilaktika krizisov professionalnogo samoopredeleniya psikhologov na etape vuzovskogo obucheniya. *Izvestia of SFedU. Engineering Sciences*. 2006;68(13):171–175. (In Russ.).
7. Hawkley L. C., Cacioppo J. T. Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*. 2010;40(2):218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>.
8. Kromydas T. Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state, and future potential. *Palgrave Communications*. 2017;3. <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0001-8>.
9. Kuh G. D., Kinzie J. L., Buckley J. A. et al. What matters to student success: A review of the literature. National Postsecondary Education Cooperative; 2006. 302 p.
10. Liu A., Shi Y., Zhao Y. et al. Influence of academic involution atmosphere on college students' stress response: the chain mediating effect of relative deprivation and academic involution. *BMC Public Health*. 2024;24. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18347-7>.
11. Pierszalowski S., Bouwma-Gearhart J., Marlow L. A systematic review of barriers to accessing undergraduate research for STEM students: Problematizing under-researched factors for students of color. *Social Sciences*. 2021;10(9):328. <https://doi.org/10.3390/socsci10090328>.

Информация об авторах

М. Л. Хайдарова – старший преподаватель;
khaidarova_mlj@mail.ru

А. Г. Маджуга – доктор педагогических наук, профессор;
<https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>,
madzhuga.anatolij@inbox.ru[✉]

П. В. Дашкуева – кандидат педагогических наук, доцент;
<https://orcid.org/0009-0002-6957-0450>,
pv-dashkueva@mail.ru

About the authors

M. L. Khaydarova – Senior Lecturer;
khaidarova_mlj@mail.ru

A. G. Madzhuga – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;
<https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>,
madzhuga.anatolij@inbox.ru[✉]

P. V. Dashkueva – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent;
<https://orcid.org/0009-0002-6957-0450>,
pv-dashkueva@mail.ru