

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 3 (61) 2025

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 3 (61) 2025

**ТОМСК
2025**

Главный редактор:

С.И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия) E-mail: pozdeevasi@tspu.ru

Редакционная коллегия:

*О.Н. Игна, доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора) (Томск, Россия)
E-mail: onigna@tspu.ru*

*Т.Г. Бохан, доктор психологических наук, профессор (Томск, Россия);
Н.А. Буравлева, кандидат психологических наук, доцент (Томск, Россия);
Е.В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);
Э.Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);
Л.Я. Дорфман, доктор психологических наук, профессор (Пермь, Россия);
Ю.Н. Зиятдинова, доктор педагогических наук, доцент (Казань, Россия)
В.В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);
Е.И. Снопкова, доктор педагогических наук, профессор (Могилев, Беларусь);
В.А. Стародубцев, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);
И.Ю. Тарханова, доктор педагогических наук, доцент (Ярославль, Россия);
П.Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);
М.А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
М.А. Червонный, доктор педагогических наук, доцент (Томск, Россия);
E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);
A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);
A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).*

Научные редакторы выпуска:

С.И. Поздеева, Н.А. Буравлева, О.Н. Игна

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 20.03.2023).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.

Тел. 8 (3822) 31-13-25. E-mail: pro@tspu.ru

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П.И.

ул. Маршала Неделина, д. 27, кв. 56, Воронеж, Россия, 394052.

Тел.: 8-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsow_Pavel@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 23.05.2025. Дата выхода в свет: 20.06.2025. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 22. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1302/Н.

Выпускающий редактор: Ю.Ю. Афанасьева. Технический редактор: С.Е. Турчинович.

Дизайн обложки: А.А. Ракитский, А.А. Власова. Корректоры: Е.В. Литвинова, Н.В. Богданова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2025. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 3 (61) 2025

**TOMSK
2025**

Editor-in-Chief:

*S.I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: pozdeevasi@tspu.ru*

Editorial Board:

*O.N. Igna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Deputy Editor-in-Chief)
(Tomsk, Russian Federation)
E-mail: onigna@tspu.ru;*

*T.G. Bokhan, Doctor of Psychology, Professor (Tomsk, Russian Federation);
N.A. Buravlyova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);
E.V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);
E.G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);
L.Ya. Dorfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Perm, Russian Federation);
J.N. Ziyatdinova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Kazan, Russian Federation)
V.V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);
E.I. Snopkova, Doctor of Pedagogy, Professor (Mogilev, Belarus);
V.A. Starodubtsev, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation Томск);
I.Yu. Tarkhanova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Yaroslavl, Russian Federation);
P.D. Tishchenko, Doctor of Philosophy (Moscow, Russian Federation);
M.A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);
M.A. Chervonny, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);
E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);
A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);
A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).*

Scientific Editors of the Issue:

S.I. Pozdeeva, N.A. Buravleva, O.N. Igna

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 20.03.2023).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory.

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.
Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: npo@tspu.ru

Printed in the printing house of IP Kopyltsov P.I.
Marshal Nedelin str., 27, sq. 56, Voronezh, Russia, 394052.
Tel.: +7-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsov_Pavel@mail.ru

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)
PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 23.05.2025. Publication date: 20.06.2025. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: 22 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1302/H.

Production editor: Yu.Yu. Afanasyeva. Text designer: S.Ye. Turchinovich.

Cover designer: A.A. Rakitskiy, A.A. Vlasova. Proofreading: E.V. Litvinova, N.V. Bogdanova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2025. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Винокурова Е.Н., Кужелева-Саган И.П.</i> Социально-философские основания спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества» для магистрантов классических университетов	7
<i>Кочкина Д.Д.</i> Приходское попечение как стратегия педагогической поддержки детей.....	19
<i>Сазонова Н.И., Мухин О.Н.</i> Олимпиада как способ диагностики предметной функциональной грамотности будущего учителя истории (опыт Томского государственного педагогического университета).....	32

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Калугин В.А., Куриленко Л.В.</i> Философское обоснование аксиологического подхода в изучении педагогических явлений	44
<i>Царев В.Н.</i> От слова к жесту: передача смысловых нюансов литературного произведения в дирижировании	54
<i>Маджуга А.Г., Гумерова О.В., Бережная С.Г., Калимуллина Г.И.</i> Наставничество в системе «школа – школа» в контексте приоритетов современного образования в России	62

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Быстрова Ю.А., Ланн Е.А.</i> Педагогические инструменты формирования социальных компетенций у старших дошкольников	74
<i>Пигарев А.Ю.</i> Развитие вычислительных навыков с помощью компьютерных тренажеров по физике	84

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Баянова Л.Ф., Шишова Е.О., Волкова С.В.</i> Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников в контексте эмоционального состояния их матерей	93
<i>Богатырев К.А.</i> Метакогнитивные искажения в образовательном опыте аспирантов.....	104
<i>Володин В.В.</i> Экзистенциальные концепты в семейном воспитании детей младшего школьного возраста (на примере концептов «смысл», «свобода», «страх», «любовь» и «смерть»)	112
<i>Григорьева М.В.</i> Виды адаптационной готовности студентов и преподавателей университетов.....	121
<i>Дорфман Л.Я.</i> Интегральная индивидуальность как научная теория.....	130
<i>Алексеев К.П.</i> Представления о нравственном поведении и его духовно-нравственной регуляции в классических теориях зарубежной психологии и современных исследованиях	142
<i>Данилова М.В.</i> Жизненные ориентиры как ресурс формирования системы ценностных ориентаций современных старшеклассников	153

ОБЗОРЫ

<i>Сереева А.В., Игна О.Н.</i> Отечественные научные исследования о классном руководстве в школе	165
--	-----

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Vinokurova E.N., Kuzheleva-Sagan I.P.</i> Socio-philosophical foundations of the special course “Anti-utopias as artistic projections of the digital society risks” for master’s students of classical universities	7
<i>Kochkina D.D.</i> Parish care as a strategy of pedagogical support for children.....	19
<i>Sazonova N.I., Mukhin O.N.</i> Olympiad as a way to diagnose the subject functional literacy of a future history teacher (experience of Tomsk State Pedagogical University)	32

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Kalugin V.A., Kurilenko L.V.</i> Philosophical substantiation of the axiological approach in the study of pedagogical phenomena	44
<i>Tsarev V.N.</i> From word to gesture: conveying the semantic nuances of a literary work in conducting	54
<i>Madzhuga A.G., Gumerova O.V., Berezhnaya S.G., Kalimullina G.I.</i> Mentoring in the school-to-school system in the context of the priorities of modern education in Russia.....	62

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

<i>Bystrova Yu.A., Lapp E.A.</i> Pedagogical tools for developing social competencies in senior preschoolers	74
<i>Pigarev A.Yu.</i> Development of computational skills using computer trainers in physics.....	84

PSYCHOLOGY

<i>Bayanova L.F., Shishova E.O., Volkova S.V.</i> Features of the development of emotional intelligence of junior schoolchildren in the context of the emotional state of their mothers	93
<i>Bogatyrev K.A.</i> Metacognitive biases in the educational experience of graduate students	104
<i>Volodin V.V.</i> Existential concepts in the family upbringing of primary school children (using the concepts of “meaning”, “freedom”, “fear”, “love” and “death” as an example)	112
<i>Grigoryeva M.V.</i> Types of adaptation readiness of students and university teachers.....	121
<i>Dorfman L.Ya.</i> Integral individuality as a scientific theory	130
<i>Alekseenko K.P.</i> Perception of moral behavior and its spiritual and moral regulation in classical theories of foreign psychology and modern research.....	142
<i>Danilova M.V.</i> Life guidelines as a resource for forming the system of value orientations of modern high school students.....	153

REVIEWS

<i>Sereda A.V., Igna O.N.</i> Domestic scientific research on classroom management at school	165
--	-----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 130.2:304.2:378.1:008.2:004

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-7-18>

Социально-философские основания спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества» для магистрантов классических университетов

Екатерина Николаевна Винокурова¹, Ирина Петровна Кужелева-Саган²

^{1,2} Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

¹ c.vinokurova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-8229-7278>

² ipsagan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5560-4018>

Аннотация

Основной целью статьи является экспликация социально-философских оснований спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества» для магистрантов классических университетов. Кроме этого, обоснована своевременность создания и внедрения спецкурса в программы магистратуры и специализированного высшего образования классических университетов в контекстах трансформации системы высшего образования РФ и рискованного характера современного цифрового общества. Приведены задачи и тематический план спецкурса. Описан опыт его апробации в Национальном исследовательском Томском государственном университете в рамках программы магистратуры «Цифровой бренд-менеджмент» по направлению подготовки 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью».

Ключевые слова: высшее образование, классический университет, магистрант, риски цифрового общества, социальное прогнозирование, художественная антиутопия, социально-философские основания

Для цитирования: Винокурова Е.Н., Кужелева-Саган И.П. Социально-философские основания спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества» для магистрантов классических университетов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 7–18. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-7-18>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Socio-philosophical foundations of the special course “Anti-utopias as artistic projections of the digital society risks” for master’s students of classical universities

Ekaterina N. Vinokurova¹, Irina P. Kuzheleva-Sagan²

^{1,2} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

¹ c.vinokurova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-8229-7278>

² ipsagan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5560-4018>

© Е.Н. Винокурова, И.П. Кужелева-Саган, 2025

Abstract

The aim of the article is to explicate the socio-philosophical foundations of the special course “Anti-utopias as artistic projections of the digital society risks” for master’s students of classical universities. These socio-philosophical foundations include the concept of risk society and world risk society by U. Beck; the critical theory of digitalisation and communication by D. Berry and K. Fuchs; the concept of future prediction by J. Urry; the theory of the social construction of reality by P. Berger and T. Lukmann; the concept of the self-fulfilling prophecy by R. Merton; the concept of the imaginary presented in the works of J.-P. Sartre and N.N. Suvorov, as well as critical discourse analysis (CDA) by N. Fairclough. The article provides the substantiation of the timeliness of the development and implementation of the special course in the programs of Master’s degree and specialized higher education of classical universities in the context of the Russian higher education system transformation and the risky nature of the modern digital society. The article presents the tasks and thematic plan of the special course. It describes the experience of its approbation in the National Research Tomsk State University within the framework of the Master’s program “Digital Brand Management” in the direction of training 42.04.01 “Advertising and Public Relations”. The results of the special course “Anti-utopias as artistic projections of the digital society risks” approbation demonstrated the interest of master’s students in exploring the potential of anti-utopian literature to identify and structure the risks of the digital society in order to develop further strategies for their prevention and prejudice.

Keywords: *higher education, classical university, master’s student, risks of digital society, social forecasting, artistic anti-utopia, socio-philosophical foundations*

For citation: Vinokurova E.N., Kuzheleva-Sagan I.P. Sotsial’no-filosofskiye osnovy spetskursa “Antiutopii kak khudozhestvennyye proyeksii riskov tsifrovogo obshestva” dlya magistrantov klassicheskikh universitetov [Socio-philosophical foundations of the special course “Anti-utopias as artistic projections of the digital society risks” for master’s students of classical universities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 7–18. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-7-18>

Разработка и внедрение любой дисциплины и любого спецкурса в программы высшего образования должны учитывать не только внутренние рамки – современный образовательный контекст, но и внешние: общие социально-политические, экономические и технологические условия, в которых находится общество на данном этапе своего развития, а также цели, к которым оно стремится в близкой и отдаленной перспективах. Система высшего образования в России с 2023 г. претерпевает кардинальные изменения, суть которых состоит в отказе от Болонской системы и формировании новой модели высшего образования, основные принципы которой заключаются не только в усилении практико-ориентированности вузовской подготовки, но и ее фундаментальных начал [1]. В этом контексте на базе университетов открываются специальные структуры (технопарки, инжиниринговые центры и т. п.), способствующие достижению технологического суверенитета страны, работе системы высшего образования на опережение, обучению студентов навыкам разработки новых, преимущественно цифровых, технологий и их трансфера в реальную экономику [2], поскольку именно цифровые технологии и технологии с применением искусственного интеллекта (ИИ) составляют основу функционирования современного общества и представляют собой главный драйвер его трансформаций. При этом преимущества развития таких технологий сопровождаются множеством социальных и антропогенных рисков, среди которых социальное неравенство, тоталитаризм и постоянный контроль; замещение человека искусственным интеллектом; повышение военного противостояния государств; применение ядерного и биологического оружия и др., что метафорично сближает картину современного цифрового общества с депрессивно-фантастическими полотнами нидерландских художников – Иеронима Босха, Питера Брейгеля Старшего, а также сюжетами литературных художественных антиутопий.

Соответственно, учитывая высокую антропосоциальную рискогенность современного цифрового общества, вызванную развитием и трансформацией цифровых технологий, важно обучать студентов не только навыкам создания и внедрения новых технологий, но и прогнозирования рисков их применения в настоящем и будущем, а также разработке стратегий по минимизации и преодолению данных рисков. По мнению авторов данной статьи, такое прогнозирование и стратеги-

рование – это компетенция, которой к окончанию вуза должны обладать студенты классических университетов, обучающиеся по программам магистратуры и специализированного высшего образования социально-гуманитарной направленности. Она сочетает в себе фундаментальный, научно-исследовательский характер и практико-ориентированность, позволяя им становиться «экспертами XXI в. по вопросам будущего» [3, с. 191], поскольку большую часть «выпускников классических университетов составляют специалисты в области гуманитарных и социально-экономических наук» [4, с. 36], которые, в свою очередь, «формируют представления людей о путях общественного развития, предлагают способы решения сложных социальных проблем» [4, с. 36].

Можно предположить, что формирование компетенции прогнозирования и стратегирования будущего как основная дидактическая задача может решаться прежде всего в рамках спецкурсов социально-философского характера, предмет которых непосредственно касается будущего. Учитывая отсутствие «литературы из будущего» [5, с. 462], источниковой базой данных курсов является не только собственно философская и научная литература, но и художественная научная фантастика, представляющая собой «литературу о будущем» [5, с. 462]. Произведения этого жанра «посвящены не столько технологиям, мегатенденциям и предсказаниям», сколько «будущему людей» [6, с. 173]. Согласно Э. Тоффлеру, именно художественную научную фантастику следует включить в список обязательной литературы в рамках курсов «о будущем» [5, с. 463]. Она является источником образов возможного будущего, которые необходимо «организовать, кристаллизовать в структурированную форму» [5, с. 507]. Поиск образов будущего в произведениях научной фантастики, их организация и структурирование должны стать одними из основных результатов обучения в рамках курсов «о будущем».

Еще одна промежуточная гипотеза состоит в том, что в контексте осознания рискогенного характера современного цифрового общества одним из «лучших профилактических средств от потрясений будущего» [5] является анализ художественных (изобразительных и литературных) антиутопий как разновидности научной фантастики. В данном случае антиутопия представляет собой форму социального прогнозирования, которая, будучи художественным воображаемым, содержащим критический компонент, обладает «ценностью поливариантного предвидения будущего» [7, с. 84], так как позволяет «...к знаниям, почерпнутым из опыта и науки... добавить воображение, подозрение, вымысел и страх» [8, с. 6]. Благодаря такому инсценированию, или мысленному воплощению мирового риска, «будущая катастрофа становится настоящим»; и с целью ее избежания либо предотвращения как «самоисполняющегося пророчества» «принимаются значимые решения в настоящем времени» [8, с. 10].

Исходя из всего сказанного выше, разработка и включение в программы магистратуры и специализированного высшего образования классических университетов социально-философского спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества» (автор-разработчик – Е.Н. Винокурова) представляется весьма своевременным делом. Весь спецкурс рассчитан на 36 часов, из которых 24 часа отводится на аудиторные занятия и 12 часов – на самостоятельную работу. Главная цель спецкурса – формирование у студентов соответствующих представлений об антиутопиях как художественных формах и практиках социального прогнозирования и стратегирования в контексте рискогенности современного цифрового общества с опорой на соответствующие социально-философские теории и концепции.

Задачи спецкурса: 1) знакомство с понятийно-категориальным аппаратом («антиутопия», «утопия», «дистопия», «какотопия» и пр.); 2) развитие системных представлений о генезисе возникновения антиутопий как художественных форм и практик социального прогнозирования; 3) формирование навыков социально-философского анализа текстов художественных антиутопий на предмет выявления в них потенциала прогнозирования развития общества в ближайшем и отдаленном будущем, обусловленного дальнейшим совершенствованием цифровых технологий и искусственного интеллекта; 4) развитие критического мышления и умения экстраполировать художественные антиутопические образы-концепты на современную практику цифрового общества. Соответственно, структура спецкурса включает следующие тематические блоки: 1. Введение в проблематику спецкурса, его базовые понятия; 2. Генезис возникновения антиутопий как художественных форм и практик социального прогнозирования; 3. Социально-философские теории и концепции как инструменты анализа художественных антиутопий и их возможностей в прогнозировании бу-

дущего; 4. Критический анализ основных трендов и стратегий технологического развития цифрового общества через призму образов-концептов художественных антиутопий.

Одно из важных конструктивных мест в логике спецкурса отведено самостоятельной работе обучающихся, которая заключается в подготовке аналитической записки и электронной презентации по итогам самостоятельно проведенного социально-философского исследования одного из предложенных текстов литературных антиутопий¹ на тему «Сбывшиеся и сбывающиеся риски технологического развития цифрового общества». Магистрантам предлагается на основе прочитанной антиутопии сформулировать уже осуществившиеся и начавшие осуществляться риски технологического развития цифрового общества, о которых посредством художественных образов-концептов предупреждает тот или иной писатель-антиутопист. Каждый из выявленных в результате такого анализа рисков необходимо проиллюстрировать цитатой из книги, содержащей описание образа-концепта, отсылающего к конкретному риску применения той или иной цифровой или ИИ-технологии; а также примером из социальной практики. Данный формат самостоятельной работы способствует не только закреплению полученных магистрантами знаний в соответствии с задачами и содержанием спецкурса, но и развитию у них самостоятельного критического мышления. Сформированность обозначенных компетенций имеет большое значение и непосредственно связана с профессиональной траекторией студентов, поскольку им как будущим исследователям, управленцам и экспертам в различных сферах функционирования цифрового общества необходимо знать и предупреждать социальные, антропогенные и иные риски разного уровня и масштаба, связанные с применением все новых и новых цифровых и ИИ-технологий.

Социально-философский спецкурс «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества» универсален, т. е. может быть интегрирован в программы магистратуры и специализированного высшего образования по любым направлениям подготовки в классических университетах, что обусловлено его связью с современным контекстом цифрового общества, направленностью в будущее, а также гибкостью, сочетанием исследовательской и практической составляющей.

В ноябре – декабре 2024 г. в Национальном исследовательском Томском государственном университете (НИ ТГУ) в рамках программы магистратуры «Цифровой бренд-менеджмент» по направлению подготовки 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью» состоялась апробация спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества». В апробации приняли участие магистранты первого курса (15 человек). Данный спецкурс является логикотематическим дополнением к курсам первого семестра, реализуемым параллельно в рамках учебной программы, среди которых «Философские и художественные проекции Общества-Сети», «Прикладная семиотика и цифровая антропология в брендинге», «Технологии психологического воздействия в сетевом цифровом информационном пространстве», «Межкультурная сетевая коммуникация» и «Правовое регулирование новых медиа». Кроме того, «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества» представляет собой своеобразный социально-философский предиктор, способствующий успешному освоению курсов второго семестра – «Языковые технологии искусственного интеллекта в профессиональной сфере» и «Технологии управления общественным мнением в цифровом сетевом обществе».

Результаты апробации спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества» показали заинтересованность магистрантов в изучении потенциала антиутопических произведений для выявления и структурирования рисков цифрового общества с целью разработки

¹ Для самостоятельного исследования магистрантам предлагаются антиутопии доцифровой и цифровой эпохи. Основным критерий выбора антиутопий – это репрезентация в них через образы-концепты рисков разных уровней и масштабов, связанных с развитием технологий. В список предлагаемых для анализа антиутопий входят: «Автостопом по Галактике» Д. Адамса (1979); «Улики» (1946) и «Роботы и Империя» (1986) А. Азимова; «Корм» М. Андерсона (2002); «Эревон» С. Батлера (1872); «451 градус по Фаренгейту» Р. Брэдбери (1953); «Культура, Экссесс» И. Бэнкса (1996); «Нейромант» У. Гибсона (1984); «Крушение мира» У. Гроува (1889); «Мечтают ли андройды об электроовцах?» Ф. Дика (1968); «Мы» Е. Замятина (1920); «Глобальный человек» А. Зиновьева (1997); «Сумма технологий» С. Лема (1963); «Река Богов» И. Макдональда (2004); «Киберзолушка» М. Мейер (2012); «Суперигрушек хватает на все лето» Б. Олдисса (1969); «S.N.U.F.F.» (2011), «Transhumanism Inc.» (2021) и «Круть» (2024) В. Пелевина; «Алмазный век, или Букварь для благородных девиц» Н. Стивенсона (1995); «Хищные вещи века» (1965) и «Спонтанный рефлекс» (1968) А., Б. Стругацких; «Пересемешники» У. Тевиса (1980); «Гуманоиды» Дж. Уильямсона (1948); «Машина времени» Г. Уэллса (1895); «R.U.R.» («Rossum's Universal Robots») К. Чапека (1920); «Страж-птица» Р. Шекли (1953) и др.

дальнейших стратегий по их предотвращению и предубеждению. О данной заинтересованности свидетельствуют некоторые из суждений магистрантов:

«В начале курса у меня был „жгучий интерес“: как же „еще тогда“ антиутописты могли предугадать риски? И ведь их книги мы сейчас лучше понимаем, потому что видим в реалиях, как сбылись описанные ими риски. Эти книги написаны для нас, это книги с отложенным эффектом. Я никогда не увлекалась фантастикой, причем научной фантастикой. Прочитав „Спонтанный рефлекс“ братьев Стругацких я поняла, что данный жанр литературы очень увлекателен. Я искренне увлеклась рассказами одногруппников о рисках, которые предугадали авторы книг еще в конце XIX, начале и середине XX века»¹ (В. Р.);

«Этот курс – важное напоминание о том, чего нельзя допускать в развитии нас лично и в развитии нашего мира. Честно скажу, я сама не прочитала бы антиутопию, потому что это не мой жанр, однако, после прочтения и заслушивания одногруппников захотелось прочитать и их книги тоже. Мне захотелось переосмыслить процессы, происходящие в мире. И, наверное, все же (лично для меня) хочется обратиться к регламентам, больше почитать про безопасность для того, чтобы использовать технологии во благо и поддерживать мир технологий с осторожностью» (Е. С.);

«Когда я приступил к освоению курса, я ожидал посвящения занятий разбору фантастических антиутопий. Во время занятий я понял, насколько сильно художественные произведения привязаны к современному технологическому и политическому контексту» (М. П.);

«Изначально у меня было больше вопросов, посвященных тому, насколько антиутопии можно считать реальными предсказаниями будущего, однако, в процессе занятий я понял, что их ценность заключается не в точных прогнозах, а в образном описании рисков развития общества (сбывшихся и сбывающихся). Я по-новому взглянул на технологии – не только как на инструменты прогресса, но и как на потенциальный источник конфликтов и дисбалансов» (О. Ш.).

Учитывая социально-коммуникативную специфику направления подготовки «Реклама и связи с общественностью», на базе которого проводилась апробация данного социально-философского спецкурса, большая часть магистрантов в рамках самостоятельной работы в анализируемых текстах антиутопий оказалась способной выявить риски информационно-коммуникативного характера. Например, риск превращения данных пользователей в товар, риск манипуляции общественным мнением с использованием технологий искусственного интеллекта, риск утраты критического мышления, риск контроля за человеком с помощью алгоритмов социальных сетей и пр. При обсуждении полученных результатов в рамках освоения спецкурса и их потенциальной применимости магистранты отметили, что могут использовать приобретенные знания и навыки для разработки коммуникативных кампаний, направленных на информирование, просвещение и предупреждение общественности о настоящих и будущих рисках цифрового общества. По сути, коммуникативные кампании такого рода помогут общественности изменить мышление, сделать его более критическим и одновременно более конструктивным.

Учитывая в большой степени социально-философский характер спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества» и отсутствие аналогов подобных спецкурсов в российских классических университетах, возникла необходимость поиска наиболее релевантных для данного спецкурса социально-философских оснований как сочетания определенных теорий и концепций, дополняющих друг друга. Таковыми, по мнению авторов данной статьи, являются указанные далее концепции.

Концепция общества риска и мирового общества риска У. Бека [8, 9] является основополагающей для разработки спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества». Современное цифровое общество характеризуется нарастанием сложности, в том числе повышением сложности рисков, что обусловлено эволюцией и трансформацией цифровых технологий. С одной стороны, растущее количество цифровых технологий и их интеграция в различные сферы делают жизнь человека проще и комфортнее; с другой – усложняют ее, обрекая человечество на борьбу с рисками, источниками которых они являются. Усложнение характера рисков позволяет говорить о том, что современное цифровое общество представляет собой не просто общество риска, а мировое общество риска, в контексте которого сами риски приобретают глобаль-

¹ Здесь и далее в суждениях магистрантов полностью сохраняются орфография и синтаксис их авторов.

ный характер, преодолевая национальные границы [9]. Основными чертами глобальных рисков, так или иначе представляющих собой следствие развития технологий, являются делегализация, некалькулируемость и некомпенсируемость. *Делегализация* означает, что причины и последствия рисков не ограничиваются конкретным временем, пространством и социумом. *Некалькулируемость* предполагает невозможность просчета последствий глобальных катастроф как результата «становления риска в реальности». *Некомпенсируемость* – необратимость последствий рисков. Некомпенсируемость принципиально отличает глобальные риски современного цифрового общества от рисков общества европейского модерна, когда последствия угроз считались компенсируемыми и обратимыми [10]. Согласно У. Беку, еще одним отличием рисков современного общества от рисков индустриального общества является отсутствие их обусловленности прошлым, «прошлое теряет свою детерминирующую силу для современности. На его место – как причина нынешней жизни и деятельности – приходит будущее, т. е. нечто несуществующее, конструируемое, вымышленное» [11, с. 175–176]. Учитывая новые качества рисков современного цифрового общества, разрушение логики компенсации и ее замену принципом «предосторожности через предотвращение» [9, с. 334], представляется важным «предвидеть и предотвращать риски, существование которых не доказано» [9, с. 334].

Сложность современного цифрового общества и характер его рисков также позволяет объяснить предложенная У. Бекон концепция метаморфоз современного мира. Согласно данной концепции, цифровой прогресс преобразует социальную реальность, становясь не просто движущей силой социальных изменений и трансформаций, а источником фундаментальных изменений – метаморфоз, которые вызывают «непреложный шок», разрушая антропологические константы привычного существования [12] и изменяя «восприятие этого мира, а также образ мысли и способ осуществления политики» [13, с. 76]. При этом У. Бек подчеркивает, что в современном обществе, подверженном метаморфозам, риски имеют не только негативные побочные эффекты, что было характерно для индустриального общества, но и сами подвергаются метаморфозам, становясь носителями «освобождающих» положительных побочных эффектов. Суть «освобождающих» положительных побочных эффектов рисков заключается в том, что их предвосхищение способствует изменению способов мышления и поведения, создавая новые «нормативные горизонты общего блага» [13, с. 75–76].

Критическая теория цифровизации и коммуникации современных исследователей Д. Берри [14] и К. Фука [15], способствующая критическому осмыслению рисков цифровых технологий и их влияния на социальные процессы. Необходимо заметить, что Д. Берри не использует понятие «цифровое» применительно к современному обществу. Вместо него он оперирует понятием «вычислительное», или «софтверизированное», общество, основу которого составляют вычислительные системы, стремящиеся к реификации¹ всех аспектов повседневной жизни. Вычислительные технологии (например, спутниковая навигация, ноутбуки, планшеты, смартфоны, электронные книги и др.), направленные на мониторинг и контроль поведения, заключают человека в своеобразную «алгоритмическую клетку», механизмируя процессы его мышления и формируя определенные модели его поведения. Д. Берри отмечает, что в основе подобных технологий лежит калькулятивная и вычислительная рациональность. Эти рациональности формируют новые формы неравенства и управления, которые не были характерны для предыдущих типов обществ. Данные формы управления осуществляются с помощью программного кода, заложенного разработчиками цифровых устройств, что позволяет им быть изначально «паноптическими». Согласно Д. Берри, рациональность, закодированная в вычислительных технологиях, представляет собой форму инструментальной рациональности, принимающей вид автоматизированной, предписывающей рациональности. Соответственно, критическое осмысление самих вычислительных (цифровых) технологий и их использования способствует предвосхищению их рисков «на пути реализации проекта освобождения человека» [14, с. 13].

К. Фукс обращается к работам теоретиков франкфуртской школы – Г. Лукача, Т. Адорно, Г. Маркузе, А. Хоннета, Ю. Хабермаса – и рассматривает применимость критических положений

¹ Реификация в философском смысле означает процесс превращения абстрактных понятий в якобы реально существующие феномены.

их теорий к современному цифровому обществу, технологиям и коммуникациям. Так, например, он применяет диалектику Г. Маркузе для объяснения диалектики, которую формируют цифровые медиа – медиалиалектики. Согласно Г. Маркузе, человеческая практика формирует будущее особенно в ситуациях разрывов и кризисов в обществе. Эта логика, согласно К. Фуку, распространяется и на цифровое медиапространство, задающее определенные формы поведения в обществе.

В современном цифровом обществе стираются границы между игрой и трудом, формируется новая стратегия управления и идеология – «игровой труд» (Playbour) [15, с. 212], которая скрывает механизмы эксплуатации за многочисленными зонами отдыха и развлечений в офисах, что присуще в настоящее время крупным компаниям, в частности работающим в области цифровых технологий. В данном случае «игра подчиняется логике эксплуатации труда, т. е. класса» [15, с. 212]. Социальные сети, по мнению К. Фука, подчиняются иной логике, логике «обратного товарного фетишизма» [15, с. 213]. При этом коммуникация в социальных сетях маскирует фетишизм и эксплуатацию цифрового труда пользователей. К. Фукс считает, что современное общество является «отчужденным обществом», поскольку в нем люди отчуждены от его сущности. Цифровые технологии и медиа – это инструменты господства в «отчужденном обществе». В этом обществе цифровая идеология и практика слежки создают тоталитарную систему контроля, «в которой граждане становятся террористами и преступниками» [15, с. 218]. Кроме того, цифровая идеология оправдывает реификацию цифровых медиа. Несмотря на пессимистичность К. Фука в отношении цифрового общества, технологий, он считает, что цифровые медиа – это одновременно и технологии господства, и технологии освобождения. Однако эти аспекты в современном обществе распределены неравномерно, что обусловлено его «отчужденным», классовым характером. Согласно Фуку, только грамотная политическая практика, выстроенная на основе критического анализа цифрового общества и его технологий, может привести общество к его освобождению.

Концепция прогнозирования будущего Дж. Урри [6], который в своей работе *What is the future?* (2016) обосновывает актуальность прогнозирования будущего, рассматривая многочисленные попытки его предвосхищения, визуализации и конкретизации. Его позиция состоит в том, что будущее – «„чужая страна“ теперь везде» [6, с. 9], и современное общество, социальные науки не должны его пропустить. Более того, значительная часть исследований в рамках социальных наук должна быть направлена на анализ будущего, а также на изучение рисков и экстраполяцию настоящего на будущее. В данном контексте Дж. Урри предлагает целую группу методов прогнозирования будущего, в том числе включающих в себя «извлечение уроков из прошлого», «изучение „несостоявшихся“ вариантов будущего», «экстраполирование элементов настоящего». «Извлечение уроков из прошлого» как метод прогнозирования будущего состоит в рассмотрении способов, траекторий развития технологий и идей, особенностей их принятия как данности в прошлом, а также «в изучении предыдущих попыток прогнозирования будущего» [6, с. 135]. Одним из источников концепций будущего, по мнению Дж. Урри, а также других исследователей (Э. Тоффлера, Т. Биртчелла, Б. Джонсона, Н. Колли, Е.А. Андреева, С.С. Бреги, И.Д. Тузовского, О.Н. Халуторных, В.И. Филатова и др.), являются произведения научной фантастики, в частности антиутопии, поскольку они «могут служить пугающим предостережением ныне живущим о необходимости изменить направление развития человечества, отказавшись от привычного образа жизни и выбрав иной путь» [6, с. 143–144]. «Изучение „несостоявшихся“ вариантов будущего» заключается в исследовании «несостоявшихся» прогнозов будущего, предсказывающих изменения переломного характера, которые в реальности не наступили. «Экстраполирование элементов настоящего» представляет собой метод прогнозирования будущего, когда один из элементов настоящего рассматривается в качестве ключевого механизма предсказуемого развития будущего.

Несмотря на предложенный инструментарий предвосхищения будущего, Дж. Урри считает его прогнозирование самой сложной задачей «из-за множества взаимозависимых условий, которые связаны с появлением новых парадигм, убеждений, практик и технологий, которые в определенный момент могут проявить себя непредсказуемым образом, став «черным лебедем»¹. Тем не менее значимость исследований различных вариантов будущего связана «со способностью социальных акторов формировать будущее или даже „иметь“ будущее» [6, с. 287]. Иными словами, знание

¹ Здесь Дж. Урри опирается на метафору Н. Талеба, используемую им в книге «Черный лебедь: под знаком непредсказуемости».

прогнозов будущего и рисков, которые оно несет, способствует разработке управленческих стратегий разных уровней и масштабов.

Теория социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана [16] – еще одно значимое основание для разработки данного спецкурса и объяснения потенциала антиутопий с целью прогнозирования будущего общества и способности социальных акторов формировать будущее. Согласно этой теории, общество представляет собой единство объективной (институциональной) и субъективной (содержащейся в сознании) реальности. Объективная реальность конструируется человеком, однако затем воспринимается им «как нечто совсем иное, чем человеческий продукт» [16, с. 102]. В этом и состоит основной парадокс конструирования социальной реальности. Сама «взаимосвязь между человеком – создателем и социальным миром – его продуктом» носит диалектический характер – «продукт оказывает обратное воздействие на производителя» [16, с. 102]. Иными словами, человек конструирует социальную реальность и социальная реальность создает человека. В конструировании социальной реальности значимое место занимает процесс легитимации, заключающийся в «объяснении» и оправдании институционального порядка, а также в «когнитивном обосновании объективированных значений» [16, с. 153] с помощью языка. При этом конструированные реалии получают «объяснения» и оправдания «не только на уровне своего фактического существования, но и на уровне культурного символизма» [16, с. 157], что обусловлено символическими универсумами, составляющими четвертый уровень легитимации. П. Бергер и Т. Лукман под символическими универсумами понимают «системы теоретической традиции, впитавшей различные области значений и включающей институциональный порядок во всей его символической целостности», т. е. «матрицу всех социально объективированных и субъективно реальных значений» [16, с. 157]. Ситуации «маргинальной жизни» (сны, фантазии и пр.), не включенные в реальность повседневного существования в обществе и наделенные собственной реальностью, также составляют часть символического универсума. При этом, однако, в смысловом универсуме эти ситуации маргинальной жизни вместе с собственными реальностями «интегрированы в смысловую целостность, которая объясняет их» [16, с. 157] и делает «ipso facto доступными для понимания и менее ужасными» [16, с. 160], упорядочивая их реальности таким образом, что «реальность повседневной жизни сохраняет качество верховной определяющей реальности» [16, с. 161]. П. Бергер и Т. Лукман отмечают способность символического универсума упорядочивать историю, связывать «коллективные события в единое целое, включающее прошлое, настоящее и будущее» [16, с. 168], создавая «память» по отношению к прошлому и общую систему отсчета по отношению к будущему «для того, чтобы индивид мог планировать свои действия» [16, с. 168].

В данном контексте антиутопии можно рассматривать как средства конструирования социальной реальности, инструменты легитимации и часть символического универсума, создающего систему отсчета по отношению к будущему. Поскольку антиутопии представляют собой источники концепций будущего, форму социального прогнозирования, то, с одной стороны, их авторы являются социальными акторами конструирования реальности, в том числе реальности «маргинальной жизни». С другой стороны, реальность антиутопий связана с социальной реальностью не только потому, что социальная реальность находит отражение в сюжетных элементах антиутопий, но и сама реальность антиутопий непосредственно участвует в процессе конструирования социальной реальности, так как антиутопии подвергаются в настоящее время рефлексии, выявлению новых смыслов, поиску образов-концептов рисков современного общества, тем самым позволяют другим социальным акторам – экспертам конструировать социальную реальность, исходя из выявленных рисков. Перефразируя П. Бергера и Т. Лукмана, можно сказать, что антиутопии конструируют социальную реальность и сама реальность создает антиутопии.

Концепция «самосбывающихся (самоисполняющихся) пророчеств» Р. Мертона [17], основанная на теореме В. Томаса, позволяет объяснить механизм исполнения антиутопических прогнозов и противодействия их исполнению. Основной смысл данной концепции состоит в следующем: публичное определение ситуации (пророчества или предсказания) становится неотъемлемой частью этой ситуации и, таким образом, влияет на последующие события. «Самосбывающееся пророчество» – это, согласно Р. Мертону, «ложное определение ситуации, вызывающее новое поведение, которое делает изначально ложное представление истинным» [17, с. 195]. Однако Р. Мер-

тон описывает не только «механизм» исполнения пророчеств, но и противодействия их исполнению. Суть противодействия состоит в критическом осмыслении ситуации, когда «первоначальное предположение подвергается сомнению, и вводится новое определение ситуации» [17, с. 197], соответственно, последующие события опровергают первоначальное предположение. Р. Мертон считает, что «самосбывающееся пророчество», посредством которого страхи преобразуются в реальность, действует только при отсутствии преднамеренного институционального контроля [17]. Следовательно, критическое осмысление ситуации и отказ от социального фатализма со стороны управленческих субъектов будет способствовать избеганию исполнения пророчества. В свете данной концепции антиутопические прогнозы представляют собой «самосбывающиеся пророчества», исполнение которых необходимо избежать благодаря грамотным действиям социальных акторов.

Концепция воображаемого, представленная в работах французского философа Ж.-П. Сартра [18] и современного отечественного философа Н.Н. Суворова [19], позволяет раскрыть сущность антиутопии как воображаемого. Ж.-П. Сартр под воображаемыми объектами понимает «смесь прошлых впечатлений и недавних знаний» [18, с. 90]. Согласно Н.Н. Суворову, воображаемое представляет собой ментальную конструкцию, состоящую «из образов реального и нереального миров» и объединяющую «следы жизненного опыта и отвлеченные фантазии». Воображаемое связано с реальностью – событием, которое предшествует его появлению, «сопровождает воображаемую реальность, является ее оправой и панорамой – воображаемым событием, и с тем, что следует за воображаемым, порождается им, проявляется в новой перегруппировке бытия – в новом событии» [19, с. 73].

Учитывая специфическую черту антиутопий – критический характер описания реальности, конструирование реальности «эпохи после прогресса», заключающейся в «системном регрессе» [6, с. 64], следует, что антиутопии представляют собой критическое воображаемое. Именно критическое воображение позволяет им одновременно являться социальным воображаемым, находящимся между реальностью и фантазией. Реальность как компонент воображаемого способствует репрезентации в антиутопиях определенного социально-исторического опыта и контекста, в том числе связанного с социальными проблемами, опасениями и рисками, которые угрожают человечеству в конкретный исторический момент времени. Реальность является «исходной точкой» для «активации» второго компонента воображаемого – фантазии. В итоге объединение реальности и фантазии, заключающейся в инсценировании страха, катастрофы как неотъемлемых элементов будущего развития общества, позволяет антиутопиям конструировать реальность и прогнозировать социальные проблемы и риски, которые могут осуществиться в будущем, поскольку в антиутопиях происходит своеобразная «перегруппировка бытия – в новом событии» [19, с. 73].

Так, антиутопии как критическое воображаемое способствуют тому, что конструируется реальность превращения риска в катастрофу, что «порождает побуждение к действию» [9, с. 332] с целью избегания исполнения «самосбывающегося пророчества». Решения о тех или иных действиях на основе критического осмысления реальности должна принимать управленческая элита общества, которую составляют выпускники магистратуры классических университетов – «лучшие из лучших среди профессионалов, готовых к новым свершениям, к инновационной деятельности в разных сферах общественной жизни» [20, с. 34]. Данные решения могут касаться не только прямого предотвращения определенного риска, но и носить косвенный, коммуникативно-психологический характер, быть направленными на изменение способов мышления и поведения, «восприятия этого мира, а также способов воображения». В таком случае в обществе появляются новые представления, модели поведения, социальные идеалы как определенный ответ социальной системы на конкретный риск. Это является ничем иным, как «освобождающим» побочным положительным эффектом глобального риска» [13, с. 79] в контексте современного цифрового общества.

Критический дискурс-анализ (КДА) Н. Фэркло [21], имеющий статус междисциплинарной методологии (лингвистика и социальная философия). Его цель – выявление определенного социального контекста, «стоящего за устной или письменной речью, в исследовании взаимосвязи между языком и социальными процессами» [22, с. 2]. Иными словами, критический дискурс-анализ способствует пониманию социальной реальности, исторического контекста, степени технологического развития общества как определенного фона, «исходной точки» для создания художественных антиутопий, представляющих собой «критические» описания реальности. КДА ориентирован

на анализ социальных проблем и рисков, репрезентируемых в устной и письменной речи. Более того, согласно Н. Фэркло, в рамках критического дискурс-анализа сам дискурс рассматривается как форма «социальной практики». Подобное описание дискурса означает диалектическое отношение между отдельным дискурсивным событием и ситуацией (ситуациями), институтом (институтами) и социальной структурой (структурами), которые его формируют [21], т. е. язык, будучи многофункциональным, является социально детерминированным и одновременно конституирующим социальное. По мнению Н. Фэркло, использование языка одновременно конституирует социальные идентичности, социальные отношения и системы знаний и убеждений. Операционализируя теоретические рассуждения, Н. Фэркло предлагает проводить критический дискурс-анализ по трем измерениям дискурсивного события: дискурсивное событие как 1) *текст*; 2) *дискурсивная практика*; 3) *социальная практика*. На уровне текста анализируются содержание и форма, на уровне дискурсивного события – связь между текстом и социальной практикой, а на уровне социальной практики – социальный и институциональный контекст. Таким образом, подход Н. Фэркло является операционализированным вариантом теории социального конструирования реальности, который позволяет проанализировать антиутопии не только как социально детерминированную сущность, но и как средство конструирования социальной реальности.

Таковы в целом социально-философские основания спецкурса «Антиутопии как художественные проекции рисков цифрового общества», позволившие его слушателям увидеть в антиутопиях потенциал социального прогнозирования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Фальков анонсировал переход на новую модель высшего образования в 2025 году // Взгляд. Деловая газета. 17 декабря 2024 г. URL: <https://vz.ru/news/2024/12/17/1304016.html> (дата обращения: 19.02.2025).
2. Глава Минобрнауки России предложил выйти из парадигмы слепого копирования чужого опыта // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 27 июня 2022 г. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/53282/> (дата обращения: 19.02.2025).
3. Adam B., Groves C. Future matters: Action, knowledge, ethics. Boston: Brill, 2007. 236 p.
4. Прокопьев В.П. О признаках классического университета // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 2 (13). С. 35–39.
5. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. М.: АСТ, 2004. 557 с.
6. Урри Д. Как выглядит будущее?: пер. с англ. / под науч. ред. С. Щукиной. М.: РАНХиГС, 2018. 320 с.
7. Филатов В.И. Антиутопия XX века как метод предвидения будущего // Вестник ОмГУ. 2014. № 4 (74). С. 84–86.
8. Beck U. World at Risk. Cambridge: Polity Press, 2009. 269 p.
9. Beck U. Living in the world risk society // Economy and Society. 2006. Vol. 35, № 3. P. 329–345.
10. Ломако О.М. Мировое общество риска в политической философии Ульриха Бека: логика и ирония // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. № 3. С. 265–269.
11. Бек У. Что такое глобализация?: пер. с нем. / под ред. А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 304 с.
12. Beck U. The Metamorphosis of the World: How Climate Change is Transforming Our Concept of the World. Cambridge: Polity Press, 2016. 223 p.
13. Beck U. Emancipatory catastrophism: What does it mean to climate change and risk society? // Current sociology. 2015. Vol. 63, № 1. P. 75–88.
14. Berry D. Critical Theory and the Digital. London: Bloomsbury Publishing, 2014. 259 p.
15. Fuchs C. Critical Theory of Communication: New Readings of Lukács, Adorno, Marcuse, Honneth and Habermas in the Age of the Internet. London: University of Westminster Press, 2016. 229 p.
16. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания: пер. с англ. М.: Медиум, 1995. 323 с.
17. Merton K.R. The Self-Fulfilling Prophecy // The Antioch Review. 1948. Vol. 8, № 2. P. 193–210.

18. Сартр Ж.-П. Воображаемое: феноменологическая психология воображения: пер. с фр. / под ред. Д.В. Скляднева. СПб.: Наука, 2001. 319 с.
19. Суворов Н.Н. Наступление воображаемого: воображаемое как феномен культуры // Вестник СПбГИК. 2016. № 2 (27). С. 73–81.
20. Савинов Л.И., Лазарева З.Н. Роль магистратуры в развитии современного российского общества // Российский и зарубежный опыт реализации магистерских программ по направлению подготовки «социальная работа». Саранск: ИП Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2015. С. 31–36.
21. Fairclough N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman Group Limited, 1995. 265 p.
22. Прокошенкова Л.П., Гецкина И.Б. Дискурсивный анализ и его роль в современной лингвистике // Вестник ЧГУ. 2006. № 4. С. 451–456.

References

1. Fal'kov anonsiroval perekhod na novuyu model' vysshego obrazovaniya v 2025 godu [Falkov announced the transition to a new model of higher education in 2025]. *Vzglyad. Delovaya gazeta*. 17 dekabrya 2024 g. (in Russian). URL: <https://vz.ru/news/2024/12/17/1304016.html> (accessed 19 February 2025).
2. Glava Minobrnauki Rossii predlozhl vyty iz paradigmy slepogo kopirovaniya chuzhogo opyta [The head of the Russian Ministry of Education and Science proposed to get out of the paradigm of blindly copying other people's experience]. *Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii*. 27 iyunya 2022 g. [Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. June 27, 2022] (in Russian) URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/53282/> (accessed 19 February 2025).
3. Adam B., Groves C. *Future matters: Action, knowledge, ethics*. Boston, Brill, 2007. 236 p.
4. Prokop'yev V.P. O priznakakh klassicheskogo universiteta [On the attributes of a classical university]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz*, 2000, no. 2 (13), pp. 35–39 (in Russian).
5. Toffler A. *Future shock*. Random House Publishing Group, New York, 1984. 576 p. (Russ. ed.: Toffler E. Shok budushchego: per. s angl. Moscow, AST Publ., 2004. 557 p.).
6. Urry J. *What is the Future?* Polity Press, Cambridge, 2016. 200 p. (Russ. ed.: Urri D. Kak vyglyadit budushchee?: per. s angl. Moscow, RANHiGS Publ., 2018. 320 p.).
7. Filatov V.I. Antiutopiya XX veka kak metod predvideniya budushchego [Twentieth-century dystopia as a method of predicting the future]. *Vestnik OmGU – Herald of Omsk University*, 2014, no. 4 (74), pp. 84–86 (in Russian).
8. Beck U. *World at Risk*. Cambridge: Polity Press, 2009. 269 p.
9. Beck U. Living in the world risk society. *Economy and Society*, 2006, vol. 35, no. 3, pp. 329–345.
10. Lomako O.M. Mirovoye obshchestvo riska v politicheskoy filosofii Ul'rikha Beka: logika i ironiya [World Risk Society in Ulrich Beck's Political Philosophy: Logic and Irony]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2018, no. 3, pp. 265–269 (in Russian).
11. Beck U. *Was ist Globalisierung?* Suhrkamp Verlag, Berlin, 1997. 269 s. (Russ. ed.: Bek U. Chto takoye globalizatsiya? per. s nem. Moscow, Progress-Traditsiya, 2001. 304 p.).
12. Beck U. *The Metamorphosis of the World: How Climate Change is Transforming Our Concept of the World*. Cambridge, Polity Press, 2016. 223 p.
13. Beck U. Emancipatory catastrophism: What does it mean to climate change and risk society? *Current sociology*, 2015, vol. 63, no. 1, pp. 75–88.
14. Berry D. *Critical Theory and the Digital*. London: Bloomsbury Publishing, 2014. 259 p.
15. Fuchs C. *Critical Theory of Communication: New Readings of Lukács, Adorno, Marcuse, Honneth and Habermas in the Age of the Internet*. London: University of Westminster Press, 2016. 229 p.
16. Berger P., Luckmann T. *The social construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books, London, 1991. 249 p. (Russ. ed.: Berger P., Lukman T. Sotsial'noye konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sociologii znaniya: per. s angl. Moscow, Medium Publ., 1995. 323 p.).
17. Merton K.R. *The Self-Fulfilling Prophecy*. *The Antioch Review*, 1948, vol. 8, no. 2, pp. 193–210.
18. Sartre J.-P. *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination*. Gallimard, Paris, 1948. 246 p. (Russ. ed.: Sartre Zh.-P. Vobrazhayemoye: fenomenologicheskaya psikhologiya vobrazheniya: per. s frants. Saint Petersburg, Nauka Publ., 2001. 319 p.).

19. Suvorov N.N. Nastupleniye voobrazhayemogo: voobrazhayemoye kak fenomen kul'tury [Offensive imaginary: imaginary as a cultural phenomenon]. *Vestnik SPbGIK – Vestnik of Saint-Petersburg State University of Culture*, 2016, no. 2 (27), pp. 73–81 (in Russian).
20. Savinov L.I., Lazareva Z.N. Rol' magistratury v razvitii sovremennogo rossiyskogo obshchestva [The role of Master's degree in the development of modern Russian society]. *Rossiyskiy i zarubezhnyy opyt realizatsii masterskikh programm po napravleniyu podgotovki "sotsial'naya rabota"* [Russian and foreign experience in the implementation of master's programmes in the direction of training 'social work']. Saransk, Vyacheslav Sergeevich Afanasyev, Individual Entrepreneur Publ., 2015. Pp. 31–36 (in Russian).
21. Fairclough N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York, Longman Group Limited, 1995. 265 p.
22. Prokoshenkova L.P., Getskina I.B. Diskursivnyy analiz i yego rol' v sovremennoy lingvistike [Discourse analysis and its role in modern linguistics]. *Vestnik Chuvashskogo Universiteta*, 2006, no. 4, pp. 451–456 (in Russian).

Информация об авторах:

Винокурова Е.Н., старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

E-mail: c.vinokurova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8229-7278>

SPIN-код автора: 7067-8065

Кужелева-Саган И.П., доктор философских наук, доцент, завкафедрой, руководитель лаборатории, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

E-mail: ipsagan@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5560-4018>

SPIN-код автора: 1961-6838.

Researcher ID: O-1347-2014

Scopus ID: 56928407500

Information about the authors:

Vinokurova E.N., Senior Lecturer, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: c.vinokurova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8229-7278>

SPIN-код автора: 7067-8065

Kuzheleva-Sagan I.P., Doctor of Philosophical Sciences, Head of the Department of Social Communication, Head of the Laboratory of New Media Technology, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: ipsagan@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5560-4018>

SPIN-код автора: 1961-6838.

Researcher ID: O-1347-2014

Scopus ID: 56928407500

Статья поступила в редакцию 03.03.2025; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 03.03.2025; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья
УДК 37.013.77
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-19-31>

Приходское попечение как стратегия педагогической поддержки детей

Дарья Дмитриевна Кочкина

Синодальный отдел религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви, Москва, Россия, dariakochkina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2982-0550>

Аннотация

Актуальность исследования состоит в выявлении специфики приходского попечения (социально-педагогической деятельности в православном приходе) как области педагогической поддержки; уточняется понятие педагогической поддержки в контексте рассматриваемого вопроса. Новизна заключается в описании педагогической тактики попечения как варианта педагогической поддержки, возникающей в обстоятельствах взаимодействия детей и педагогов прихода. Центром развития общения внутри прихода является встреча двух акторов: человека и другого человека (социальный аспект), человека и сокровенного его я (психологический аспект), человека и Бога (богословский аспект). Попечение как тактика педагогической поддержки базируется на практике, центральной категории и основе приходского взаимодействия детей и педагога. Категория практики в попечении проявляется тогда, когда педагог стремится прожить и пережить вместе с ребенком события, равнозначимые для них. Тактика попечения как максимально естественная для православной традиции культурная практика может лежать в основе выстраиваемой стратегии приходского попечения о детях, которая характеризуется типичными признаками, определенными в исследовании. В зависимости от тенденций функционирования приходского попечения о детях педагогами могут выбираться и другие педагогические тактики, отличные от тактик педагогической поддержки детей. Кроме того, в статье обозначаются проблемы, мешающие распространению и применению тактик педагогической поддержки в православных приходах.

Ключевые слова: приходское попечение, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, тактика попечения, религиозное воспитание, религиозная социализация, православный приход

Для цитирования: Кочкина Д.Д. Приходское попечение как стратегия педагогической поддержки детей // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 19–31. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-19-31>

Original article

Parish care as a strategy of pedagogical support for children

Daria D. Kochkina

Synodal Department of Religious Education and Catechesis, Moscow, Russian Federation, dariakochkina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2982-0550>

Abstract

The relevance of the study lies in identifying the specifics of parish care, social and pedagogical activity in an Orthodox parish, as an area of pedagogical support; the concept of pedagogical support in the context of the issue under consideration is clarified. The novelty lies in the description of the pedagogical tactics of care as a variant of pedagogical support that arises in the circumstances of interaction between children and parish teachers. The center of communication development within the parish is the meeting of two actors: a person and another person (social aspect), a person and his “secret” “I” (psychological aspect), a person and God (theological aspect). Care as a tactic of pedagogical support is based on practice, the central category and the basis of parish interaction

between children and a teacher. The category of practice in care manifests itself when the teacher strives to live and experience together with the child events that are equally significant for them. The tactics of care as the most natural cultural practice for the Orthodox tradition can underlie the developed strategy of parish care of children, which, in turn, is characterized by typical features identified in the study. Depending on the trends in the functioning of parish care of children, teachers can choose other pedagogical tactics that differ from the tactics of pedagogical support for children. In addition, the article identifies problems that hinder the dissemination and application of tactics of pedagogical support in Orthodox parishes.

Keywords: *parish care, pedagogical support, tactics of care, religious education, religious socialization, Orthodox parish*

For citation: Kochkina D.D. Prikhodskoye popecheniye kak strategiya pedagogicheskoy podderzhki detey [Parish care as a strategy of pedagogical support for children]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 19–31. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-19-31>

В центре исследования находится понятие «приходское попечение», которое определяет специфику социально-педагогической деятельности в православном приходе (приходской общине Православной Церкви). В 2018 г. этот термин из корпуса поучительных церковных текстов перешел на уровень общецерковных документов (документов, рассматриваемых Высшим Церковным Советом или Священным Синодом Православной Церкви) и был использован в «Дорожной карте первоочередных мер (комплексных предложений) по формированию и развитию благоприятных условий для духовного просвещения детей в приходских общинах Русской Православной Церкви», которая определяет «принципиальные подходы и стратегию развития приходского попечения о детях в Русской Православной Церкви» [1]. В тексте документа 24 раза употребляется понятие «приходское попечение о детях» (без его дефиниции); представляются цели и задачи, основные проблемы, организационная структура приходского попечения. Кроме того, данное понятие вводится в более широкий семантический контекст попечения (в широком смысле – заботы) Церкви о своей пастве в условиях функционирования образовательных организаций, реализующих религиозный (в данном случае – православный) компонент: особые «условия должны создаваться не только в приходах, но и в других местах церковного попечения о детях, например, в православных образовательных организациях (детских садах, гимназиях, центрах дополнительного образования и т. п.)» [1].

В 2021 г. понятие *приходское попечение* было заменено новым термином: в документе «Регламент церковного служения приходского специалиста по приходскому просвещению (единого профиля)» (2021, утвержден Священным Синодом) по отношению к педагогической деятельности, направленной на создание необходимых условий для духовно-нравственного воспитания детей в приходе, применяется понятие «педагогическое сопровождение в приходе». Оно характеризует специфику приходской работы («служение приходского просвещения» [2]), которая «включает в себя как систематический процесс миссии и педагогического сопровождения детей, молодежи и взрослых, так и добродетель, дела милосердия, обращенные ко всем нуждающимся» [2]. В регламенте также описываются функциональные обязанности приходского специалиста, который работает в области педагогического сопровождения детей и взрослых.

Окончательно понятие «педагогическое сопровождение детей в приходе» было закреплено в употреблении на официальном церковном уровне в ведомственном документе Синодального отдела религиозного образования и катехизации РПЦ (СОРОиК) «Основы педагогического сопровождения детей и взрослых в системе приходского просвещения» (2021), в котором дается определение этого понятия, описываются виды и формы функционирования, сопутствующие организационные процессы. Использование в период 2021–2024 гг. понятия «педагогическое сопровождение детей» в приходе было зафиксировано также во множестве устных публичных выступлений официальных представителей церковных учреждений, отвечающих за развитие православного образования на территориях канонического присутствия Русской Православной Церкви (например, выступления в рамках совещаний, семинаров, мастер-классов игумена Иоанна (Рубина), заместителя председателя СОРОиК [3], иеромонаха Геннадия (Войтишко), руководителя сек-

тора приходского просвещения СОРОиК, Д.Д. Кочкиной, специалиста СОРОиК, и т. д. [4–7]). Эти документально подтвержденные факты, ставшие результатом осмысления практики педагогической деятельности в приходе носителями религиозной культуры, дают нам основание говорить о возможности определять и исследовать понятие «приходское попечение о детях» в контексте поддерживающей педагогической деятельности [8].

В середине 1990-х гг. О.С. Газман описывал [9] педагогическую поддержку как отдельный, отличный от воспитания и обучения педагогический процесс, обеспечивающий индивидуализацию в образовании. Педагогическая поддержка трактуется им как реакция педагога на индивидуальную проблему ребенка (психофизического, когнитивного, коммуникативного, нравственного, межличностного или иного плана). После введения в научный дискурс понятие многократно уточнялось, детализировалось, соотносилось с различными классификациями и научно-педагогическими системами (Н.Н. Михайлова [10], Н.Б. Крылова [11], Е.А. Александрова [11], М.В. Шакурова [12], Т.Н. Сапожникова [13], М.Р. Битянова [14] и др.). До настоящего времени концепции педагогической поддержки и педагогического сопровождения (Е.И. Казакова, 1995) не теряют своей актуальности для научных изысканий: исследователи описывают историю понятий и систематизируют известные подходы к их трактовке [14–17], интерпретируют данные в контексте исследуемой ими темы [18–21]).

В результате анализа научных работ, определяющих содержание рассматриваемого понятия, можно выделить основные параметры, характерные для педагогической поддержки как педагогической категории, которая ориентирована на процесс помощи ребенку в его развитии и предполагает:

- 1) акцент на жизненное самоопределение ребенка, освоение им социально-культурных норм и ценностей, развитие успешности (в том числе в обучении) и/или обретение им личностной идентичности;
- 2) значимость личного выбора ребенка, фокус на развитие его самостоятельности при выборе способа выхода из проблемной ситуации;
- 3) ответственную свободу действий педагога и ребенка;
- 4) ситуативность педагогической реакции;
- 5) ориентир на индивидуальные особенности и запросы ребенка;
- 6) организацию педагогических условий и создаваемой ими среды, способствующих достижению цели педагогической поддержки.

В соответствии с описанными параметрами сформулируем следующее определение, на которое будем опираться в работе: педагогическая поддержка – такая социально-педагогическая и психологическая практика, которая направлена на создание максимально благоприятных условий для личностного развития ребенка, т. е. успешного освоения им культурных ценностей и смыслов (в области профессионально-творческой и иной деятельности («Я и мир»), межличностного общения («Я и другие»), мировоззренческого и нравственного определения, способности к рефлексии и прогнозированию («Я сам»)), достижения личностной идентичности и способности к экстерииоризации усвоенных ценностных оснований в собственной жизни, в том числе в ситуациях выбора.

В обстоятельствах приходского взаимодействия педагогическая поддержка представляет собой педагогическую деятельность в православном приходе, которая направлена на помощь детям в их религиозном становлении (или спасении, исходя из системы христианской догматики и сотериологии), религиозном воспитании и социализации, и может называться приходским попечением. Целью данного исследования является обоснование основных положений тактики попечения как варианта педагогической поддержки, складывающейся в условиях прихода, и выявление специфики приходского попечения как стратегии педагогической поддержки детей (педагогическая стратегия – система педагогической работы, ориентированная на определенное целеполагание).

Педагогическая поддержка как социально-педагогическое явление способна проявлять себя, с одной стороны, как генеральный процесс, а с другой – как собственно педагогическую тактику для реализации самой себя. В научных работах описано несколько авторских классификаций педагогических тактик, или способов, решения конкретных педагогических задач в контексте достижения общей цели. Одной из первых стала классификация тактик Н.Н. Михайловой, Н.В. Касициной, С.М. Юсфина; они выделили четыре базовые тактики – «защиты», «помощи», «содействия» и

«взаимодействия» [22]. Определенные категории педагогических тактик подчиняются градации возрастающей свободы и ответственности ребенка в разрешении стоящих перед ним проблемных ситуаций: от создания безопасной среды для развития самостоятельной активности ребенка к его бесстрашному умению делать личный выбор, неся за него ответственность, и к способности договариваться с другими людьми для достижения личных целей. В этом проявляется развитие и укрепление «свободоспособности» (О.С. Газман) ребенка.

Е.А. Александрова детализировала классификацию, распределив тактики по трем группам с корреляцией по степени готовности ребенка к контакту со взрослыми и увеличению уровня его самостоятельности: 1-я группа – «опека», «забота», «защита» – описывают ситуации, когда ребенок не способен к независимому от взрослого преодолению трудностей и достижению личных задач; 2-я группа – «наставничество» и «партнерство» – ребенок способен к частичному решению возникающих перед ним сложностей, но нуждается в супервизии, совете или содействии взрослого человека для решения проблемной ситуации (педагог и ребенок проявляют активность в разных пропорциях в зависимости от степени сложности задачи и подготовленности ребенка); 3-я группа – «помощь», «поддержка» и «сопровождение» – характеризуются значительным возрастанием самостоятельности ребенка и непосредственной или опосредованной помощью педагога по запросу обучающегося [23].

Среди описанных ранее педагогических тактик не находится той, которая могла бы представлять вариант педагогической поддержки, возникающей в обстоятельствах взаимодействия детей и педагогов православного прихода, и адекватно передавать специфику. На наш взгляд, эта педагогическая деятельность соответствует тактике попечения.

Узловой точкой развития всякого общения внутри прихода является факт встречи двух актов:

- человека и другого человека, что дает возможность двум участникам встречи выстраивать отношения друг с другом как с членами единой общности и осваивать уклад этой общности, свойственные ей правила и нормы, функциональные отношения, представления и традиции (социальный, или социализирующий, аспект встречи);

- человека и глубинного, «сокровенного» его «Я», встреча «с собой как Другим» (В.И. Слободчиков [24]), в результате которой человек познает свою уникальность, самость и неповторимую позицию в жизни вне социальных норм и правил (психологический, или индивидуализирующий, аспект встречи);

- человека и Бога, с позиции христианской догматики, объективированной по отношению к человеку Личности (мистический, или богословский, аспект встречи).

С точки зрения социального аспекта, человек, независимо от своего возраста и времени начала пребывания в приходе, встречает здесь другого человека, христианина и члена общины, имеющего личный опыт церковной жизни (то есть практической жизни в Церкви). Ребенок (по своей воле или по желанию родителей) может получить педагогическую помощь в личном религиозном становлении – осмысленном понимании основных вероучительных истин, усвоении христианских ценностей, формировании аскетических навыков и навыков духовных практик (молитвы, участия в церковных обрядах и таинствах, чтения Писания и других текстов, делании добрых дел), поддержку участия в богослужении и т. д. В этом случае роль приходского педагога, призванного поддерживать новоначального христианина при вхождении в новую для него группу, может выполнять приходской священник или приходской специалист, которому были делегированы полномочия по организации и реализации процесса попечения о детях. Это может быть педагог (учитель) воскресной школы, педагог приходского семейного или подросткового клуба, лидер молодежного движения, руководитель скаутского отряда или ведущий библейской группы.

Попечение как тактика педагогической поддержки базируется на практике, центральной категории и основе любого взаимодействия детей и педагога. Принципиальной для попечения является активно практикующая позиция самого педагога, который деятельно включен в общение, сопереживание и проживание вместе с ребенком совместной встречи и тех тем, которые поднимаются в течение нее. Задача педагога – не только объяснить основные христианские идеи и смыслы (как предельные мировоззренческие положения человека, его верования и надежды, ценностные основания его индивидуальности), но и собственным образом жизни засвидетельствовать возможность

жизни в соответствии с ними: педагог не просто рассказчик или транслятор идей, он их носитель. О Евангельских заповедях педагог должен не просто говорить – он должен жить ими, воплощая формулу «Покажи, как». «Прежде, чем учить, – отмечал в своем трактате святой Поликарп Смирнский (I в.), – научись сам поступать по заповеди Господней» [25, с. 361].

Кроме того, категория практики в попечении проявляется тогда, когда педагог проживает вместе с ребенком, буквально на равных, события, равнозначимые для них. Личностный опыт ребенка имеет такую же ценность, как и опыт педагога. Событие как совместное бытие (В.И. Слободчиков) взаимообогащает всех его участников независимо от их возраста, помогает освоить или открыть в неожиданном ракурсе смыслы, поделиться или обменяться мыслями, эмоциями, разделить радость общения и значимого диалога. Такая событийность не только является разделением жизни со значимыми людьми, но и дает «новое понимание совместности, приобретение нового видения, казалось бы, знакомых явлений, осмысление со-бытия с другими людьми» [26].

Стремление к гармоническому единству в ситуации встречи педагога и ребенка/детей, в «событийной общности» [27] является традиционным для христианства. Идея Церкви как евхаристического организма, собранного вокруг Иисуса Христа, когда все люди, соединенные с Богом, становятся одним целым (см. Еф. 4:15–16) и пребывают в общении друг с другом и с Богом (см. 1Кор. 10:16–17), существует от самого начала христианства, со времени основания первых христианских общин. Все, что происходит вне богослужения или после богослужения между братьями и сестрами, членами одной Церкви, и в том числе, одной евхаристической общины (прихода), является продолжением этого глубокого общения и проявлением сопричастности и единства. В христианской общности нет менее или более значимых членов, но каждый важен, и приоткрытый опыт Другого становится истинным достоянием его собеседника.

Важно также помнить, что исторически наставление в вере, или вероучение (научение вере), в Древней Церкви происходило не в классных комнатах или семинарских аудиториях, а в монастыре у аввы, который не столько говорил о своей вере, сколько жил во соответствии с библейскими заповедями, молился, общался, трудился вместе с послушниками и через такое со-бытие и со-общение обучал их христианской жизни. Именно этот подход ненавязчивого, несхоластического попечения о малоопытном христианине со стороны более опытного является глубоко естественным для Церкви. Педагог таким образом подготавливает ребенка к сознательному участию во всех формах церковно-приходской жизни, проживая их вместе с ним, практически поддерживая его в приобретении личного опыта узнавания мира, других людей и другого себя. Поэтому новейший (2021), но по своей сути соответствующий древней традиции церковный документ, регламентирующий работу приходских педагогов, описывает содержание педагогической деятельности как включающей в себя два компонента – «наставление в вере» и «практическую помощь человеку в становлении и развитии Богообщения и преодоления препятствий к нему» [28].

На тактику попечения педагог опирается до тех пор, пока ребенок не может определить собственную мировоззренческую идентичность («я – христианин») и проявить зрелость в ситуациях нравственного выбора, которые требуют деятельного выражения выбранных ценностных оснований (в контексте приходской работы – евангельских ценностей, личной веры в Бога и способности самостоятельно выстраивать свою духовную жизнь в общении с Богом).

Тактика попечения как максимально естественная для православной традиции культурная практика может лежать в основе выстраиваемой стратегии приходского попечения о детях. В этом случае следует говорить о гармоническом способе развития педагогической деятельности в приходе. При этом в зависимости от ориентирования на различные тенденции функционирования приходского попечения о детях педагогами могут выбираться и другие педагогические тактики, совершенно отличные по своей сути от тактик педагогической поддержки детей.

Педагогическая стратегия определяет долгосрочную цель взаимодействия взрослого с ребенком, проблематику, связанную с ее достижением, и способы осуществления. Все педагогические и организационные усилия в пространстве прихода направлены на создание условий для религиозной социализации детей и помощь им в личном религиозном становлении и развитии, или, на языке официальных церковных документов, «духовном просвещении детей Светом Христовой Истины» [1], «помощь в развитии духовной жизни в Богообщении» [28]. В контексте православного богословия и педагогики высшей миссией педагогического служения является содействие в спасе-

нии ребенка, обретении им полноты земного и посмертного бытия в любви и единстве с Богом. Классик теории православной педагогики, ученый, эмигрант первой волны В.В. Зеньковский так писал о смысле и цели воспитания: «Смысл воспитания раскрывается для нас в свете идеи спасения, и то благо, какого мы, движимые педагогической заботой о детях, ищем для них, есть частичное или всецелое благо спасения» [29, с. 54].

На основе целенаправленной педагогической стратегии строится система работы в приходе с планированием конкретных краткосрочных действий, необходимых для реализации намерений, заложенных в стратегии. Как уже было отмечено, подбор тактик зависит от тенденций функционирования приходского попечения о детях (например, знаниевый или смысловой подход к изложению вероучения, формирование свободной или академически организованной среды обитания детей, демократический или авторитарный способ общения с детьми и т. д.). По итогам завершения запланированных тактических действий производится оценка результатов педагогической деятельности и в случае необходимости – корректировка стратегии либо выбранных тактик. Таким образом действует типичный цикл педагогической деятельности в приходе.

Приходское попечение о детях как стратегия поддерживающей педагогической деятельности (в основе ее лежит тактика попечения) характеризуется следующими признаками:

1. Ориентированность на сложившиеся многовековые религиозные традиции, систему представлений, норм и правил, которые исторически сохраняются Православной Церковью и передаются из поколения в поколение как ценный культурный опыт (церковное Предание).

2. Наличие смыслового вектора, в соотнесении с которым определяется не только педагогическая деятельность как отдельная грань социальной сферы жизни педагога и детей, но и в целом их общественная, семейная и личная (коммуникативная, моральная, творческая, рефлексивная, эмпатийная и др.) жизнь.

3. Уважение и интерес к личности ребенка как база педагогического взаимодействия, установка на самоценность личности ребенка, что подразумевает также отношения сотрудничества ребенка и взрослого, учет индивидуальных особенностей детей и стремление к построению качественного диалога с ними.

4. Гибкость в выборе тактик педагогической поддержки и способность к совмещению ситуативного реагирования по запросу ребенка и превентивного его сопровождения.

5. Свобода в выборе форм и методов взаимодействия с детьми, не сдерживаемого нормативами, стандартами обучения и воспитания или любыми другими официальными предписаниями. Выбор зависит только от конкретной педагогической ситуации.

6. Длительный характер педагогической поддержки, ограниченный, с одной стороны, начальной точкой вхождения ребенка и его семьи в приходскую общину, а с другой – временем достижения ребенком личностной зрелости, а при необходимости – и далее (в приходах развита система приходского попечения о взрослых, которая осуществляется по их запросу приходскими специалистами).

7. Высокая значимость социально-педагогической среды прихода (ее определяют люди, являющиеся членами прихода, взаимоотношения, которые складываются между ними, организация материально-технических условий), которая является базой для благополучного освоения детьми культурно-религиозного уклада жизни, адаптации к нему и формированию собственной уникальности в этой среде.

8. Принципиальная практико-ориентированность педагогической поддерживающей деятельности.

9. Смысловой подход к передаче мировоззренческих позиций и вероучительных догматов, который направлен на религиозное воспитание, а не обучение детей (подробнее см. [30]).

10. Активная личностная позиция приходского педагога, который является носителем не просто суммы знаний, но опыта поколений христиан, живших до него.

Примером реализации стратегии приходского попечения о детях на основе тактики попечения является опыт работы с детьми 12–17 лет в формате подростковых клубов (или студий, центров) в приходах, в том числе тех, которые приняли участие в апробации единого учебно-методического комплекса для приходских занятий с детьми «Бог и человек: движение навстречу» [31] (апробация курса для подростков в 2021–2023 гг. прошла в семи регионах России; в 13 приходах, среди них –

приход Кафедрального собора иконы Божией Матери «Всех скорбящих Радость» г. Норильска, Патриаршее подворье храма Троицы Живоначальной в Останкине и приход храма Воздвижения Креста Господня в Митине г. Москвы, приход Кафедрального собора равноапостольного князя Владимира г. Сочи и др.). Входящий в состав комплекса и ориентированный на работу с детьми подросткового возраста курс «Жизнь с Евангелием» [32] предполагает не просто регулярное ведение вероучительных занятий, но построение системы педагогической поддержки подростков, включающей в себя различные события из жизни прихода и прихожан. Как описывают авторы события, подростки, «погружаясь в жизнь прихода и взаимодействуя с другими членами, перенимают опыт веры, спасительной жизни всей Церкви» [32], т. е. приходское попечение о детях этого возраста подразумевает создание дружественной среды, в которой любой взрослеющий человек может быть принят, поддержан, выслушан как своими сверстниками, так и значимыми взрослыми. Возможность для подростка стать соучастником глубокого общения, совместной молитвы, совершения социально значимых дел (доброделание, служение) способствует развитию коммуникативных навыков, актуализации христианских ценностей в своей жизни и в целом – осознанию собственной религиозной идентичности. Поэтому цель курса имеет смысловую направленность «помочь подросткам осмыслить веру как личные живые отношения с Богом, основанные на любви, и поддержать их на пути духовного развития» [32].

Так, одна из недель в системе встреч с детьми в рамках второго года апробируемого курса включала в себя: 1) участие в общей для прихода молитве в храме (богослужение); 2) участие в евангельской группе на основе отрывка Евангелия от Луки – Лк.17:12–19 (особый способ медленного чтения Евангелия, который позволяет каждому участнику выразить свои мысли и чувства по поводу прочитанного; при этом педагог занимает позицию модератора группы, направляющего беседу, но при этом высказывающего свои идеи на равных со всеми участниками); 3) молитву после окончания группы (в ней каждый участник мог поделиться личными нуждами); 4) подготовку к проведению приходского Рождественского квеста для детей младшего возраста (подростки приглашаются в качестве организаторов и ведущих квеста, что позволяет им чувствовать свою сопричастность приходу и ответственность за него); 5) поддержку личного контакта педагога с детьми в общем чате в течение недели. В рамках евангельской группы (отрывок об исцелении десяти прокаженных) подросткам предлагались среди прочих вопросы, ориентированные на связь прочитанного с их жизнью: Бывали ли в Вашей жизни или жизни Ваших близких трудные ситуации, в которых требовалась помощь других людей? Легко ли было просить их о помощи? Что для Вас значат эти люди? Какие в обычной жизни нужны основания, чтобы довериться человеку, с которым был не знаком до этого? Что значит быть благодарным человеком? Просто это или сложно – уметь благодарить? Зачем и кому можно быть благодарным? В чем может выражаться благодарность к людям? К Богу? Хотели бы Вы научиться благодарности? Если да, то кого бы Вы взяли себе в учителя? и т. д. [32]. Все эти и другие вопросы направлены на разрешение одного из основных противоречий методики преподавания религии и религиозного воспитания: как трансформировать вероучительное знание в знание, необходимое ребенку для его личностного развития и удовлетворения психологических потребностей.

Дети в ходе работы по курсу включались и в другие формы общей приходской жизни – участие в церковных обрядах и таинствах, приходское пение, подготовку к приходским праздникам, проведение кино клубов, социальных или миссионерских проектов, создание творческих проектов (кино, газеты, доклады для конференций), совместное чтение и обсуждение книг, дискуссии, подвижные, настольные игры, пикники, походы, поездки и т. д. Таким образом организуется длительная система приходской поддержки детей в религиозном воспитании и социализации, подчиненная общей стратегии приходского попечения. 81,8 % педагогов, участников апробации методического курса «Жизнь с Евангелием», оценили результаты программы положительно и хотели бы продолжить работу на основе курса и после апробации (ответы получены в результате мониторинга, проведенного автором статьи в составе рабочей группы в 2023 г.).

Нужно отметить, что в процессе распространения приходского попечения как стратегии поддерживающей педагогики лежат некоторые барьеры. Сложно создать условия для обеспечения тактики попечения в приходах, ориентированных на традицию схоластического преподавания вероучения детям. Анализу причин, мешающих распространению тактик педагогической поддержки

в православных приходах, была посвящена аналитическая сессия, проведенная командой сектора приходского просвещения Синодального отдела религиозного образования и катехизации (при участии автора статьи) в январе 2024 г. в рамках Международных Рождественских образовательных чтений [33]. В работе сессии приняли участие около 160 приходских специалистов и представителей региональных отделов религиозного образования и катехизации из более чем 150 епархий Русской Православной Церкви (женщин – 69,1 %, мужчин – 30,9 %; 25,5 % имеют духовный сан).

Накануне сессии участникам было предложено пройти опрос, результаты которого показали, что принципы и тактики поддерживающей педагогики являются эффективными и востребованными в приходах, а педагоги нуждаются в помощи для их освоения и распространения. На вопрос «Считаете ли Вы эффективным классический школьно-урочный подход к приходским занятиям для достижения цели приходского просвещения?» всего 10,6 % ответили «Да, в полной мере», 53,8 % отметили «Частично цель достигается», 24,4 % – «Скорее нет, чем да», 11,3 % – «Нет». На вопрос «Считаете ли Вы, что Ваш приход нуждается в помощи в освоении эффективных методов сопровождения детей в приходах?» 81,3 % ответили «Да», 18,8 % – «Нет».

В рамках аналитической сессии была проведена групповая работа, в ходе которой участники в формате брейншторминга исследовали вопрос «Какие существуют проблемы распространения и применения эффективных методов работы с детьми в приходах?». Обобщенный результат работы групп может быть описан суммой следующих проблем:

- неслаженная работа приходов и администрирующих органов (в том числе епархиальных отделов образования);
- выгорание и перегрузка педагогов, отсутствие мотивации для поиска и смены педагогических подходов;
- отсутствие молодых педагогов;
- педагогические привычки опытных преподавателей («педагогический консерватизм»), не готовых к смене стиля и тактик;
- малый личный церковной опыт педагогов;
- отсутствие личной заинтересованности педагога в общении с ребенком;
- некомпетентность педагогов, недостаточный уровень педагогической подготовки приходских специалистов;
- недостаток информации и/или обучающих программ об эффективных способах взаимодействия с детьми в приходах;
- отсутствие поддержки педагогических инициатив со стороны духовенства;
- отсутствие запроса на смену подходов со стороны семей детей либо специфический запрос прихожан, родителей детей, на обучение детей в традиционном классно-урочном стиле;
- недостаток обмена опытом, регулярных профессиональных встреч приходских педагогов, в целом – несформированность сообщества приходских педагогов;
- неразвитая материально-техническая база приходов.

Во второй части сессионной работы группам было предложено разработать проекты механизма популяризации эффективных методов работы с детьми в приходах.

В заключение можно подвести следующие итоги: описанная в исследовании тактика попечения как вариант педагогической поддержки детей может быть использована не только в условиях православного прихода, но и в любых других организованных православных сообществах, в том числе православных образовательных организациях (университетах, училищах, колледжах, гимназиях и детских садах), других религиозных сообществах христианского толка, а также в работе с детьми с особыми потребностями или воспитанниками социальных учреждений. Попечение о детях является традиционной практикой, органичной для православной педагогической культуры и христианского вероучения.

Стратегия приходского попечения о детях (т. е. системная организация мер для религиозного воспитания и социализации детей в приходе) может быть ориентирована как на тактики поддерживающей педагогики, так и на другие способы взаимодействия с детьми; это зависит от тенденций функционирования приходского попечения. В случае если тактика попечения становится ведущей в этом процессе, мы можем говорить о приходском попечении как стратегии педагогической поддержки детей в православном приходе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дорожная карта первоочередных мер (комплексных предложений) по формированию и развитию благоприятных условий для духовного просвещения детей в приходских общинах Русской Православной Церкви // Наставник.Онлайн: портал о приходском просвещении. URL: <https://наставник.онлайн/дорожная-карта-первоочередных-мер-вш/> (дата обращения: 01.11.2024).
2. Регламент церковного служения специалиста по приходскому просвещению Единого профиля // PRAVOBRAZ.RU: официальный сайт СОРОиК РПЦ. URL: <https://pravobraz.ru/reglament-cerkovnogo-sluzheniya-specialista-po-prihodskomu-prosveshheniyu-edinogo-profilya/> (дата обращения: 01.11.2024).
3. Митрополит Евгений принял участие в работе секции Рождественских чтений «Приходское просвещение детей и взрослых» // PRAVOBRAZ.RU: официальный сайт СОРОиК РПЦ. URL: <https://pravobraz.ru/mitropolit-evgenij-prinyal-uchastie-v-rabote-sekcii-rozhdestvenskix-chtenij-prihodskoe-prosveshhenie-detej-i-vzroslyx/> (дата обращения: 01.11.2024).
4. Митрополит Екатеринбургский Евгений провел онлайн-совещание с руководителями епархиальных отделов религиозного образования и катехизации // PATRIARCHIA.RU: официальный сайт Московского Патриархата. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5904978.html> (дата обращения: 01.11.2024).
5. В рамках Международных образовательных чтений состоялся семинар «Приходское просвещение» // PATRIARCHIA.RU: официальный сайт Московского патриархата. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5811415.html> (дата обращения: 01.11.2024).
6. Встреча-семинар «Приходское попечение о детях, педагогическое сопровождение взрослых» // Официальный сайт отдела религиозного образования и катехизации Самарской епархии. URL: <https://oroiksamara.ru/3192> (дата обращения: 01.11.2024).
7. Иеромонах Геннадий (Войтишко) представил новые методические разработки педагога Кубанской митрополии // PRAVOBRAZ.RU: официальный сайт СОРОиК РПЦ. URL: <https://pravobraz.ru/ieromonax-gennadij-vojtishko-predstavil-novye-metodicheskie-razrabotki-pedagogam-kubanskoj-mitropolii/> (дата обращения: 01.11.2024).
8. Кочкина Д.Д. Педагогическое сопровождение детей в приходских общинах // Вестник Ярославской духовной семинарии. 2023. № 5. С. 170–177.
9. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. Вып. 3. С. 58–63.
10. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Касицина Н.В. Педагогика поддержки: третье пространство образования: в 2 кн. Кн. 1: Приближения к теме. Четыре тактики / под ред. А.С. Русакова. СПб.: Образовательные проекты, 2023. 208 с.
11. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. Книга для молодого педагога, ищущего альтернативные пути в педагогике. М.: Народное образование, 2003. 441 с.
12. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 47 с.
13. Сапожникова Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кострома, 2010. 47 с.
14. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. 3-е изд., исправ. и доп. М.: Генезис, 2002. 298 с.
15. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка как культурно-педагогическая практика: история понятия, тактики и стратегии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2023. № 210. С. 117–123.
16. Ульянова И.В., Свиная О.В. Особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20857> (дата обращения: 01.11.2024).
17. Ускова С.А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование // ЧиО. 2013. № 2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-kak-bazovaya-kategoriya-sovremennoy-pedagogiki-teoreticheskoe-obosnovanie> (дата обращения: 01.11.2024).
18. Свиная О.В. Интерпретация понятия «Педагогическое сопровождение» в современной науке // Инновации в науке. 2014. № 40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-ponyatiya-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-v-sovremennoy-nauke> (дата обращения: 01.11.2024).

19. Любаскина В.Г. Тьюторское сопровождение процесса самообразования в школе дистанционного обучения (из опыта психолого-педагогического сопровождения) // Экстернат.РФ. 2022. № 2 (16). С. 27–32.
20. Чупаха И.В. Проблема психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и его семьи // Мировые стратегии развития науки и образования в новой реальности: междисциплинарные исследования: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 29–30 января 2024 года. Краснодар: Наука и технологии, 2024. С. 103–106.
21. Донгаузер Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с проявлениями тревожности в образовательной организации // Социальное партнерство в решении проблем детей, находящихся в социально опасном положении: тренды, вызовы, решения: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 26 октября 2023 года. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2024. С. 11–17.
22. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки // Homekid.ru: официальный сайт СПбГБУ «Городской информационно-методический центр „Семья“». URL: http://homekid.ru/content/docs/met_help/rabotu_spezialistov_czentra/kasicina/Касицина_Четыре%20тактики%20педагогики%20поддержки.pdf (дата обращения: 01.11.2024).
23. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006. 42 с.
24. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Индивидуальность как встреча с собой – Другим // Psychology-online.net: электронная библиотека. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1274.html> (дата обращения: 01.11.2024).
25. Писания мужей апостольских. Рига: Латв. библ. о-во, 1992. 667 с.
26. Крылова Н.Б. Особенности взаимодействия с детьми с позиции понимающей педагогики // Новые ценности образования: сайт. URL: https://www.newedvalues.ru/wp-content/uploads/2014/11/Крылова-особенности_взаимодействия_2014_11_18_11_03_51_007.pdf (дата обращения: 01.11.2024).
27. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 2. С. 3–8.
28. Основы педагогического сопровождения детей и взрослых в системе приходского просвещения // Наставник.Онлайн: портал о приходском просвещении. URL: <https://наставник.онлайн/основы-педагогического-сопровождения/> (дата обращения: 01.11.2024).
29. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Париж, 1934. Ч. 1. 258 с.
30. Кочкина Д.Д. Концепция смыслового подхода к преподаванию вероучительных дисциплин в системе приходского попечения о детях // Нива Господня. Вестник Пензенской духовной семинарии. 2021. № 4 (22). С. 84–92.
31. ЕУМК «Бог и человек: движение навстречу» // Наставник.Онлайн: портал о приходском просвещении. URL: <https://наставник.онлайн> (дата обращения: 01.11.2024).
32. Войтишко Геннадий, иером., Кочкина Д.Д., Ракушин А.В. и др. Жизнь с Евангелием. Курс для приходских занятий с подростками 14–17 лет // Наставник.Онлайн: портал о приходском просвещении. URL: <https://наставник.онлайн/product-category/eumk/14-17/> (дата обращения: 01.11.2024).
33. Тема эффективных методов работы с детьми стала главной на семинаре по приходскому просвещению // Pravobraz.ru: официальный сайт СОРОиК РПЦ. URL: <https://pravobraz.ru/tema-effektivnyx-metodov-raboty-s-detmi-stala-glavnoj-na-seminare-po-prihodskomu-prosveshheniyu/> (дата обращения: 01.11.2024).

References

1. Dorozhnaya karta pervoocherednykh mer (kompleksnykh predlozheniy) po formirovaniyu i razvitiyu blagopriyatnykh usloviy dlya dukhovnogo prosveshcheniya detey v prihodskikh obshchinakh Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi [Roadmap of priority measures (comprehensive proposals) for the formation and development of favorable conditions for the spiritual education of children in parish communities of the Russian Orthodox Church]. *Nastavnik.Onlayn: portal o prihodskom prosveshchenii* (in Russian). URL: <https://nastavnik.onlajn/dorozhnaya-karta-pervoocherednyh-mer-vsh/> (accessed 1 November 2024).
2. Reglament tserkovnogo sluzheniya spetsialista po prihodskomu prosveshcheniyu (Yedinogo profilya) [Regulations for the church ministry of a specialist in parish education of the Unified profile]. *PRAVOBRAZ.RU: ofitsial'nyy sayt SOROiK RPC* (in Russian). URL: <https://pravobraz.ru/reglament-cerkovnogo-sluzheniya-specialista-po-prihodskomu-prosveshheniyu-edinogo-profilya/> (accessed 1 November 2024).

3. Mitropolit Evgeniy prinyal uchastie v rabote seksii Rozhdestvenskikh chteniy “Prihodskoye prosveshcheniye detey i vzroslykh” [Metropolitan Eugene took part in the work of the section of Christmas readings “Parochial education of children and adults”]. *PRAVOBRAZ.RU: ofitsial'nyy sayt SOROiK RPC* (in Russian). URL: <https://pravobraz.ru/mitropolit-evgenij-prinyal-uchastie-v-rabote-seksii-rozhdestvenskikh-chtenij-prihodskoe-prosveshchenie-detey-i-vzroslykh/> (accessed 1 November 2024).
4. Mitropolit Ekaterinburgskiy Evgeniy provel onlayn-soveshchaniye s rukovoditelyami eparkhial'nykh otделov religioznogo obrazovaniya i katekhizatsii [Metropolitan of Yekaterinburg Evgeniy held an online meeting with the heads of diocesan departments of religious education and catechesis]. *PATRIARCHIA.RU: ofitsial'nyy sayt Moskovskogo Patriarkhata* (in Russian). URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5904978.html> (accessed 1 November 2024).
5. V ramkakh Mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh chteniy sostyalsya seminar “Prihodskoye prosveshcheniye” [As part of the International Educational Readings, a seminar “Parochial Education” was held]. *PATRIARCHIA.RU: ofitsial'nyy sayt Moskovskogo Patriarkhata* (in Russian). URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5811415.html> (accessed 1 November 2024).
6. Vstrecha-seminar “Prihodskoye popecheniye o detyakh, pedagogicheskoye soprovozhdeniye vzroslykh” [Meeting-seminar “Parish care of children, pedagogical support for adults”]. *Ofitsial'nyy sayt otдела religioznogo obrazovaniya i katekhizatsii Samarskoy eparkhii* (in Russian). URL: <https://oroiksamara.ru/3192> (accessed 1 November 2024).
7. Iyeromonakh Gennadiy (Voytishko) predstavil novyye metodicheskiye razrabotki pedagoga Kubanskoj mitropolii [Hieromonk Gennady (Voitishko) presented new methodological developments of the teacher of the Kuban Metropolis]. *PRAVOBRAZ.RU: ofitsial'nyy sayt SOROiK RPC* (in Russian). URL: <https://pravobraz.ru/ieromonax-gennadij-vojtishko-predstavil-novye-metodicheskie-razrabotki-pedagogam-kubanskoj-mitropolii/> (accessed 1 November 2024).
8. Kochkina D.D. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey v prihodskikh obshchinakh [Pedagogical support for children in parish communities]. *Vestnik Yaroslavskoy dukhovnoy seminarii – Bulletin of the Yaroslavl Theological Seminary*, 2023, no. 5, pp. 170–177 (in Russian).
9. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema [Pedagogical support of children in education as an innovative problem]. *Novyye tsennosti obrazovaniya: desyat' kontseptsiy i esse* [New Values of Education: Ten Concepts and Essays]. Moscow, Innovator Publ., 1995. Vol. 3. Pp. 58–63 (in Russian).
10. Mikhaylova N.N., Yusfin S.M., Kasitsina N.V. *Pedagogika podderzhki: tret'ye prostranstvo obrazovaniya: v 2 knigakh. Kniga 1: Priblizheniya k teme. Chetyre taktiki* [Pedagogy of support: third space of education: in 2 books. Book 1. Approaches to the topic. Four Tactics]. Saint Petersburg, Obrazovatel'nyye proyekty Publ., 2023. 208 p. (in Russian).
11. Krylova N.B., Aleksandrova E.A. *Ocherki ponimayushchey pedagogiki. Kniga dlya molodogo pedagoga, ishchushchego al'ternativnyye puti v pedagogike* [Essays on understanding pedagogy. A book for a young teacher looking for alternative paths in pedagogy]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 2003. 441 p. (in Russian).
12. Shakurova M.V. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye stanovleniya i razvitiya sotsiokul'turnoy identichnosti shkol'nikov. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Pedagogical support for the formation and development of sociocultural identity of schoolchildren. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Moscow, 2007. 47 p. (in Russian).
13. Sapozhnikova T.N. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye zhiznennogo samoopredeleniya starsheklassnikov. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Pedagogical support for life self-determination of high school students. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Kostroma, 2010. 47 p. (in Russian).
14. Bityanova M. R. *Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole* [Organization of psychological work at school]. Moscow, Genезis Publ., 2002. 298 p. (in Russian).
15. Aleksandrova E.A. Pedagogicheskaya podderzhka kak kul'turno-pedagogicheskaya praktika: istoriya ponyatiya, taktiki i strategii [Pedagogical support as a cultural and pedagogical practice: history of the concept, tactics and strategy]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena – Izvestiya: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2023, no. 210, pp. 117–123 (in Russian).
16. Ul'yanova I.V., Svinareva O.V. Osobennosti pedagogicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchikhsya v kontekste razlichnykh pedagogicheskikh podkhodov [Features of pedagogical support of students in the context of various pedagogical approaches]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of*

- science and education*, 2015, no. 4 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20857> (accessed 1 November 2024).
17. Uskova S.A. Soprovozhdeniye kak bazovaya kategoriya sovremennoy pedagogiki: teoreticheskoye obosnovaniye [Accompaniment as a basic category of modern pedagogy: theoretical justification]. *Chelovek i obrazovaniye*, 2013, no. 2 (35) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-kak-bazovaya-kategoriya-sovremennoy-pedagogiki-teoreticheskoe-obosnovanie> (accessed 1 November 2024).
 18. Svinareva O.V. Interpretatsiya ponyatiya “Pedagogicheskoye soprovozhdeniye” v sovremennoy nauke [Interpretation of the concept of “Pedagogical support” in modern science]. *Innovatsii v nauke*, 2014, no. 40 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-ponyatiya-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-v-sovremennoy-nauke> (accessed 1 November 2024).
 19. Lyubaskina V.G. *T'yutorskoye soprovozhdeniye protsessa samoobrazovaniya v shkole distantsionnogo obucheniya (iz opyta psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya)* [Tutor support of the self-education process in a distance learning school (from the experience of psychological and pedagogical support)]. *Eksternat.RF*, 2022, no. 2 (16), pp. 27–32 (in Russian).
 20. Chupakha I.V. Problema psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya rebyonka rannego vozrasta s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i yego sem'i [The problem of psychological and pedagogical support for a young child with disabilities and his family]. *Mirovyye strategii razvitiya nauki i obrazovaniya v novoy real'nosti: mezhdistsiplinarnyye issledovaniya: materialy I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Krasnodar, 29–30 yanvarya 2024 goda [World strategies for the development of science and education in the new reality: interdisciplinary research: Proceedings of the I International scientific and practical conference, Krasnodar, January 29–30, 2024]. Krasnodar, Nauka i tekhnologii Publ., 2024. Pp. 103–106 (in Russian).
 21. Dongauzer E.V. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye podrostkov s proyavleniyami trevozhnosti v obrazovatel'noy organizatsii [Psychological and pedagogical support for adolescents with manifestations of anxiety in an educational organization]. *Sotsial'noye partnyorstvo v reshenii problem detey, nakhodyashchikhsya v sotsial'no opasnom polozhenii: trendy, vyzovy, resheniya: Sbornik trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Ekaterinburg, 26 oktyabrya 2023 goda [Social partnership in solving the problems of children in socially dangerous situations: trends, challenges, solutions: Collection of works of the International scientific and practical conference, Yekaterinburg, October 26, 2023]. Ekaterinburg, Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet Publ., 2024. Pp. 11–17 (in Russian).
 22. Kasitsina N.V., Mikhaylova N.N., Yusfin S.M. Chetyre taktiki pedagogiki podderzhki [Four Tactics of Support Pedagogy]. *Homekid.ru: ofitsial'nyy sayt SPbGBU “Gorodskoy informatsionno-metodicheskii tsentr ‘Sem'ya’”* [Homekid.ru: official website of the St. Petersburg State Budgetary Institution “City Information and Methodological Center ‘Family’”] (in Russian). URL: http://homekid.ru/content/docs/met_help/rabotu_speczialistov_czentra/kasicina/Kasicina_CHetyre%20taktiki%20pedagogiki%20podderzhki.pdf (accessed 1 November 2024).
 23. Aleksandrova E.A. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye starsheklassnikov v protsesse razrabotki i realizatsii individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Pedagogical support for high school students in the process of developing and implementing individual educational trajectories. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Tyumen', 2006. 42 p. (in Russian).
 24. Slobodchikov V.I., Isayev E.I. *Individual'nost' kak vstrecha s soboy – Drugim* [Individuality as a meeting with oneself – the Other]. *Psychology-online.net: elektronnyaya biblioteka* (in Russian). URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1274.html> (accessed 1 November 2024).
 25. *Pisaniya muzhey apostol'skikh* [Writings of the Apostolic Fathers]. Riga, Latv. bibl. o-vo Publ., 1992. 667 p. (in Russian).
 26. Krylova N.B. Osobennosti vzaimodeystviya s det'mi s pozitsii ponimayushchey pedagogiki [Peculiarities of interaction with children from the position of understanding pedagogy] (in Russian). URL: https://www.newedvalues.ru/wp-content/uploads/2014/11/Krylova-osobennosti_vzaimodeystviya_2014_11_18_11_03_51_007.pdf (accessed 1 November 2024).
 27. Slobodchikov V.I. So-bytiynaya obrazovatel'naya obshchnost' – istochnik razvitiya i sub'yekt obrazovaniya [Co-event educational community – a source of development and a subject of education]. *Izvestiya Saratovskogo un-ta Novaya seriya. Seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2010, no. 2, pp. 3–8 (in Russian).

28. Osnovy pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey i vzroslykh v sisteme prikhodskogo prosveshcheniya [Fundamentals of pedagogical support for children and adults in the system of parish education] (in Russian). URL: <https://nastavnik.onlajn/osnovy-pedagogicheskogo-soprovozhdeni/> (accessed 1 November 2024).
29. Zen'kovskiy V.V. *Problemy vospitaniya v svete khristianskoy antropologii*. Chast' 1 [Problems of education in the light of Christian anthropology. Part 1]. Paris, YMCA Press, 1934. 258 p. (in Russian).
30. Kochkina D.D. Kontsepsiya smyslovogo podkhoda k prepodavaniyu verouchitel'nykh distsiplin v sisteme prikhodskogo popечeniya o detyakh [The concept of a meaningful approach to teaching religious disciplines in the system of parish care for children]. *Niva Gospodnya. Vestnik Penzenskoy Dukhovnoy Seminarii – The Field of the Lord. Bulletin of the Penza Theological Seminary*, 2021, no. 4 (22), pp. 84–92 (in Russian).
31. EUMK “Bog i chelovek: dvizheniye navstrechu” [USMC “God and man: moving towards”]. *Nastavnik.Onlayn: portal o prikhodskom prosveshchenii* [Mentor.Online: portal about parish education] (in Russian). URL: <https://nastavnik.onlajn> (accessed 1 November 2024).
32. Voytishko Gennadiy, ierom., Kochkina D.D., Rakushin A.V. et al. Zhizn' s Yevangeliyem. Kurs dlya prikhodskikh zanyatiy s podrostkami 14–17 let [Living with the Gospel. Course for parish classes for teenagers 14–17 years old]. *Nastavnik.Onlayn: portal o prikhodskom prosveshchenii* [Mentor.Online: portal about parish education] (in Russian). URL: <https://nastavnik.onlajn/product-category/eumk/14-17/> (accessed 1 November 2024).
33. Tema effektivnykh metodov raboty s det'mi stala glavnoy na seminare po prikhodskomu prosveshcheniyu [The topic of effective methods of working with children became the main one at the seminar on parish education]. *Pravobraz.ru: ofitsial'nyy sayt SOROiK RPC* (in Russian). URL: <https://pravobraz.ru/tema-effektivnyx-metodov-raboty-s-detmi-stala-glavnoj-na-seminare-po-prihodskomu-prosveshheniyu/> (accessed 1 November 2024).

Информация об авторе:

Кочкина Д.Д., специалист сектора приходского просвещения (Волоколамское шоссе, 126, Москва, Россия, 125371).

E-mail: dariakochkina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2982-0550>

SPIN-код: 7140-9522

AuthorID: 1120646.

Information about the author:

Kochkina D.D., specialist of Synodal Department of Religious Education and Catechesis (Volokolamskoye shosse, 126, Moscow, Russian Federation. 125371).

E-mail: dariakochkina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2982-0550>

SPIN-код: 7140-9522

AuthorID: 1120646

Статья поступила в редакцию 11.11.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 11.11.2024; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья
УДК 378.147.34
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-32-43>

Олимпиада как способ диагностики предметной функциональной грамотности будущего учителя истории (опыт Томского государственного педагогического университета)

Наталья Ивановна Сазонова¹, Олег Николаевич Мухин²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия

¹ nataly-sib@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0562-1397>

² himan1@rambler.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2399-3758>

Аннотация

Представлен опыт Томского государственного педагогического университета в области диагностики функциональной грамотности будущих учителей истории в рамках проведения студенческой олимпиады. Показано, что предметная функциональная грамотность будущего учителя является основой его функциональной грамотности как педагога. Выявлено, что олимпиада является одним из действенных способов диагностики уровня функциональной грамотности ввиду полидисциплинарности олимпиадных вопросов и заданий, а также особенностей формата проведения. Предложено два этапа диагностики предметной функциональной грамотности в рамках олимпиады: связанный с определением общего уровня читательской, информационной, естественно-научной и математической грамотности и связанный с диагностикой сформированности глобальных компетенций и креативного мышления. Представлены результаты диагностики, показавшие высокий и средний уровни сформированности читательской, информационной, естественно-научной, математической грамотности и недостаточную подготовку студентов в области глобальных компетенций и креативного мышления. Делается вывод о том, что выявленные недостатки должны стать основанием для дальнейшей работы в этом направлении.

Ключевые слова: история России, функциональная грамотность, предметная олимпиада, читательская грамотность, информационная грамотность, креативное мышление, глобальные компетенции, студенты

Благодарности: Статья подготовлена в рамках государственного задания QZOY-2024-0011 «Формирование интегративной и предметной функциональной грамотности в области филологии, истории, права».

Для цитирования: Сазонова Н.И., Мухин О.Н. Олимпиада как способ диагностики предметной функциональной грамотности будущего учителя истории (опыт Томского государственного педагогического университета) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 32–43. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-32-43>

Original article

Olympiad as a way to diagnose the subject functional literacy of a future history teacher (experience of Tomsk State Pedagogical University)

Natalia I. Sazonova¹, Oleg N. Mukhin²

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ Tomsk University of Control Systems and Radio Electronics, Tomsk, Russian Federation

¹ nataly-sib@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0562-1397>

² himan1@rambler.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2399-3758>

Abstract

The experience of Tomsk State Pedagogical University in the field of functional literacy diagnostics of future history teachers within the framework of the student Olympiad is presented. It is shown that the subject functional literacy of the future teacher is the basis of his functional literacy as a teacher. It is revealed that the Olympiad is one of the most effective ways to diagnose the level of functional literacy due to the multidisciplinary nature of the Olympiad questions and tasks, as well as the specifics of the format. Two stages of diagnostics of subject functional literacy in the framework of the Olympiad are proposed: related to the determination of the general level of reading, information, natural science and mathematical literacy, and related to the diagnosis of the formation of global competencies and creative thinking. The diagnostic results are presented, which showed high and average levels of reading, information, natural science, and mathematical literacy, but insufficient training of students in the field of global competencies and creative thinking. It is concluded that the identified shortcomings should become the basis for further work in this direction.

Keywords: history of Russia, functional literacy, subject Olympiad, reading literacy, information literacy, creative thinking, global competencies, students

Acknowledgments: The article was prepared within the framework of the state assignment QZOY-2024-0011 “Formation of integrative and subject functional literacy in the field of philology, history, and law”.

For citation: Sazonova N.I., Mukhin O.N. Olimpiada kak sposob diagnostiki predmetnoy funktsional'noy gramotnosi budushchego uchitelya istorii (opyt Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Olympiad as a way to diagnose the subject functional literacy of a future history teacher (experience of Tomsk State Pedagogical University)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 32–43. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-32-43>

Формирование функциональной грамотности как совокупности знаний, умений, навыков, необходимых «для активного участия человека в культурно-общественной, социально-экономической жизнедеятельности общества, а также для собственного личностного развития» [1, с. 81], в последние годы приобретает все большее значение в рамках средней школы. Это, в свою очередь, актуализирует подготовку в области функциональной грамотности и будущих педагогов, на что обращают внимание многие современные исследователи. Однако в фокусе их внимания чаще всего находится проблема готовности учителей к деятельности по формированию функциональной грамотности обучающихся школ. Например, исследование Е.В. Бахаревой [2] посвящено развитию профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся основной школы, О.А. Юртаева указывает, что функциональная грамотность учителя – одна из важнейших составляющих успеха формирования ее у учеников [3], Н.И. Волынчук затрагивает проблему подготовки учителя к формированию функциональной грамотности в рамках повышения квалификации [4].

Непосредственно функциональной грамотности студентов педагогических вузов на данный момент посвящено не так много исследований. Ряд работ современных авторов посвящен специфике компетенций будущих учителей, формируемых в рамках предметных дисциплин и позволя-

ющих им в будущем эффективно формировать функциональную грамотность у учеников. В частности, О.Н. Пирютко и И.Н. Гуло рассматривают проблему применительно к будущим учителям математики, указывая на специфику учебной дисциплины и характер компетенций, формирующихся в процессе ее изучения [5]. И.В. Шатохина указывает на особенности формирования функциональной грамотности учителей начальной школы [6], Т.А. Жданко, А.Р. Галустов ставят проблему разработки оценочных средств для студентов педагогического направления, обеспечивающих диагностику и формирование функциональной грамотности [7, 8], Г.И. Егорова, С.П. Семухин, А.Н. Егоров рассматривают функциональную грамотность как составляющую экологизации профессиональной деятельности [9]. Свою специфику имеет и работа с функциональной грамотностью будущего учителя истории, однако она пока достаточно редко становится предметом специального исследования.

Современные российские исследователи выделяют несколько уровней функциональной грамотности учителя:

– «образованность» как «способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить» [10, с. 49–50] или предметную функциональную грамотность; ее часто определяют как «приобретение... способности действовать, применяя освоенные предметные и метапредметные способы деятельности и умения (познавательные, информационные, коммуникативные, исследовательские и т. д.)» [11, с. 80]. Применительно же к предметной области «История» ее можно определить как умение, опираясь на опыт, полученный в процессе изучения истории и смежных дисциплин, решать профессиональные задачи;

– функциональную грамотность в качестве педагога; в частности, современные авторы отмечают, что «функционально грамотный учитель обладает особым педагогическим мышлением. Он оказывает поддержку и помогает учащимся в их самостоятельной познавательной деятельности, обучает стратегиям активного учения, конструктивно и плодотворно взаимодействует с учениками, коллегами, родителями» [12, с. 37].

В настоящее время федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки бакалавриата «Педагогическое образование» (редакция 2020 г.) тесно связывает оба уровня функциональной грамотности, предполагая, с одной стороны, развитие «системного и критического мышления» и умения воспринимать «межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах», информационную грамотность, с другой – умение применять полученные навыки непосредственно в учебном процессе [13]. Вместе с тем нельзя не заметить, что предметная функциональная грамотность будущего учителя истории является базой для его профессионального становления как педагога, так как составляет основу содержания профессиональной деятельности.

Предметная функциональная грамотность актуальна для будущего учителя и с точки зрения современных тенденций исторической науки: в наши дни история имеет широкие связи с другими областями знания (психологией, религиоведением, социологией и др.) и, следовательно, постоянно требует от специалиста выхода за пределы своей профессиональной области, а приоритетными в трактовке исторических событий являются феноменологический и герменевтический подходы с использованием инструментария смежных наук. Это предполагает, с одной стороны, широкую междисциплинарность, с другой – обращение к точке зрения изучаемой культуры прошлого, выявление ее логики, содержания, смысловых и ценностных установок, что тесно связано с такими элементами функциональной грамотности, как критическое мышление, глобальные компетенции, предполагающие умение воспринимать другую культуру, иное мышление и ментальность [14], креативность, которая в литературе определяется как «способность продуктивно участвовать в выдвижении, оценке и совершенствовании идей, направленных на получение оригинальных и эффективных решений, генерацию нового знания или создание продуктов проявления творчества и воображения» [15, с. 133]. Это, в свою очередь, требует навыков чтения исторического источника, умения выявить точку зрения его автора, понять особенности его ментальности, отраженные в нем подробности быта, например такие детали, как меры веса и длины, действовавшие в прошлом, особенности одежды, питания, жилища. Все это не просто способствует формированию системы знаний об эпохе, но и развивает элементы функциональной грамотности будущего историка: естественно-научной, связанной, в частности, с учетом географического фактора в истории, математи-

ческой (например, работа со статистическими данными), креативностью и глобальными компетенциями. Таким образом, функционально грамотный в предметной области учитель истории владеет не только знаниями, но и современными методологическими подходами в предметной области, навыками выстраивания межпредметных и метапредметных связей и имеет возможности использовать эти знания и умения в своей профессиональной деятельности как педагога.

Как правило, диагностика сформированности предметной функциональной грамотности осуществляется в рамках соответствующих учебных дисциплин в формате текущего и промежуточного контроля, однако чаще всего является лишь одним из компонентов оценивания знаний и умений будущего педагога (наряду со знаниевым, методическим и другими компонентами). Вместе с тем актуализация проблем, связанных с необходимостью формирования функциональной грамотности, требует ее комплексной диагностики, что могло бы позволить увидеть целостную картину сформированности элементов предметной функциональной грамотности, определить недостатки подготовки учителя и наметить пути их устранения. Одним из способов комплексной диагностики сформированности функциональной грамотности в предметной области представляются предметные олимпиады, давно зарекомендовавшие себя в качестве средства развития творческого потенциала студентов [16, 17], а также, по словам С.А. Зайцевой и В.А. Смирнова, в качестве «средства самоактуализации» обучающихся как будущих профессионалов, мотивирующего их на дальнейший профессиональный рост. Немаловажное значение в связи с этим имеет то, что, по словам авторов, «практически любой результат оценивается как положительный. Жюри олимпиады составляет ряд задач с учетом того, что идеального решения не удастся получить ни одному из участников. В этом важное отличие олимпиадного формата от профессиональных тестов, экзаменов и контрольных работ университета: низкий результат на олимпиаде не говорит о непригодности специалиста к дальнейшей работе» [18, с. 78], но задает ему направления профессионального роста, показывая пробелы в умениях и навыках. В то же время характер олимпиадных заданий, требующих широкой эрудиции в предметной и смежных областях знания, делает их оптимальными для диагностики сформированности элементов функциональной грамотности.

В настоящей статье нами рассмотрены результаты диагностики уровня функциональной грамотности будущих учителей истории, которая была проведена в рамках олимпиады по одной из базовых дисциплин предметной подготовки – «Истории России». Олимпиада проводилась в два тура с 12 ноября по 14 декабря 2024 г. на историко-филологическом факультете Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). Она была предназначена для диагностики общего уровня функциональной грамотности будущих учителей истории (в первом туре) и выявления умения будущих учителей применять имеющиеся навыки функциональной грамотности в рамках сочетания метода кейсов и проектной деятельности, которые были основой организации работы студентов во втором туре олимпиады.

Банк олимпиадных заданий, разработанный для проведения первого тура данной олимпиады, включал в себя задания по всем разделам дисциплины на диагностику:

- читательской и информационной грамотности;
- математической грамотности;
- естественно-научной грамотности;
- системного и критического мышления.

При этом в первом туре, как правило, несколько видов функциональной грамотности проверялись в рамках одного задания: работы с географической или политической картой, фрагментом исторического источника или работы исследователя. К примеру, анализ фрагмента работы В.О. Ключевского, посвященной природным условиям Восточно-Европейской равнины, предполагал ответы на вопросы о положительном и отрицательном влиянии на экономику и социальную жизнь «стихий природы» [19]: леса, степи, реки, а также формулирование собственной позиции по прочитанному. В данном случае от студента требовалось как извлечение из текста информации о позиции автора, так и формулирование, на основе в том числе и естественно-научных знаний, своего мнения по обсуждаемым вопросам.

Примером интегративного задания, проверяющего несколько видов функциональной грамотности, может быть также задание по фрагменту исторического источника, статья 1 «Русской Правды» Ярослава Мудрого (1015 г.): помимо вопроса о содержании статьи (порядок ограничения

кровной мести), еще одним вопросом по источнику было определение размера вины, штрафа, взимаемого за убийство, в современных мерах веса. Это задание на математическую грамотность также тесно связано с повседневностью жителя Руси изучаемого периода. В ряде заданий требовалось также установить соответствие мер веса прошлого и настоящего, определить протяженность торговых путей, расстояние между городами. При этом диагностика математической грамотности была тесно связана с анализом исторических реалий в рамках формирования креативного мышления и глобальных компетенций: например, одно из заданий предполагало определение расстояния между Москвой и Тверью с последующим использованием этой информации для определения факторов конкуренции Москвы и Твери в борьбе за лидерство на Руси.

В общей сложности в олимпиаде приняли участие 43 студента 2–4-го курсов, обучающихся по профилям «История и обществознание», «История и право».

Каждый участник тура получал одно задание, включавшее, как правило, три-четыре вопроса по карте, источнику или отрывку из работы ученого. Время выполнения задания составляло 30 минут.

Критериями оценивания ответов студентов были:

– уровень читательской, в ряде случаев – математической и естественно-научной грамотности: корректное, без неточностей и фактических ошибок изложение извлеченной из исторического источника, карты, работы исследователя информации по заданным вопросам;

– уровень системного и критического мышления, который показан через представление обучающимся собственного анализа и позиции.

Специфика олимпиады состояла в том, что она не была направлена на проверку глубины собственных знаний по предмету: основной целью была проверка умений извлекать и анализировать информацию из источника, формулировать и аргументировать выводы. Поэтому содержательная часть была представлена материалами, касающимися истории России в период с V по конец XX в., при этом студентами 4-го курса дисциплина, длительность которой составляет шесть семестров, была пройдена, 3-й курс завершал ее изучение, рассматривая во время учебных занятий историю России XX в., а студенты 2-го курса ко времени олимпиады изучили историю России V–XVIII вв. Однако, несмотря на то что в ряде случаев задания выполнялись по еще не пройденному материалу, уровень функциональной грамотности студентов трех курсов практически не отличался: по семь-восемь человек с каждого курса набрали максимальный балл и вышли во второй тур. При этом среди них преобладали успевающие студенты, имеющие оценки по дисциплине «История России» «отлично» или «хорошо» (табл. 1), что может говорить о том, что в рамках дисциплины в целом успешно формируются базовые основы функциональной грамотности.

Таблица 1

Результаты первого тура предметной олимпиады по истории России

Курс	Количество участников первого тура	Количество студентов, имеющих оценки «4» и «5» по дисциплине	Количество студентов, набравших максимальный балл
2-й	15	7	8
3-й	15	8	7
4-й	13	8	8

Вместе с тем результаты по отдельным видам функциональной грамотности можно оценивать как неоднозначные. Так, в наибольшей степени у студентов оказались сформированы читательская (табл. 2) и информационная грамотность. Студенты достаточно легко справлялись с заданиями на анализ исторического источника, работы ученого, корректно представляя извлеченную из текстов информацию и интерпретируя ее. Стоит отметить также, что и сами участники олимпиады в ходе последующей рефлексии оценивали эти задания как наиболее простые.

Таблица 2

Результаты по уровням сформированности читательской грамотности

Курс	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
2-й	1	6	8
3-й	0	8	7
4-й	0	5	8

Сложнее оказалась ситуация с сформированностью естественно-научной грамотности: в некоторых случаях затруднения вызывала работа с географическими картами, ряд студентов, не прошедших во второй тур, не в полной мере умели извлекать содержащуюся на картах информацию (табл. 3). В целом среди не прошедших во второй тур участников преобладал средний уровень естественно-научной грамотности, а пять человек не справились с заданиями на этот вид грамотности.

Таблица 3

Результаты по уровням сформированности естественно-научной грамотности

Курс	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
2-й	3	4	8
3-й	2	6	7
4-й	0	5	8

Серьезные затруднения представили для ряда студентов задания на математическую грамотность: зачастую они выполнялись с ошибками в расчетах, причем особые затруднения вызвала работа с данными статистики (табл. 4).

Таблица 4

Результаты по уровням сформированности математической грамотности

Курс	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
2-й	3	4	8
3-й	4	4	7
4-й	1	4	8

Результат слабой функциональной грамотности в естественно-научной и математической областях, а также читательской и информационной сказался и на сформированности такого важного элемента, как системное и критическое мышление (табл. 5): ряд студентов, справившихся с заданиями на среднем и низком уровне, свели аналитическую часть ответа к пересказу исторического источника или информации, представленной в работе ученого или на карте, без внятного формулирования собственной позиции и ее аргументации. Очевидно, что это стало результатом неумения извлекать из источника информацию, необходимую для анализа и обобщений.

Таблица 5

Результаты по уровням сформированности системного и критического мышления

Курс	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
2-й	3	4	8
3-й	4	4	7
4-й	1	4	8

В целом первый тур показал, что более половины участников олимпиады имеют высокий уровень функциональной грамотности в предметной области. Вместе с тем у значительной части студентов в недостаточной степени сформированы естественно-научная, математическая грамотность, у значительной части студентов на среднем уровне находится и читательская грамотность. Все это ведет и к проблемам системного и критического мышления: в целом владея навыками формулирования проблем, аргументации своей позиции, студенты зачастую не имеют для этого достаточной базы, не умея извлекать информацию из исторического источника, научного текста, карты.

Именно на глубокую проверку сформированности навыков системного и критического мышления, а также глобальных компетенций и креативного мышления был нацелен второй тур предметной олимпиады, в котором участвовали студенты, показавшие высокие результаты по проверявшимся в первом туре элементам функциональной грамотности, являющимся базовыми для разви-

тия креативности и глобальных компетенций. В рамках второго тура студенты должны были состязаться, разделившись на команды (по четыре человека в каждой). По сути, речь идет о групповой проектной деятельности в ее сочетании с методом кейсов. В литературе существует представление о тесной связи этих двух форматов, хотя оно, следует признать, и не является общепринятым. По замечанию С.Ю. Грузковой и А.Р. Камалеевой, «метод case-study формулируется методистами неоднозначно: одними он относится к технологии проблемного обучения, другими – к проектному обучению» [20]. При этом педагоги, работающие в учебных заведениях разного уровня и в различных сферах знания, предлагают и описывают свой опыт комбинирования проектной деятельности и метода кейсов [21, 22].

В рамках проводимой олимпиады также было использовано сочетание case-study и проектной деятельности. Согласно существующей классификации, речь идет о проектном кейсе, или описании «практической проблемной ситуации, произошедшей в реальности и требующей решения» [23, с. 67], результатом решения которого «является программа действий по преодолению проблем» [24, с. 113], или проект, являющийся совокупностью «приемов, действий студента в определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной проблемы, значимой для него и оформленной в виде продукта – исследовательской, проектной, творческой разработки» [23, с. 67]. При этом предполагалась групповая деятельность, которая, как отмечают современные авторы, является особенно эффективной при проектной работе, так как «работа в группе стимулирует как познавательную активность студентов, так и уровень ответственности за результаты своей работы, которая, как правило, является частью общего проекта. Данная форма работы позволяет использовать такие проявления групповой работы, как соперничество и сотрудничество. Кроме того, студенты проходят путь от знания и понимания до создания важного информационного продукта и его оценивания» [23, с. 68]. Тем самым групповая работа представляется одним из оптимальных вариантов диагностики уровня сформированности креативного мышления и глобальных компетенций.

Суть предложенного студентам исторического кейса состояла в следующем: в ожидании очередного революционного всплеска в преддверии Февральской революции Николай II ставит перед участниками кабинета министров вопрос о дальнейшем развитии страны. Находясь в роли членов кабинета, студенты должны были представить «пакет реформ по решению основных внутриполитических проблем России на рубеже XIX–XX вв.», способных «вывести страну из системного кризиса».

Проект, выработанный командами участников олимпиады, должен был соответствовать ряду условий (так, он не должен был повторять реальные программные документы политических партий предреволюционной эпохи) и быть оформлен в виде презентации. К кейсу прилагался раздаточный материал, содержащий шаблон проекта реформ (с указанием требований к конкретным положениям по ключевым вопросам, стоявшим перед правительством в означенный период), а также выдержки из программ различных партий. Кроме того, студентам разрешалось пользоваться любыми дополнительными текстами, соответствующими требованиям исторической достоверности.

При оценивании члены жюри опирались на следующие критерии:

- информативность;
- достоверность (т. е. соответствие предлагаемых реформ историческим реалиям);
- логичность;
- креативность (представленный проект реформ не должен дублировать содержание программ политических партий конца XIX – начала XX вв. и других программных документов эпохи);
- качество презентации (соответствие заданной тематике, отражение ключевых тезисов командной работы, оформление);
- умение отвечать на вопросы (в том числе ссылки при ответах на исторические источники и исследования).

Таким образом, в рамках выполнения данного задания диагностировались уровень сформированности глобальных компетенций и креативного мышления, что проявляется на стадии разработки проекта как в идейном, так и, собственно, в продуктивном плане.

Результаты второго тура выявили ряд проблем в области сформированности этих элементов функциональной грамотности. Так, ни одна из команд не набрала количество баллов, необходи-

мых для первого места (10–12), поэтому были присуждены лишь второе и третье места. Проведенная рефлексия (как студентов, так и преподавателей, являвшихся членами жюри) показала, что больше всего проблем при подготовке проектов было связано с обоснованием достоверности представленных командами фактов, а также неумением студентов анализировать реалии другой эпохи и иной культурной среды: выступающие нередко переносили современные представления на реалии и процессы предреволюционной эпохи, что говорит о недостаточном уровне сформированности глобальных компетенций, связанных с принятием и учетом реалий иной культуры (в данном случае – культуры прошлого).

Неоднозначной оказалась ситуация с сформированностью такого элемента функциональной грамотности, как креативное мышление: работа над заданием выявила трудности с распределением обязанностей в ходе работы над проектом, причем фактически во всех командах с самого начала выявлялся неформальный лидер. В ряде случаев команды, сосредоточившись на содержании проекта, не обратили внимания на его корректную презентацию, например, на то, что в проекте следовало отразить и проанализировать именно не менее трех внутривнутриполитических задач, визуальное оформление не всегда было читаемым и четко структурированным (в плане сочетания текстового и визуального содержания). Результаты второго тура олимпиады подтвердили, таким образом, что при общем хорошем уровне читательской и информационной грамотности у студентов – участников олимпиады в недостаточной степени сформированы креативное мышление и глобальные компетенции.

В целом можно констатировать, что олимпиада является эффективной формой комплексной диагностики уровня предметной функциональной грамотности будущего педагога благодаря сложности и интегративному характеру заданий, требующих выхода за пределы профессиональной области. Это дает возможность проверки всего комплекса элементов функциональной грамотности – от читательской и информационной до глобальных компетенций и креативного мышления, позволяя выявить недостатки профессиональной подготовки студентов, а также наметить пути их устранения. В частности, применительно к будущим учителям истории представляется очевидным, что базой для формирования элементов функциональной грамотности в предметной области являются как исторические знания, так и знания и умения в смежных областях гуманитарной науки, а также естественных и точных наук. Однако хороший уровень овладения такими элементами функциональной грамотности, как читательская, информационная, естественнонаучная, математическая грамотность, а также системное и критическое мышление, что, в частности, показывают результаты предметной олимпиады в ТГПУ, далеко не всегда означает овладение глобальными компетенциями и креативным мышлением. Очевидно, что эти элементы функциональной грамотности требуют дополнительных условий для своего формирования. Методические подходы к такой работе могут быть предметом дальнейших дискуссий.

Список источников

1. Каменских Н.А. К вопросу формирования функциональной грамотности у будущих учителей // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77 (3). С. 80–85.
2. Бахарева Е.В. Повышение профессиональной компетентности учителя в развитии функциональной грамотности учащихся общеобразовательной школы // Наука и школа. 2019. № 2. С. 54–55.
3. Юртаева О.А. Функциональная грамотность учителя – основа развития функциональной грамотности ученика // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72 (2). С. 316–318.
4. Волынчук Н.И. Подготовка учителя к формированию и оцениванию функциональной грамотности обучающихся в процессе индивидуализированного повышения квалификации // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 3. С. 6–14.
5. Пирютко О.Н., Гуло И.Н. Специфика компетенций, отражающих готовность учителей математики к формированию функциональной грамотности обучающихся // Весці БДПУ. Серыя 3. Фізіка. Матэматыка. Інфарматыка. Біялогія. Геаграфія. 2022. № 4 (114). С. 16–22.
6. Шатохина И. В. Формирование функциональной грамотности будущих учителей начальной школы в условиях педагогического образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 1 (127). С. 1–7.

7. Жданко Т.А. К вопросу о разработке оценочных средств по оценке профессиональных компетенций учителей, формирующих функциональную грамотность обучающихся // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 7. С. 42–46.
8. Галустов А.Р. Учитель – ключевая фигура модернизации образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 70–76.
9. Егорова Г.И., Семухин С.П., Егоров А.Н. Дискурс-анализ формирования функциональной грамотности будущих бакалавров в области экологизации профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2021. Вып. 5 (217). С. 53–61. DOI: 10.23951/1609-624X-2021-5-53-61
10. Осмоловская И.М. Идеи А.М. Новикова о постиндустриальном образовании в развитии современной дидактики // Образование в постиндустриальном обществе: сб. статей междунар. науч. конф., посвященной А.М. Новикову. М.: ИИИ МГОУ, 2014. С. 49–55.
11. Браулова Н.Н. Развитие предметных компонентов функциональной грамотности на уроках физики // Вестник ТОГИРРО. 2020. № 1 (44). С. 80–81.
12. Громова Л.А. Функциональная грамотность учителя при реализации задач национального проекта «Образование» // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конференций. 2020. № 2 (2). С. 32–37.
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 12.12.2024).
14. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.
15. Логинова О.Б., Авдеенко Н.А., Яковлева С.Г., Садовщикова О.И. Проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности». Креативное мышление: первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 132–154.
16. Гревцева Г.Я., Циулина М.В. Педагогическая олимпиада как средство развития творческого потенциала личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 33–39.
17. Гулов А.П. Предметные олимпиады в России и за рубежом: культурологический подход. М.: КДУ; Добросвет, 2023. 122 с.
18. Зайцева С.А., Смирнов В.А. Олимпиадное движение как способ профессионального самоопределения студентов в условиях цифровизации // Ноосферные исследования. 2021. Вып. 2. С. 71–78.
19. Ключевский В.О. Русская история: полный курс лекций: в 3 т. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2002. Т. 1. 592 с.
20. Грузкова С.Ю., Камалева А.Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании // Современные исследования социальных проблем. Modern Research of Social Problems. 2013. № 6 (26). doi: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-24>
21. Кудряшов Е.С., Алексеев А.И. Метод кейсов и организация проектной деятельности старших школьников // Государство. Бизнес. Общество. Цифровая среда: траектория взаимодействия от теории к практике: сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конференции., Санкт-Петербург, 29–30 апреля 2021 г. СПб.: СПб. гос. эконом. ун-т, 2021. С. 71–73.
22. Пономарева И.Ю., Танкиева Т.А. Проектное обучение с использованием кейс-методов // Российские регионы: взгляд в будущее. 2019. Т. 6, № 4. С. 9–20.
23. Панова И.В. Метод проектов в системе контроля достижений студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 67–70.
24. Деревянкина О.М. Применение метода case study в проблемном обучении студентов вузов // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 1 (80). С. 111–118.

Referenses

1. Kamenskikh N.A. K voprosu formirovaniya funktsional'noy gramotnosti u budushchikh uchiteley [On the issue of the formation of functional literacy among future teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2022, vol. 77-3, pp. 80–85 (in Russian).

2. Bakhareva E.V. Povysheniye professionalnoy kompetentnosti uchitelya v razvitiy funktsional'noy gramotnosti uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly [Improving the professional competence of teachers in the development of functional literacy of secondary school students]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2019, vol. 2, pp. 54–55 (in Russian).
3. Yurtayeva O.A. Funktsional'naya gramotnost' uchitelya – osnova razvitiya funktsional'noy gramotnosti uchenika [Functional literacy of a teacher is the basis for the development of functional literacy of a student]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2021, vol. 72-2, pp. 316–318 (in Russian).
4. Volynchuk N.I. Podgotovka uchitelya k formirovaniyu i otsenivaniyu funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya v protsesse individualizirovannogo povysheniya kvalifikatsii [Teacher training for the formation and assessment of functional literacy of students in the process of individualized professional development]. *Uchyonyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific notes of the Trans-Baikal State University*, 2022, vol. 17, no. 3, pp. 6–14 (in Russian).
5. Piryutko O.N., Gulo I.N. Spetsifika kompetentsiy, otrazhayushchikh gotovnost' uchiteley matematiki k formirovaniyu funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya [The specifics of competencies reflecting the readiness of mathematics teachers to form the functional literacy of students]. *Vesci BDPU. Seryya 3. Fizika. Matematyka. Infarmatyka. Biyalogiya. Geografiya – The weight of the BJP. Series 3. Physics. Mathematics. Computer science. Biology. Geography*, 2022, vol. 4 (114), pp. 16–22 (in Russian).
6. Shatokhina I.V. Formirovaniye funktsional'noy gramotnosti budushchikh uchiteley nachal'noy shkoly v usloviyakh pedagogicheskogo obrazovaniya [Formation of functional literacy of future primary school teachers in the context of pedagogical education]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Scientific Research Journal*, 2023, no. 1 (127), pp. 1–7 (in Russian).
7. Zhdanko T. A. K voprosu o razrabotke otsenochnykh sredstv po otsenke professional'nykh kompetentsiy uchiteley, formiruyushchikh funktsional'nuyu gramotnost' obuchayushchikhsya [On the issue of the development of assessment tools for assessing the professional competencies of teachers that form the functional literacy of students]. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki – Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities*, 2022, vol. 7, pp. 42–46 (in Russian).
8. Galustov A. R. Uchitel' – klyuchevaya figura modernizatsii obrazovaniya [Teacher as a key figure in modernization of education]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, vol. 4, pp. 70–76 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2021-5-53-61
9. Egorova G.I., Semukhin S.P., Egorov A.N. Diskurs-analiz formirovaniya funktsional'noy gramotnosti budushchikh bakalavrov v oblasti ekologizatsii professional'noy deyatel'nosti [Discourse analysis of the formation of functional literacy of future bachelors in the field of ecologization of professional activity]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2021, vol. 5 (217), pp. 53–61. DOI: 10.23951/1609-624X-2021-5-53-61
10. Osmolovskaya I.M. Idei A.M. Novikova o postindustrial'nom obrazovanii v razvitiy sovremennoy didaktiki [Novikov's ideas about post-industrial education in the development of modern didactics]. *Obrazovaniye v postindustrial'nom obshchestve [Education in a post-industrial society]*. Moscow, 2014. Pp. 49–55 (in Russian).
11. Braulova N.N. Razvitiye predmetnykh komponentov funktsional'noy gramotnosti na urokakh fiziki [Development of the subject components of functional literacy in physics lessons]. *Vestnik TOGIRRO – Bulletin of TOGIRRO*, 2020, no. 1 (44), pp. 80–81 (in Russian).
12. Gromova L.A. Funktsional'naya gramotnost' uchitelya pri realizatsii zadach natsional'nogo proyekta "Obrazovaniye" [Functional literacy of a teacher in the implementation of the tasks of the national project "Education"]. *Konferentsium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsiy [ASOU Conference: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences]*. 2020, no. 2-2, pp. 32–37 (in Russian).
13. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. No. 121 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoye obrazovaniye (s izmeneniyami i dopolneniyami)". Redaktsiya s izmeneniyami No. 1456 ot 26.11.2020 [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 121 dated February 22, 2018 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's degree in the field of training 03.44.01 Pedagogical Education" (with amendments and additions). Revision with amendments No. 1456 dated November 26th, 2020]* (in Russian). URL:

- https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (accessed 12 Decemver 2024).
14. Koval T.V., Dyukova S.E. Global'nyye kompetentsii – novyy komponent funktsional'noy gramotnosti [Global competencies – a new component of functional literacy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 2019, vol. 1, no. 4 (61), pp. 112–3 (in Russian).
 15. Loginova O.B., Avdeyenko N.A., Yakovleva S.G., Sadovshchikova O.I. Proekt “Monitoring formirovaniya funktsional'noy gramotnosti”. Kreativnoye myshleniye: pervyye rezul'taty [The project “Monitoring the formation of functional literacy”. Creative thinking: the first results]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 2020, vol. 2, no. 2 (70), pp. 132–154.
 16. Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V. Pedagogicheskaya olimpiada kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti [Olympiad as a means of developing a person's creative potential]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015, vol. 6, pp. 33–39 (in Russian).
 17. Gulov A.P. *Predmetnyye olimpiady v Rossii i za rubezhom: kul'turologicheskiy podkhod* [Subject Olympiads in Russia and abroad: a cultural approach]. Moscow, Dobrosvet Publ., 2023. 122 p. (in Russian).
 18. Zaytseva S.A., Smirnov V.A. Olimpiadnoye dvizheniye kak sposob professional'nogo samoopredeleniya studentov v usloviyakh tsifrovizatii [Olympiad movement as a way of professional self-determination of students in the context of digitalization]. *Noosfernyye issledovaniya – Noospheric research*, 2021, no. 2, pp. 71–78 (in Russian).
 19. Klyuchevsky V.O. *Russkaya istoriya: polnyy kurs lektsiy* [Russian history: A complete course of lectures]. In 3 volumes. Moscow, AST Publ., Minsk, Harvest Publ., 2002. Vol. 1. 592 p. (in Russian).
 20. Gruzskova S.Yu., Kamaleeva A.R. Keys-metod: istoriya razrabotki i ispol'zovaniya metoda v obrazovanii [The case method: the history of the development and use of the method in education]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem – Modern Research of Social Problems*, 2013, no. 6 (26) (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-24>
 21. Kudryashov E.S., Alekseev A.I. Metod keysov i organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti starshikh shkol'nikov [The case method and the organization of project activities of senior schoolchildren]. *Gosudarstvo. Biznes. Obshchestvo. Tsifrovaya sreda: trayektoriya vzaimodeystviya ot teorii k praktike* [The State. Business. Society. Digital environment: the trajectory of interaction from theory to practice]. Saint Petersburg, Saint Petersburg State University of Economics Publ., 2021. Pp. 71–73 (in Russian).
 22. Ponomareva I.Yu., Tankieva T.A. Proyektnoye obuchenie s ispol'zovaniem keys-metodov [Project-based learning using case methods]. *Rossiyskiye regiony: vzglyad v budushcheye – Russian regions: a look into the future*, 2019, vol. 6, no. 4, pp. 9–20 (in Russian).
 23. Panova I.V. Metod proyektov v sisteme kontrolya dostizheniy studentov pedagogicheskogo vuza [Project method in the system of monitoring the achievements of students of a pedagogical university]. *Vestnik mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2016, no. 2, pp. 67–70 (in Russian).
 24. Derevyankina O.M. Primeneniye metoda case study v problemnom obuchenii studentov vuzov [Application of the case study method in problem-based education of university students]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana – Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2019, no. 1 (80), pp. 111–118 (in Russian).

Информация об авторах:

Сазонова Н.И., доктор философских наук, доцент, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061); профессор, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (пр. Ленина, 40, Томск, Россия, 634050).

E-mail: nataly-sib@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0562-1397>

SPIN-код: 1712-7053

Мухин О.Н., доктор исторических наук, доцент, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: himan1@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2399-3758>

SPIN-код: 8560-4440

Information about the authors:

Sazonova N.I., Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634041); Professor, Tomsk University of Control Systems and Radio Electronics (pr. Lenina, 40, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: nataly-sib@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0562-1397>

SPIN-code: 1712-7053

Mukhin O.N., Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634041).

E-mail: himan1@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2399-3758>

SPIN-code: 8560-4440

Статья поступила в редакцию 14.12.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 14.12.2024; accepted for publication 24.04.2025

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-44-53>

Философское обоснование аксиологического подхода в изучении педагогических явлений

Владислав Андреевич Калугин¹, Людмила Васильевна Куриленко²

^{1,2} Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (Самарский университет), Самара, Россия

¹ kalugin.ru63@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-7514-5405>

² srludmila@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8602-0659>

Аннотация

Современная гуманистическая система высшего образования в России характеризуется стремлением к социально-культурному и духовному развитию личности, воспитанию человека культуры и широкого кругозора. В связи с этим в исследованиях проблем профессионального образования и профессионального обучения наблюдается повышенное внимание к ценностям, ценностным ориентациям, ценностным отношениям и другим аксиологическим понятиям, совокупность которых выступает, с одной стороны, значимым компонентом личности как субъекта социокультурной жизни, а с другой – значимым качеством профессионала, включенного в трудовую жизнь общества. Актуальность ценностной проблематики в профессиональном образовании побуждает педагогов обращаться к аксиологическому подходу – набору средств и методов, способствующих формированию у будущих специалистов нравственного сознания, общечеловеческих и профессиональных ценностей, ценностного отношения к своей профессии. На первый план выходит лично ориентированная модель обучения, предполагающая отношение к обучающемуся как к самостоятельной личности, а не как к индивиду образовательного процесса. В данной статье мы попытались дать философское обоснование аксиологическому подходу в изучении педагогических явлений, поскольку исследуемый нами подход существует на стыке философии и педагогики, реализуется только через философско-педагогическое осмысление и соответствует паспорту научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования».

Ключевые слова: высшее образование, профессиональное образование, аксиологический подход, ценность, ценностное отношение, ценностные ориентации

Для цитирования: Калугин В.А., Куриленко Л.В. Философское обоснование аксиологического подхода в изучении педагогических явлений // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 44–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-44-53>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Philosophical substantiation of the axiological approach in the study of pedagogical phenomena

Vladislav A. Kalugin¹, Lyudmila V. Kurilenko²

^{1,2} Samara University, Samara, Russian Federation

¹ kalugin.ru63@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-7514-5405>

² srludmila@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8602-0659>

Abstract

The modern humanistic system of higher education in the Russian Federation is characterized by a desire for socio-cultural and spiritual development of the individual, education of a person of culture and a broad outlook. In this regard, in pedagogical research there is an increased attention to values, value orientations, value relations and other axiological concepts, the totality of which acts, on the one hand, as a significant component of personality as a subject of socio-cultural life, and on the other hand, as a significant component of a professional involved in the working life of society. The relevance of value issues in vocational education encourages teachers to turn to an axiological approach – a set of tools and methods that contribute to the formation of moral consciousness, universal and professional values, value attitude towards their profession and their work among future specialists. Philosophical concepts such as value orientations, value orientations, and value attitude to life are becoming increasingly important. In this article, we have tried to provide a philosophical justification for the axiological approach to the study of pedagogical phenomena, since the approach we are studying exists at the junction of philosophy and pedagogy and is implemented only through philosophical and pedagogical understanding.

Keywords: higher education, professional education, axiological approach, value, value attitude, value orientations

For citation: Kalugin V.A., Kurilenko L.V. Filosofskoye obosnovaniye aksiologicheskogo podkhoda v izuchenii pedagogicheskikh yavleniy [Philosophical substantiation of the axiological approach in the study of pedagogical phenomena]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 44–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-44-53>

Федеральный закон от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» провозглашает гуманистический характер образования в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями [1]. Наличие в Федеральном законе понятия «ценность» указывает на значимость аксиологической проблематики в области проблем профессионального образования и педагогической деятельности, а также на то, что плодотворное развитие гуманистического, качественного образования в современных условиях невозможно без обращения к проблеме ценностей.

В условиях девальвации общепризнанных ценностей, ценностных установок и нравственных норм только образование способно направить трансформирующуюся систему ценностей в правильное русло и сохранить духовно-нравственные устои общества. Неслучайно Ф. Бэкон, подчеркивая роль образования, рассуждал, что «образование настраивает и направляет ум обучающегося к действию, исправлению своих ошибок и к совершенствованию в добродетели» [2]. Удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии является одной из ведущих целей высшего образования в России, поэтому ценностям сегодня отводится одна из ведущих ролей в социально-духовном и культурном развитии личности.

Как отмечают Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, осуществление любого современного педагогического исследования невозможно без обращения к теоретико-методологическим подходам, которые выполняют ряд важных функций, начиная от формирования комплекса стратегических исследовательских ориентиров и заканчивая обозначением перспектив развития изучаемого направления [3, с. 85]. Современная педагогическая наука располагает множеством самых разных теоретико-методологических подходов: системным, личностным, деятельностным, культурологическим, квалиметрическим и др. Особое место в этом ряду занимает аксиологический подход (В.А. Сластенин, В.П. Тугаринов, С.И. Маслов, Н.С. Розов, М. Рокич, Э.В. Ильенков, Л.С. Соловейчик, М.С. Коган и др.), обращение педагогов к которому вызвано противоречием между девальвацией ценностей и необходимостью формирования в связи с этим негативным процессом нового ценностного сознания и поведения у обучающихся.

Комплекс проблем, на решение которых направлен аксиологический подход, включает в себя как социальные проблемы (трансформация системы ценностей, кризис в духовно-нравственной сфере общества, смена нравственной парадигмы и др.), так и актуальные педагогические проблемы (формирование у будущих специалистов ценностного отношения к своей профессиональной деятельности и своему труду, проблема духовно-нравственного воспитания и др.). Однако, как отмечают Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, аксиологический подход сегодня применяется в решении проблем множества самых разных социально-гуманитарных наук. По этой причине необходима педагогическая интерпретация аксиологического подхода, которая требует внесения в его содержание определенной специфики, связанной с особенностями предмета педагогической науки, сферы применимости ее данных и возможностей получения нового знания [3, с. 86].

Несмотря на возрастающий интерес к аксиологическому подходу и его возможностям, в научно-педагогическом сообществе не сложилось единого мнения относительно понятия и сущности, принципов и задач данного подхода. С прагматической точки зрения (В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева), аксиологический подход необходим для удовлетворения потребностей личности и общества. С.И. Маслов и Т.А. Маслова определяют аксиологический подход как средство повышения ценности образовательного процесса [4, с. 208]. Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева среди ключевых задач аксиологического подхода видят выявление и разработку механизмов формирования у личности таких ценностей, которые будут соответствовать нормам общества [3, с. 87].

В целом же аксиологический подход органически присущ современной педагогике, поскольку объектом его пристального внимания является не только ученик, но и сам педагог как носитель определенных смысловых конструктов и субъект их развития. Это позволяет выстраивать субъект-субъектные отношения между педагогом и обучающимся взамен авторитарных субъект-объектных отношений, характерных для дидактоцентрических технологий, в которых очень часто подавляется инициатива и самостоятельность учащихся, а также применяются требования и принуждения. Аксиологический подход стремится к установлению равновесия между свободой обучающихся и сохранением традиционных рамок в обучении. М.Г. Маликова подчеркивает, что «аксиологический подход провоцирует необходимость изменения оснащения образовательного процесса – методического, содержательного, технологического, что должно привести к усовершенствованию в целом механизма педагогической деятельности» [5, с. 49].

Педагогическая интерпретация аксиологического подхода подразумевает разработку понятийно-смыслового аппарата, требующего философского обоснования, поскольку, как отмечает Л.М. Микешина [6, с. 5], «отказ от философского истолкования аксиологических понятий приводит к большому количеству ошибок и неточностей». Например, образовательный процесс не может обойтись без близких по смыслу категорий «ценность» и «оценка»: в процессе преподавания мы оцениваем качества личности обучающегося, его результаты, собственные возможности и др. В ходе оценки мы делаем либо положительное, либо отрицательное суждение об объекте. Образуется своего рода шкала, в которой, если отобразить ее схематично, наша оценка располагается либо на плюсовых, либо на минусовых значениях. И здесь философами отмечается первое важное различие между категориями ценности и оценки: если оценка может быть как отрицательной, так и положительной, то ценность сугубо положительна. Если мы говорим об отрицательной ценно-

сти, то имеем дело с оксюмороном, поскольку ценность в таком случае нивелируется, превращаясь в «не ценность».

На это важное различие указывал, в частности, немецкий философ Г. Риккерт: «проблема ценности есть проблема «значимости» (geltung) ценности, и этот вопрос ни в коем случае не совпадает с вопросом о существовании акта оценки» [7]. Риккерт приводит в пример еще не открытые научные истины, которые уже обладают значением, но еще не обладают оценкой.

Как можно заметить, философ оперирует понятиями «значимость» и «значение», и именно они являются ключевыми в проведении различий между ценностью и оценкой. Поясним подробнее. С.Ф. Анисимов, рассуждая о разнице между ценностью и оценкой, утверждает, что круг аксиологических проблем всегда вращается вокруг человека, и поэтому аксиология как «учение о ценностях» рассматривает ценности только в субъект-объектном отношении, т. е. в контексте взаимоотношений человека или группы людей (субъекта) с окружающим миром (тем или иным объектом действительности) [8]. Это логично, поскольку ценности социальны по своей природе и возникают только в ходе практической деятельности человека. Когда человек вступает в отношения с объектом, последний приобретает для него определенное значение, соответствующее целям, потребностям и субъективным характеристикам человека: хорошее – плохое, полезное – бесполезное, нужное – ненужное. Таким образом возникает определенная значимость объекта, которая вытекает из свойств объекта и свойств действующего субъекта, устанавливающего значение, и является количественной характеристикой значения.

По этой причине мы не можем свести значимость и значение ни к причинно-следственному, ни к функциональному, т. е. объект-объектному, отношению: эффективность учебного процесса не будет иметь никакого значения для самого учебного процесса. В то же время «значение» – это очень широкое понятие, и оно шире, чем понятие «ценность». Н.П. Скопич приводит в пример мировые проблемы: они имеют для человечества значение, но не являются для него ценностями [9, с. 156]. Значение может быть отрицательным, ценности, напротив, всегда положительны. Рассматривая значение и значимость с лингвофилософской точки зрения, Е.О. Хундаева подчеркивает, что «значение представляет собой также и значимость, индивидуально прочувствованную и прожитую в момент формирования мысли «здесь и сейчас» [10, с. 166].

Возвращаясь к разнице между ценностью и оценкой, С.Ф. Анисимов утверждает, что «оценка – это представление, понятие, суждение о значении» [8, с. 32]. Как умственный акт, оценка носит субъективный характер, ценность – более объективный. Люди могут по-разному оценивать ту или иную ценность в зависимости от своих социальных и индивидуальных качеств, но ее свойства от этого не изменятся.

В рамках аксиологического подхода мы всегда должны учитывать разницу между ценностью и оценкой, поскольку эти категории сопряжены с различными проблемами внутри подхода. Выстраивание ценностной системы образования возможно только при понимании того, что подразумевается под ценностями, какие ценности должны формироваться у обучающихся, какими методами должны быть достигнуты поставленные цели. В то же время педагогика сталкивается с такими проблемами, как, например, проблема создания эффективной системы оценивания результатов обучающихся, проблема оценки ценностных компетенций, ценностного отношения к будущей профессии, стране, обществу обучающихся, проблема формирования у обучающихся способности критически оценивать предметы и явления действительности. М.Н. Артюшина утверждает, что «новая парадигма образования требует от педагога высшей школы не только профессиональной компетентности, но и особого отношения к педагогической деятельности» [11, с. 35].

Стоит отметить и другую проблему, связанную с понятийно-смысловым аппаратом аксиологического подхода. Она заключается в дефиниции ключевого для данного подхода понятия – ценности. Общепринятая трактовка, которая в полной мере охватывала бы всю суть ценностей, до сих пор не разработана, а сами ценности соотносятся со множеством разных понятий, далеких друг от друга, и даже в некоторой степени противоречивых, если рассматривать их в отрыве от конкретной науки. Помимо этого, «ценность» не является строго научным термином и употребляется в повседневной речи, что в разы увеличивает количество соотносимых с этим понятием явлений и предметов действительности. Из-за этого ряд исследователей и философов (например, М. Хайдег-

гер) считали понятие «ценность» «безопорным», поскольку оно вводит нас в заблуждение – логический круг [12].

В истории философской мысли можно найти множество самых разных подходов к пониманию ценностей. Аристотель рассуждал: «Из благ одни относятся к ценимым, другие – к хвалимым вещам, третьи – к возможностям. Ценимым я называю благо божественное, самое лучшее, например, душу, ум, то, что изначально, первопринцип и тому подобное...» [13]. «Ценность», «ценимое», «ценностное» и другие определения, которые можно встретить в «Никомаховой этике» Аристотеля, еще не носят строго аксиологического смысла, но уже показывают стремление мыслителей античности разобраться в том, что представляет собой необъятный мир ценностей.

Наделение понятия «ценность» категориальным смыслом происходит в XIX в. в трудах немецкого психолога и естествоиспытателя Г. Лотце, который приходит к разделению «мира ценностей» и «мира явлений» [14]. Затем данное понятие рассматривалось в рамках неокантианской Баденской школы, наиболее яркие представители которой – В. Виндельбанд и Г. Риккерт – развивали этические идеи И. Канта о трансцендентальной природе ценностей. Будучи, по словам Г. Риккерта, «самостоятельным царством, лежащим по ту сторону субъекта и объекта» [7], ценности не субъективны, не объективны, не действительны, не существуют и вовсе не обладают бытием, поскольку действительность, реализуемая нами через наши поступки, действительность, утверждаемая в наших суждениях, полностью подчинена им и зависит от ценностей. М. Шелер отстаивал эффективность феноменологического метода для реалистического познания ценностей. Как отмечает Л.А. Толокевич, «согласно персоналистической концепции Шелера, ценности нельзя отнести к субъективным интересам, нормам, так как они отделены от всех организаций духовных сущностей и зависят исключительно от чувственной природы человека» [15]. Ценности также рассматривались в рамках релятивизма (В. Дильтей), натуралистического психологизма (А. Майнонг, В.П. Тугаринов, Р.Б. Перри), социологизма (П.А. Сорокин, М. Вебер) и других оригинальных концепций.

В педагогике ценности рассматриваются двояко. В более общем смысле – как общезначимые образцы и ориентиры, формируемые у обучающихся, а в более узком – как «ценностно-смысловые основы педагогической деятельности» [16]. Таким образом, в рамках аксиологического подхода в изучении педагогических явлений ценности рассматриваются с разных сторон как в философском, так и в социально-педагогическом дискурсе.

Образовательная деятельность, как и любая деятельность человека, сопряжена с различными отношениями. А.В. Афанасьев утверждает, что «чем бы человек ни занимался, в каких бы условиях ни действовал, он всегда выражает свое отношение к предмету или процессу деятельности» [17]. И такое отношение всегда является ценностно ориентированным, поскольку обладает определенным значением. Когда мы говорим о значении ценности, мы рассуждаем несколько утилитаристски, так как подразумеваем не сам объект, а его роль в жизни человека. Для нас важно то, может ли он (и каким образом, какими способами) удовлетворить потребности человека, соответствует ли он его целям, установкам, биопсихическим параметрам и другим субъективным характеристикам личности. Когда мы смотрим на субъект-объектные отношения под таким углом, оценивая их с точки зрения их значимости, возникают ценностные отношения, детерминированные предметной ценностью и свойствами действующего субъекта. Таким образом, ценностными становятся не только предметы и явления окружающего нас мира, но и отношения.

В педагогике понятие «ценностное отношение» употребляется реже других аксиологических категорий (как правило, большее внимание уделяется самим ценностям), но при этом современная гуманистическая система образования подразумевает широкий круг педагогических явлений, связанных именно с ценностным отношением. Для аксиологического подхода данное понятие является одним из ключевых, поскольку, как пишет М.Н. Артюшина: «определить содержание воспитательного процесса с позиции ценностных отношений – значит определить круг ценностей и характер отношения человека к данным ценностям» [11]. На наш взгляд, именно совокупность ценностей и ценностных отношений определяет характер и особенности взаимоотношений личности с окружающими ее явлениями и предметами действительности, регулирует поведение личности, связывает индивидуальное сознание с общественным.

В философии ценностные отношения могут рассматриваться с разных сторон. Так, с гносеологической точки зрения ценностные отношения являются видом отражения действительности в сознании. Когда мы смотрим на предмет, то оцениваем его значение с точки зрения его способности удовлетворить какую-нибудь потребность, интерес, цель, таким же образом, каким в познавательном отношении мы исследуем свойства объекта. Если смотреть на ценностные отношения с практической точки зрения, то они возникают только тогда, когда человек вступает в связь с предметом, когда предмет непосредственно включается в деятельность человека, приобретая именно в ней и для нее то или иное значение. До этого момента мы можем говорить лишь о потенциальной ценности объекта. С.Ф. Анисимов приводит в пример атомную энергию, которая сегодня является ценностью для человека, потому что практически реализована, но определенное (потенциальное) значение она имела еще до момента широкого внедрения в деятельность человека [8].

Возвращаясь к утилитаризму, ценностные отношения могут рассматриваться с точки зрения значимости для человека или общества. К этой точке зрения близок и натуралистический психологизм, в понимании сторонников которого ценностями является все, что способствует эффективному функционированию «человеческой природы»: удовлетворяет потребности человека, развивает его биологические и психические способности, повышает качество его жизни. Р.Б. Перри уходил в крайность, говоря о том, что возникновение и популяризация аксиологии связана с коренными изменениями в сложившейся «аристократической» системе ценностей, которая была основана на традиционализме, почитании авторитета, жесткой сословной иерархии [18]. Следовательно, одна из задач аксиологии – поиск новых ценностей, направленных на удовлетворение меняющихся потребностей людей.

В образовательном пространстве отношение означает установление субъект-объектной связи между преподавателем и обучающимся с целью их взаимодействия. Отношение присутствует в любом образовательном подходе, даже в таких инновационных подходах, как смешанное, дистанционное и гибридное обучение, невозможно полностью уйти от субъект-объектных отношений.

Опираясь на то, что современная система образования в Российской Федерации характеризуется стремлением к социально-культурному и духовному развитию личности, носит гуманистический характер и уделяет особое внимание ценностям, отношения между субъектом и объектом приобретают особый, ценностный характер. На первый план выходит личностно ориентированная модель обучения, предполагающая отношение к ученику как к самостоятельной личности, а не как к индивиду образовательного процесса. Обучающийся, таким образом, сам становится ценностью для образовательной системы.

Ценностные отношения являются отражением в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве жизненных целей и мировоззренческих ориентиров. Ценностное отношение становится для современного образования ориентиром и употребляется в самых разных смыслах: ценностное отношение к личности учащегося, к педагогу, к будущей профессии.

По этой причине в педагогике возникает ряд проблем: как выстроить ценностное отношение к ученику так, чтобы не возник дисбаланс в отношениях между учеником и педагогом? Как сохранить личность педагога авторитетной, не прибегая к жестким технологиям? Как «измерить» качество ценностного отношения? Эти проблемы сегодня решаются в рамках аксиологического подхода в образовании, который раскрывает еще одну сторону проблемы ценностного отношения в педагогике: отношение ученика к преподавателю. Личность педагога приобретает такое же значение, как и личность ученика. Предметом аксиологического подхода в образовании становятся паритетные отношения между педагогом и учеником и ценностное отношение между ними приобретает взаимный характер. Для педагогики становится равнозначным то, как педагог относится к ученику, и то, как ученик относится к педагогу (авторитетное, уважительное отношение).

Исследователи В.И. Колесов, А.Н. Смолонская и С.И. Смолонский, рассуждая об аксиологическом подходе, утверждают, что «аксиологический воспитательный процесс рассматривается как расширяющий окружающее пространство, где личность совершенствует определенную траекторию своего движения, соотнося свои действия с ценностями самопознания, самооценки и саморазвития» [19].

М.Н. Артюшина указывает на то, «что проблема формирования ценностного отношения затрагивает социально-психологическую среду и ее влияние на ценностное отношение» [11]. Здесь рас-

крывается еще один аспект отношения в образовании. Помимо связи «учитель – ученик» становится важной такая связь, как «ученик – ученик». Ценностные отношения между обучающимися – это не менее важная педагогическая проблема, поскольку, во-первых, моделирование ценностной системы образования возможно только при условии равнозначности обучающихся. В условиях командной работы обучающиеся обмениваются друг с другом полученным опытом, и усвоение и закрепление ценностных компонентов происходит более эффективно. А во-вторых, правильно выстроенные отношения объектов образовательного процесса друг к другу являются одним из основополагающих компонентов создания такой социально-психологической среды, в которой процесс обучения и усвоения ценностей будет наиболее эффективным. От социально психологической среды зависит возможность удовлетворения каждой личностью комплекса социально ориентированных потребностей: реализации своего я, потребности в эмоциональном комфорте, психологической безопасности, в сохранении и улучшении социального статуса и самооценки, признании со стороны окружающих, в самоактуализации и других компонентах.

В педагогической науке практика паритетного взаимодействия между преподавателем и обучающимися обозначается как «педагогика сотрудничества» (представители – В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили, С.Л. Соловейчик, Е.Н. Ильин и др.) и подразумевает не индивидуальную работу преподавателя с учеником, а, скорее, командную работу. Внимание уделяется как взаимодействию педагога с учеником, так и взаимодействию учеников друг с другом. С.Л. Соловейчик, один из идейных вдохновителей педагогики сотрудничества, писал: «Мы не призываем, не уговариваем учителей, а даем определенный набор методов, которыми можно воспользоваться, если у учителя есть стремление к сотрудничеству... учитель нацелен на то, чтобы все делать в классе вместе с детьми, чтобы вовлекать учеников в работу» [20]. Аксиологический подход, на наш взгляд, органично сочетается с педагогикой сотрудничества.

Ценностное отношение возникает только тогда, когда человек вступает в связь с предметом, когда предмет включается в деятельность человека. Будучи одним из центральных ценностных новообразований, ценностные отношения выражают отношение человека к социальной действительности и определяют в связи с этим мотивацию его поведения. Поэтому проблема ценностного отношения в педагогике, многоаспектная и предполагает формирование ценностного отношения к своей профессии у педагога.

Таким образом, проблема ценностного отношения в педагогике является одной из ключевых, поскольку раскрывается в различных аспектах: взаимоотношений педагога и обучающегося, обучающихся друг с другом, отношения обучающихся к значимым явлениям и предметам действительности. Поскольку современное постиндустриальное общество переживает духовно-нравственный кризис, педагогика не может обойтись без обращения к философским аксиологическим теориям: для сохранения и дальнейшего развития гуманистического, качественного образования необходима разработка новых подходов к формированию общечеловеческих ценностей у студентов высших учебных заведений. А.С. Комаров отмечает, что обращение студентов к общечеловеческим ценностям «позволяет ориентировать социализацию человека, его личностное становление так, чтобы этот процесс был социально значимым и взаимопользным для общества и самого человека» [21].

В рамках аксиологического подхода используются общепризнанные гуманистические методы и технологии: личностно ориентированные, средоориентированные, антропоцентрические, социоцентрические и другие методики, направленные на повышение мотивации обучающегося, освоение им необходимых ценностей, желание целеустремленно и плодотворно работать над собой. Философское обоснование аксиологического подхода в изучении педагогических явлений представляется, на наш взгляд, необходимым, поскольку только так можно избежать ошибок, неточностей и смешений понятий, основных для данного подхода.

Список источников

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2, п. 2. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 18.04.2024).

2. Бэкон Ф. Сочинения в двух томах: т. 1 / сост., общ. ред. и вступ. статья А.Л. Субботина. М.: Мысль, 1977. 567 с.
3. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 7. С. 85–92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogicheskom-issledovanii-suschnost-znachenie-problemy-realizatsii> (дата обращения 18.04.2024).
4. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 202–212. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogike> (дата обращения: 26.04.2024).
5. Маликова М.Г. Аксиологический подход в педагогике: современность и перспективы // Проблемы культуры и образования. 2022. № 2. С. 47–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49225259> (дата обращения: 18.04.2024).
6. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. 439 с.
7. Риккерт Г. Ценность и действительность // 403 группа философского факультета (2017–2018): [Страница в соцсети «ВКонтакте»]. 8 февраля 2016. URL: https://vk.com/wall-101373242_39 (дата обращения: 18.04.2024).
8. Анисимов С.Ф. Введение в аксиологию: учебное пособие для изучающих философию. М.: Современные тетради, 2001. 128 с. URL: <https://philos.msu.ru/sites/default/files/lib/Анисимов%20С.Ф.%20Введение%20в%20аксиологию.pdf> (дата обращения: 18.04.2024).
9. Скопич Н.П. Соотношение двух категорий в аксиологии: «ценность» и «оценка» // Альманах современной науки и образования. 2007. № 7 (2). С. 155–157. URL: <https://www.gramota.net/article/alm20071866/fulltext> (дата обращения: 25.04.2024).
10. Хундаева Е.О. Значение и значимость в лингвофилософской теории // Вестник БГУ. 2012. № 15. С. 164–168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-i-znachimost-v-lingvofilosofskoy-teorii> (дата обращения: 25.04.2024).
11. Артюшина М.Н. Социально-педагогические условия формирования ценностных отношений // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. Т. 4, № 2. С. 1–10. URL: <https://goo.su/GGBP> (дата обращения: 25.04.2024).
12. Хайдеггер М. Европейский нигилизм // пер. с нем. В.В. Бибикина. СПб.: Наука, 2007. 150 с. URL: http://bibikhin.ru/evropeiskii_nigilizm (дата обращения: 25.04.2024).
13. Аристотель: сочинения в 4 т. // пер. и ред. А.И. Доватура. М.: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
14. Янушевская Е.В. Н.Ф. Федоров как аксиолог: переосмысляя идеи Г. Лотце // Философия и общество. 2022. Вып. № 1 (102). С. 110–120. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/n-f-fedorov-kak-aksiolog-pereosmyslyaya-idei-g-lottse> (дата обращения: 25.04.2024).
15. Загирияк М.Ю. Понятие ценности у Г. Риккерта и его интерпретация в философии С.И. Гессена // Кантовский сборник. 2012. № 1. С. 40–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-esteticheskikh-tsennostey-v-fenomenologii-maksa-shelera> (дата обращения: 26.04.2024).
16. Толокевич Л.А. Проблема эстетических ценностей в феноменологии Макса Шелера // Вестник ЧелГУ. 2010. № 16. С. 168–174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tsennosti-u-g-rikkerta-i-ego-interpretatsiya-v-filosofii-s-i-gessena> (дата обращения: 26.04.2024).
17. Афанасьев А.В. Научные подходы к исследованию понятия «ценностное отношение» // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1. С. 194–197. URL: <https://idpluton.ru/wp-content/uploads/gv118.pdf> (дата обращения: 26.04.2024).
18. Ростовская Т.К., Калиев Т.Б. Современные теории изучения ценностно-смысловой сферы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 1 (53). С. 33–40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teorii-izucheniya-tsennostno-smyslovoy-sfery> (дата обращения: 26.04.2024).
19. Колесов В.И., Смолонская, А.Н., Смолонский С.И. Формирование социальных компетенций в современном социуме как фактор успешной самореализации // Прикладная юридическая психология. 2018. № 4 (45). С. 18–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnyh-kompetentsiy-v-sovremennom-sotsiуме-kak-faktor-uspeshnoy-samorealizatsii> (дата обращения: 30.04.2024).

20. Соловейчик С.Л. Педагогика сотрудничества. М.: Первое сентября, 2016. 22 с. URL: https://искусствовжить.su/docs/cooperation_pedagogy.pdf (дата обращения: 30.04.2024).
21. Комаров А.С. Общечеловеческие ценности: опыт апологии // Перспективы науки и образования. 2013. № 4 (4). С. 21–29. URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2015/06/15/komarov/> (дата обращения: 30.04.2024).

References

1. *Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii"* [The federal law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273- FZ "About education in the Russian Federation"] (in Russian). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed date 18 April 2024).
2. Bacon F. *Essays in two volumes* (Russ. ed.: Bekon F. Sochineniya v dvukh tomakh. Moscow, Mysl' Publ., 1977. 567 p.).
3. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Aksiologicheskiy podkhod v pedagogicheskom issledovanii: sushchnost', znachenie, problemy realizatsii [Axiological approach in pedagogical research: essence, meaning, problems of implementation]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*, 2010, no. 7, pp. 85–92 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-pedagogicheskom-issledovanii-suschnost-znachenie-problemy-realizatsii> (accessed 18 April 2024).
4. Maslov S.I., Maslova T.A. Aksiologicheskiy podkhod v pedagogike [The axiological approach in pedagogy]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnyye nauki*, 2013, no. 3-2, pp. 202–212 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-pedagogike> (accessed 26 April 2024).
5. Malikova M.G. Aksiologicheskiy podkhod v pedagogike: sovremennost' i perspektivy [Axiological approach in pedagogy: modernity and prospects]. *Problemy kul'tury i obrazovaniya*, 2022, no. 2, pp. 47–56 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49225259> (accessed 18 April 2024).
6. Mikeshina L.A. *Epistemologiya tsennostey* [Epistemology of values]. Moscow, Rosspen Publ., 2007. 439 p.
7. Rikkert G. Tsennost' i deystvitel'nost'. 403 gruppa filosofskogo fakul'teta (2017–2018): Stranitsa VKontakte [Value and reality. Group 403 of the Faculty of Philosophy (2017–2018): Page on the social network VKontakte]. 8 February 2016. URL: https://vk.com/wall-101373242_39 (accessed 18 April 2024).
8. Anisimov S.F. *Vvedeniye v aksiologiyu: uchebnoye posobiye dlya izuchayushchikh filosofiyu* [Introduction to Axiology: A textbook for students of philosophy]. Moscow, Sovremennyye tetradi Publ, 2001. 128 p. (in Russian). URL: <https://philos.msu.ru/sites/default/files/lib/АНИСИМОВ%20С.Ф.%20Введение%20в%20аксиологию.pdf> (accessed 20 April 2024).
9. Skopich N.P. Sootnosheniye dvukh kategoriy v aksiologii: "tsennost'" i "otsenka" [The ratio of two categories in axiology: "value" and "valuation"]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2007. No. 2. Pp. 155–157 (in Russian). URL: <https://www.gramota.net/article/alm20071866/fulltext> (accessed 25 April 2024).
10. Khundaeva E.O. Znachenie i znachimost' v lingvofilosofskoy teorii [Significance and significance in linguophilosophical theory]. *Vestnik BGU – BSU Bulletin*, 2012, no. 15, pp. 164–168 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-i-znachimost-v-lingvofilosofskoy-teorii> (accessed 25 April 2024).
11. Artyushina M.N. Sotsial'no-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya tsennostnykh otnosheniy [Socio-pedagogical conditions for the formation of value relations]. *Elektronnyy zhurnal "Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye" – The electronic journal "Psychological Science and Education"*, 2012, no. 2, vol. 4, pp. 1–10 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n2/psyedu_2012_n2_53600.pdf (accessed 25 April 2024).
12. Heidegger M. *European Nihilism* (Russ. ed.: Evropeyskiy nihilizm. St. Petersburg, Nauka Publ., 2007. 150 p.).
13. Aristotle. *Essays in four volumes (vol. 4)*. Moscow, Mysl' Publ., 1983. 830 p. (in Russian).
14. Yanushevskaya E.V. N.F. Fedorov kak aksiolog: pereosmyslyaya idei G. Lottse [N.F. Fedorov as an axiologist: rethinking the ideas of G. Lotze]. *Filosofiya i obshchestvo*, 2022, no. 1 (102), pp. 110–120 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/n-f-fedorov-kak-aksiolog-pereosmyslyaya-idei-r-g-lottse> (accessed 25 April 2024).
15. Tolokevich L.A. Problema esteticheskikh tsennostey v fenomenologii Maksa Shelera [The Problem of Aesthetic Values in Max Scheler's Phenomenology]. *Vestnik ChelGU*, 2010, no. 16, pp. 168–174 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-esteticheskikh-tsennostey-v-fenomenologii-maksa-shelera> (accessed 26 April 2024).

16. Zagirnyak M.Yu. Ponyatiye tsennosti u G. Rikkerta i yego interpretatsiya v filosofii S.I. Gessena [The concept of value by G. Rickert and its interpretation in the philosophy of S.I. Hessen]. *Kantovskiy sbornik – Kantian Journal*, 2012, no. 1, pp. 40–44 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tsennosti-u-g-rikkerta-i-ego-interpretatsiya-v-filosofii-s-i-gessena> (accessed 26 April 2024).
17. Afanas'yev A.V. Nauchnyye podkhody k issledovaniyu ponyatiya “tsennostnoye otnosheniye” [Scientific approaches to the study of the concept of “value attitude”]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2010, no. 1, pp. 195–197 (in Russian). URL: <https://idpluton.ru/wp-content/uploads/gv118.pdf> (Accessed 26 April 2024).
18. Rostovskaya T.K., Kaliev T.B. Sovremennyye teorii izucheniya tsennostno-smyslovoy sfery [Modern theories of the study of the value-semantic sphere]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*, 2019, no. 1 (53), pp. 33–40 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-teorii-izucheniya-tsennostno-smyslovoy-sfery> (accessed 26 April 2024).
19. Kolesov V.I., Smolonskaya A.N., Smolonskiy S.I. Formirovaniye sotsial'nykh kompetentsiy v sovremennom sotsiume kak faktor uspekhov samorealizatsii [Formation of social competencies in modern society as a factor of successful self-realization]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*, 2018, no. 4 (45), pp. 18–22 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnyh-kompetentsiy-v-sovremennom-sotsiume-kak-faktor-uspekhov-samorealizatsii-1> (accessed 30 April 2024).
20. Soloveychik S.L. *Pedagogika sotrudnichestva* [Pedagogy of cooperation]. Moscow, Pervoye sentyabrya Publ., 2016. 22 p. (in Russian). URL: https://искусствожить.su/docs/cooperation_pedagogy.pdf (accessed 30 April 2024).
21. Komarov A.S. Obshchechelovecheskiye tsennosti: opyt apologii [Universal values: the experience of apologia]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2013, no. 4 (4), pp. 21–29 (in Russian). URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2015/06/15/komarov/> (accessed 30 April 2024).

Информация об авторах:

Калугин В.А., аспирант, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (Самарский университет) (Московское шоссе, 34, Самара, Россия, 443086).

E-mail: kalugin.ru63@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7514-5405>

Куриленко Л.В., доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (Самарский университет) (Московское шоссе, 34, Самара, Россия, 443086).

E-mail: srludmila@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8602-0659>

SPIN-код: 2131-9304

Information about the authors:

Kalugin V.A., postgraduate student, Samara University (Moskovskoye shosse, 34, Samara, Russian Federation, 443086).

E-mail: kalugin.ru63@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7514-5405>

Kurylenko L.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Samara University (Moskovskoye shosse, 34, Samara, Russian Federation, 443086).

E-mail: srludmila@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8602-0659>

SPIN-код: 2131-9304

Статья поступила в редакцию 09.05.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 09.05.2024; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья
УДК 378.147
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-54-61>

От слова к жесту: передача смысловых нюансов литературного произведения в дирижировании

Вячеслав Николаевич Царев

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
tsar68@list.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6808-7985>

Аннотация

Отмечая сложность и многогранность дирижерского искусства, автор подчеркивает необходимость глубокого осмысления исторического и теоретического контекста музыкального исполнительства для успешного обучения профессиональной деятельности дирижера, ставя цель освоения обучающимися методов передачи смысловых нюансов литературного текста в дирижерском жесте и предложить поэтапную технологию эффективной работы с текстом при подготовке дирижером хорового исполнения. Для реализации поставленной цели использованы методики преподавания дирижирования, сравнительный анализ подходов к обучению дирижированию вокально-хоровой музыки и интерпретированию литературного текста в дирижерском жесте, что представляет собой сложную и недостаточно изученную проблему. Поэтапная технология решения творческой задачи интерпретации смыслового содержания текста вокально-хорового произведения в жесте дирижера продемонстрирована в освоении иностранными студентами дирижирования хоровых произведений российских авторов, что определяет новизну исследования. Результаты исследования демонстрируют необходимость специальной подготовки для работы с литературным текстом в вокально-хоровой музыке, что расширяет существующие представления о методике преподавания дирижирования. Они могут быть использованы для разработки новых методических рекомендаций по обучению дирижеров с акцентом на работу с литературным текстом и передачу его смысловых нюансов через жест.

Ключевые слова: профессия дирижера, хоровое дирижирование, язык дирижерского жеста, интерпретация содержания литературного текста в дирижировании

Для цитирования: Царев В.Н. От слова к жесту: передача смысловых нюансов литературного произведения в дирижировании // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 54–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-54-61>

Original article

From word to gesture: conveying the semantic nuances of a literary work in conducting

Vyacheslav N. Tsarev

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation,
tsar68@list.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6808-7985>

Abstract

Noting the complexity and multifaceted nature of conducting art, the author emphasizes the need for a deep understanding of the historical and theoretical context of musical performance for the successful training of the conductor's professional activity, setting the goal of mastering by students the methods of transferring the semantic nuances of the literary text in the conductor's gesture and offer a step-by-step technology of effective work with the text in the preparation of choral performance by the conductor. In order to realize the set goal, we used methods of teaching conducting, comparative analysis of approaches to teaching conducting of vocal-choral music and interpretation of literary text in conducting gesture, which is a complex and insufficiently studied problem. The step-by-step technology of solving the creative problem of interpreting the semantic

content of the text of a vocal-choral work in the conductor's gesture is demonstrated in the mastering by foreign students of conducting choral works by Russian authors, which determines the novelty of the study. The results of the study demonstrate the necessity of special training for working with literary text in vocal-choral music, which expands the existing ideas about the methodology of teaching conducting. They can be used to develop new methodological recommendations for training conductors, with an emphasis on working with the literary text and conveying its semantic nuances through gesture.

Keywords: *conducting profession, choral conducting, conducting gesture language, interpretation of the content of a literary text in conducting*

For citation: Tsarev V.N. Ot slova k zhestu: peredacha smyslovykh nyuansov literaturnogo proizvedeniya v dirizhirovanii [From word to gesture: conveying the semantic nuances of a literary work in conducting]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 54–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-54-61>

Искусство дирижирования – одно из самых сложных и многогранных в мире музыки. Огромный многовековой опыт музыкального исполнительства, как вокально-хорового, так и инструментального, накопленный мировой музыкальной культурой, требует от дирижера не только безупречного владения техникой, но и глубокого понимания истории и теории исполнительства. В условиях ограниченного времени обучения дирижированию в высших учебных заведениях, в частности педагогических, необходим комплексный подход, сочетающий как теоретические знания, так и практические навыки. В обучении дирижированию педагог ставит важную цель – не просто отшлифовать технику дирижирования, а сформировать у будущего музыканта критическое мышление, позволяющее оценивать достижения и недостатки дирижерской практики, развивая при этом его музыкальную культуру и исполнительское мастерство. Прочная теоретическая база в профессии дирижера необходима для точного и эффективного освоения практических навыков. Освоение теории дирижирования помогает студенту найти свой индивидуальный стиль, развивает понимание истории и техники дирижирования с эстетической, эмпирической, методической и научно-теоретической точек зрения.

Дирижирование как область музыкального исполнительства уникально тем, что дирижер не извлекает звуки сам, а передает свой художественный замысел через коллектив исполнителей, это существенно отличается от исполнительской практики инструменталистов или солистов-вокалистов. Из-за данной особенности обучение дирижированию сопряжено с определенными трудностями, главная из которых заключается в невозможности постоянного контакта с «инструментом» – оркестром или хором. Стремясь к эффективному обучению, педагог-дирижер должен превратить условности дирижерского языка в ясный и эффективный инструмент выражения, а это уже практическая сторона обучения: «Музыкальная теория порождается практикой, из нее выходит и обслуживает ее», – писал выдающийся хоровой дирижер С.А. Казачков [1, с. 21].

Обучение дирижированию в педагогических вузах начинается на ранних этапах, после краткого теоретического курса и получения базовых практических навыков следует работа с коллективом. Студент-дирижер должен обладать целым рядом профессиональных качеств: умением руководить коллективом, устанавливать творческий контакт, быстро реагировать на неточности исполнения, четко и лаконично выражать свои требования. Эти навыки вырабатываются в процессе обучения, причем важно помнить, что техника дирижирования не может быть изолирована от художественного выражения. Она служит средством передачи глубины замысла композитора и эмоционального воздействия на слушателя. Дирижирование – это не просто техническое руководство оркестром или хором, это одновременно искусство передачи смысла, эмоций и художественного замысла композитора [2, с. 182; 3].

Дирижирование инструментальной и вокальной музыкой различается тем, что вокальная музыка включает в себя литературный текст, который дирижер должен также интерпретировать. В музыке без литературной основы, не программной и без заданного названия, у дирижера больше свободы интерпретации и выражения эмоций, заложенных в произведении, поскольку композитор не дает точных указаний по поводу содержания. Таким образом, дирижировать «чистой» музыкой может быть легче, чем музыкой, имеющей определенный смысл, который дирижер должен суметь

передать. Когда речь идет о вокально-хоровых произведениях, где музыка неразрывно связана с литературным текстом, роль дирижера становится особенно значимой. Он выступает не только как «переводчик» нот, но и как «расшифровщик» поэтического или драматургического текста, передающий его суть через язык жеста. Однако, безусловно, темп, фактура, размер и мелодические линии остаются важными элементами в обоих случаях [4, с. 21].

Многолетняя педагогическая практика автора показывает, что проблема интерпретации смысла текста в жесте заключается в том, что многие молодые хоровые дирижеры недооценивают значение работы исполнителей с текстом. Зачастую они сосредотачиваются на технической стороне дирижирования, отрабатывая движения рук, увлекаются внешней «красивостью» либо выражают «общую эмоциональность», но забывают о том, что каждый жест должен быть пропитан смыслом, иллюстрировать тот или иной образ, заложенный в литературной основе произведения. Между тем наполнение музыки литературным текстом делает дирижирование более ответственным и сложным, потому что дирижер ставится в определенные содержательные рамки, понимая, что взаимосвязь литературного и музыкального текста заключается в их гибком взаимовлиянии [5, с. 26].

Необходимостью подбора методов акцентуации внимания обучающихся, в особенности иностранных, на более глубоком познании литературного текста в процессе анализа произведения для хора обуславливает актуальность исследования. Цель работы состоит в освоении обучающимися методов передачи смысловых нюансов литературного текста в дирижерском жесте и поэтапной технологии эффективной работы с текстом при подготовке дирижером хорового исполнения.

Для достижения цели был проведен анализ литературы по теме исследования и смежным областям, а также анализ опыта известных дирижеров; в педагогической практике на занятиях по хоровому дирижированию реализован эксперимент по дирижированию хоровых произведений со студентами из Китая с отключением и включением восприятия литературного текста.

Дирижерский жест редко становится объектом искусствоведческого исследования, особенно в последние десятилетия. Диссертации Б.Ф. Смирнова [6], Н.А. Соболевой [7], О.С. Тремзиной [8] и отчасти монография В.А. Каюкова [9] представляют собой единичные работы по изучению дирижерского жеста как самостоятельного художественного явления. Более пристальное внимание ученые-музыковеды уделяют проблемам использования дирижерского жеста в педагогической практике, рассматривая его роль как доминирующую в процессе дирижерского исполнительства [10–13]. К вопросам специфики дирижерского исполнительства исследователи обращаются с точки зрения художественной интерпретации [14, 15], воплощения художественного образа музыкального произведения [16], динамики [17]. Методика дирижирования при организации групповых занятий является предметом изучения А.А. Лаба [18, с. 78–87], в аспекте контекстного проектирования рассмотрена в работе профессора Д.Б. Критского [19, с. 95–103], с применением основных драматургических положений – в статье П.А. Россоловского [20, с. 20–27]. Между тем семантика текста хорового произведения особенно важна для изучения в современной образовательной среде, где все чаще обучаются иноязычные студенты. Как же передать смысловые нюансы великого русского поэтического языка через жест? Работа дирижера начинается задолго до репетиции с исполнителями и включает в себя глубокое изучение текста: анализ поэтики, выявление ключевых образов, понимание авторского замысла. Поэтому создание методов работы с иностранными студентами при изучении русскоязычных текстов для хора является актуальной задачей в профессиональном образовании.

В течение ряда лет автором проводилось исследование влияния литературного текста на дирижерский жест на примере сравнения восприятия текста носителями языка и иностранцами – студентами из Китая с учетом влияния культурного контекста, а также по дирижированию произведения с иностранными обучающимися без включения восприятия литературного текста и с включением.

Для эксперимента выбирались музыкальные произведения, написанные на слова выдающихся поэтов русской классической литературы, известные и доступные для исполнения: композитор С. Рахманинов, из цикла «Шесть хоров для женских или детских голосов»: слова Н. Цыганова «Неволя»; слова В. Ладыженского «Ночка»; композитор А. Даргомыжский, стихи А. Пушкина «Пью за здоровье Мэри»; композитор В. Калинин, слова Е. Баратынского «Осень» («Зима») и др. В первом случае разучивание произведения проводилось с намеренным игнорированием се-

мантики текста. Акцент делался на чистом музыкальном воспроизведении, без попыток передать содержание текста через жесты. Во втором случае исполнялось то же произведение, но с предварительным изучением литературного текста, и жесты дирижера были направлены на передачу смысловых и эмоциональных нюансов поэзии. После каждого этапа студенты-участники и группа внешних слушателей (однотруппников) в беседе оценивали восприятие исполнения с точки зрения эмоциональности, художественной целостности, понятности и глубины передачи смысла произведения. Сравнительный анализ данных первого и второго видов исполнения позволил оценить влияние литературного текста на эмоциональную выразительность и художественную целостность исполнения, а также выявил корреляцию между оценками исполнителей и слушателей. Этот небольшой эксперимент убедительно показал, что учет литературного текста в дирижерском жесте приводит к более глубокой и эмоционально насыщенной интерпретации произведения как у российских студентов, так и у иностранных.

Полученные данные послужили основой для разработки поэтапной технологии осмысления музыкально-литературного хорового произведения и воплощению его в исполнительской дирижерской практике. Технология анализа музыкально-литературных произведений в классе дирижирования, в особенности с иностранными студентами, включает определенную последовательность деятельности будущего дирижера. Во-первых, анализ начинается с общего восприятия литературного текста – его содержания и эмоционального воздействия при первом прочтении или прослушивании. Необходимо мотивировать обучающихся проникнуться всеми оттенками, настроением произведения, почувствовать драматургию его развития. Затем следуют углубленный анализ, выявление подтекста и ассоциаций, которые могут указывать на более глубокий смысл, выходящий за рамки очевидного (например, ассоциации времен года с этапами жизни человека в стихотворении «Осень» Е. Баратынского).

Во-вторых, необходимо выявление ключевых фраз или строк в поэтическом тексте, создающих атмосферу и действующих как смысловые символы (например, у С. Есенина: «Небо – как колокол, Месяц – язык...»). Это прием, часто используемый поэтами для создания определенного эмоционального фона.

В-третьих, и это, пожалуй, наиболее важно, сравнение содержания литературного текста с музыкальной интерпретацией. Некоторые композиторы (например, Г. Свиридов – музыка к повести А. Пушкина «Метель», В. Гаврилин – «Перезвоны») считаются мастерами точного отображения смысла литературного произведения в музыке, в то время как другие создают произведения, где соответствие музыки и текста менее очевидно. Оценка соответствия музыкальной интерпретации литературному тексту является ключевым моментом в обучении дирижеров в средних и высших учебных заведениях.

Анализ взаимосвязи музыки и текста включает в себя изучение выразительных музыкальных средств (гармония, фактура, тембр и т. д.), помогающих понять или дополнять смысл литературного произведения. При подготовке к дирижированию необходимо учитывать эти средства, а также особенности хорового состава (количество голосов, тип хора и т. д.), гармонический рисунок и фонетику текста (ключевые слова и фразы). Подробный анализ выразительных средств композитора на различных участках произведения с учетом фонетической структуры текста помогает будущему дирижеру понять, какие именно жесты наиболее адекватно передадут заложенный в произведение смысл. Это в свою очередь обогащает восприятие как литературного текста, так и музыки.

После анализа выразительных музыкальных средств и их соответствия тексту (по фразам, тактам) становится ясно, какие фактурные, динамические и гармонические элементы необходимо подчеркнуть и на какие слова или фразы они приходятся, и возможно приступить к разработке системы жестов. Наиболее важный аспект дирижирования – выбор мануальных средств для выражения смысла литературного и музыкального материала.

Каждый жест должен быть мотивирован конкретным фрагментом текста, выражать его смысловую и эмоциональную подтекст. Это может быть динамическое развитие жеста, изменение его амплитуды и траектории, специфическая мимика или поза. Например, в произведении с трагическим сюжетом жесты будут более сдержанными, задумчивыми, с долей пессимизма, тогда как в веселом – живыми, легкими, динамичными. Описание природы в тексте может быть передано

через плавные, извилистые движения, а драматический диалог – резкими, энергичными. Важно помнить о целостности и последовательности жестов. Они не должны быть хаотичными и случайными, а должны создавать единство образа, соответствующее художественному замыслу. Поэтому, репетируя впоследствии с хором, обучающемуся необходимо не только отрабатывать технику хорового исполнения, но и объяснять смысл каждого фрагмента текста и соответствующие ему жесты. Важно вместе с певцами прожить это произведение, почувствовать его драматургию и эмоции.

На этом этапе необходимо также определить, какие части руки (кисть, предплечье, плечо) и в какой степени задействовать для передачи нужного смысла. Так, кисть, будучи наиболее подвижной частью руки, играет ключевую роль в дирижировании. Ее разнообразные движения способны передать тончайшие нюансы музыкальной выразительности, особенно в сочетании с литературным текстом. Наблюдая за работой выдающихся дирижеров, например В. Гергиева, можно заметить, как выразительность кисти в сочетании с мимикой и выразительностью глаз создает единое целое, дополняемое движениями всей руки и даже тела в кульминационные моменты.

Таким образом, освоение профессиональной компетенции дирижера обучающимися заключается в грамотном использовании всего потенциала мануальной техники, включая все части руки и тело, для наиболее адекватной передачи художественного замысла произведения. Обучение будущих дирижеров – это не только отработка технических навыков, но и воспитание глубокого понимания музыки как искусства, тесно связанного с литературой и другими видами искусства. Передача смысловых нюансов литературного произведения через жест – это высшее проявление мастерства дирижера, способного не только руководить музыкантами, но и вести слушателя к глубокому пониманию и восприятию музыкального произведения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Казачков С.А. От урока к концерту. Казань: Издательство Казанского университета, 1990. 343 с.
2. Сейтмететова Э.А. Музыкально-педагогическая подготовка студентов в классе дирижирования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-1. С. 182–189. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25900616> (дата обращения: 05.01.2025).
3. Егемкулова Ж.А. Методы управления хоровым пением в классе хорового дирижирования // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2019. № 2. С. 21. doi: 10.33514/1694-7851-2019-2-101-107
4. Мовчан Л.А. Специфика обучения приемам дирижерского жеста в классе по специальности «хоровое дирижирование» // PHILHARMONICA. International Music Journal. 2024. № 1. С. 18–32. doi: 10.7256/2453-613X.2024.1
5. Кошкарева Н.В. Семантика литературно-текстовых источников в полифонических произведениях для хора а capella отечественных композиторов второй половины XX – начала XXI века // Философия и культура. 2022. № 2. С. 26–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-literaturno-tekstovyh-istochnikov-v-polifonicheskikh-proizvedeniyah-dlya-hora-a-cappella-otechestvennyh-kompozitorov> (дата обращения: 28.12.2024).
6. Смирнов Б.Ф. Дирижерское искусство как художественный и социокультурный феномен: автореф. ... д-ра искусствовед. Челябинск, 2004. 32 с.
7. Соболева Н.А. Художественно-невербальная коммуникация и ее преломление в дирижерском исполнительстве: автореф. ... канд. искусствовед. СПб., 2013. 28 с.
8. Тремзина О.С. Дирижерский жест как художественный феномен: автореф. ... канд. искусствовед. Саратов, 2014. 38 с.
9. Каюков В.А. Дирижер и дирижирование / вступ. ст. П.С. Гуревич, А.Р. Кашаев. М.: ДПК Пресс, 2014. 214 с.
10. Калашникова Н.В. Формирование навыков целостного восприятия хоровой партитуры у будущего дирижера-хормейстера в процессе высшего профессионального образования: автореф. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 24 с.
11. Абакшинок А.В. Педагогические заметки об эффективности занятий в классе дирижирования // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2011. № 191. С. 14–22. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-zametki-ob-effektivnosti-zanyatiy-v-klasse-dirizhirovaniya> (дата обращения: 30.12.2024).
12. Юрченко Н.Е. Формирование культуры творческого общения в профессиональной подготовке дирижера – будущего руководителя музыкально-инструментального коллектива: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2013. 25 с.
 13. Кузнецов Ю.М. Визуальные исследования дирижерской коммуникации // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2008. № 18-2. С. 204–211. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24896256> (дата обращения: 07.01.2025).
 14. Афанасьева А.А. Художественная интерпретация как важная составляющая дирижерского исполнительства // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 45-2. С. 105–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-interpretatsiya-kak-vazhnaya-sostavlyayuyuschaya-dirizherskogo-ispolnitelstva> (дата обращения: 03.01.2025).
 15. Форкин Р. Б. Проблема приобретения интерпретационного опыта обучающимися дирижированию оркестром народных инструментов в процессе освоения образовательных программ в вузе культуры // Молодой ученый. 2024. № 6 (505). С. 277–283. URL: <https://moluch.ru/archive/505/111079/> (дата обращения: 03.01.2025).
 16. Айкина Л.П., Скоморохова Т.С. К проблеме воплощения художественного образа музыкального произведения в обучении дирижеров // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств) 2022. № 3 (33). С. 79–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-voploscheniya-hudozhestvennogo-obraza-muzykalnogo-proizvedeniya-v-obuchenii-dirizherov> (дата обращения: 03.01.2025).
 17. Оксененко Ю.В. Динамика в дирижировании // Молодой ученый. 2020. № 21 (311). С. 632–635. URL: <https://moluch.ru/archive/311/70489/> (дата обращения: 04.01.2025).
 18. Лаба А.А. Формирование хормейстерских навыков в процессе групповых занятий по дирижированию // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 2 (54). С. 78–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46226800> (дата обращения: 10.01.2025).
 19. Критский Б.Д. Метод контекстного проектирования в исполнительской деятельности (на примере занятий по дирижированию) // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2013. № 4 (4). С. 95–103.
 20. Россоловский П.А. Применение основных положений «системы» К.С. Станиславского к процессу обучения в классе хорового дирижирования // Musicus: Вестник Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова. 2024. № 1 (77). С. 20–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65642273> (дата обращения: 10.01.2025).

References

1. Kazachkov S.A. *Ot uroka k kontsertu* [From lesson to concert]. Kazan', Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta Publ., 1990. 343 p. (in Russian).
2. Seytmemetova E.A. Muzykal'no-pedagogicheskaya podgotovka studentov v klasse dirizhirovaniya [Musical and pedagogical training of students in the conducting class]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 52-1, pp. 182–189 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25900616> (accessed 5 January 2025).
3. Egemkulova Zh.A. Metody upravleniya khorovym peniyem v klasse khorovogo dirizhirovaniya [Methods of managing choral singing in the choral conducting class]. *Vestnik Kyrgyzskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. Arabaeva – Bulletin of KSU named after. I. Arabayev*, 2019, no. 2, pp. 21 (in Russian). DOI: 10.33514/1694-7851-2019-2-101-107
4. Movchan L.A. Spetsifika obucheniya priyomam dirizhyorskogo zhesta v klasse po spetsial'nosti "khorovoye dirizhirovaniye" [Specifics of teaching conducting gesture techniques in the class specializing in "Choral conducting"]. *PHILHARMONICA. International Music Journal*, 2024, no. 1, pp. 18–32 (in Russian). DOI: 10.7256/2453-613X.2024.1.69898
5. Koshkareva N.V. Semantika literaturno-tekstovykh istochnikov v polifonicheskikh proizvedeniyakh dlya khora a kapella otechestvennykh kompozitorov vtoroy poloviny XX – nachala XXI vekov [Semantics of literary and textual sources in polyphonic works for a capella choir by russian composers of the second half of the 20th – early 21st centuries]. *Filosofiya i kul'tura*, 2022, no. 2, pp. 26–34 (in Russian). URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-literaturno-tekstovyyh-istochnikov-v-polifonicheskikh-proizvedeniyah-dlya-hora-a-cappella-otechestvennykh-kompozitorov> (accessed 28 December 2024).
6. Smirnov B.F. *Dirizhyorskoye iskusstvo kak khudozhestvennyy i sotsiokul'turnyy fenomen. Avtoref. dis. kand. iskusstvovedeniya* [Conducting art as an artistic and sociocultural phenomenon. Abstract of thesis cand. art. criticism]. Chelyabinsk, 2004. 32 p. (in Russian).
 7. Soboleva N. A. *Khudozhestvenno-neverbal'naya kommunikatsiya i yeyo prelomleniye v dirizhyorskom ispolnitel'stve. Avtoref. dis. kand. iskusstvovedeniya* [Artistic and non-verbal communication and its refraction in conducting performance. Abstract of thesis cand. art. criticism]. Saint Petersburg, 2013. 28 p. (in Russian).
 8. Tremzina O. S. *Dirizhyorskiy zhest kak khudozhestvennyy fenomen. Avtoref. dis. kand. iskusstvovedeniya* [Conducting gesture as an artistic phenomenon. Abstract of thesis cand. art. criticism]. Saratov, 2014. 38 p. (in Russian).
 9. Kayukov V.A. *Dirizhyor i dirizhirovaniye* [Conductor and conducting]. *Vstupitel'naya stat'ya P.S. Gurevich, A.R. Kashaev* [Introductory article by P.S. Gurevich, A.R. Kashaev]. Moscow, DPK Press Publ., 2014. 214 p. (in Russian).
 10. Kalashnikova N. V. *Formirovaniye navykov tselostnogo vospriyatiya khorovoy partitury u budushchego dirizhyora-khormeystera v protsesse vysshego professional'nogo obrazovaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of skills of integral perception of choral score in future conductor-choirmaster in the process of higher professional education. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Ekaterinburg, 2009. 24 p. (in Russian).
 11. Abakshonok A. V. *Pedagogicheskiye zametki ob effektivnosti zanyatiy v klasse dirizhirovaniya* [Pedagogical notes on the effectiveness of classes in conducting class]. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*, 2011, no. 191, pp. 14–22 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiye-zametki-ob-effektivnosti-zanyatiy-v-klasse-dirizhirovaniya> (accessed 30 December 2024).
 12. Yurchenko N. E. *Formirovaniye kul'tury tvorcheskogo obshcheniya v professional'noy podgotovke dirizhyora – budushchego rukovoditelya muzykal'no-instrumental'nogo kollektiva. Avtoref. kand. ped. nauk* [Formation of a culture of creative communication in the professional training of a conductor – a future leader of a musical and instrumental group. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 2013. 25 p. (in Russian).
 13. Kuznetsov Yu.M. *Vizual'nyye issledovaniya dirizherskoy kommunikatsii* [Visual research of conductor communication]. *Yezhegodnaya bogoslovskaya konferentsiya Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta*, 2008, no. 18-2, pp. 204–211 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24896256> (accessed 7 January 2025).
 14. Afanas'yeva A.A. *Khudozhestvennaya interpretatsiya kak vazhnaya sostavlyayushchaya dirizhyorskogo ispolnitel'stva* [Artistic interpretation as an important component of conducting performance]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2018, no. 45-2, pp. 105–112 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-interpretatsiya-kak-vazhnaya-sostavlyayushchaya-dirizherskogo-ispolnitelstva> (accessed 3 January 2025).
 15. Forkin R.B. *Problema priobreteniya interpretatsionnogo opyta obuchayushchimisiya dirizhirovaniyu orkestrom narodnykh instrumentov v protsesse osvoyeniya obrazovatel'nykh programm v vuze kul'tury* [The problem of acquiring interpretative experience by students conducting an orchestra of folk instruments in the process of mastering educational programs at a university of culture]. *Molodoy uchyonyy*, 2024, no. 6 (505), pp. 277–283 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/505/111079/> (accessed 3 January 2025).
 16. Akina L.P., Skomorokhova T.S. *K probleme voploshcheniya khudozhestvennogo obraza muzykal'nogo proizvedeniya v obuchenii dirizhyorov* [On the problem of embodying the artistic image of a musical work in training conductors]. *Uchyonyye zapiski (Altayskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv)*, 2022, no. 3 (33), pp. 79–85 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-voploshcheniya-hudozhestvennogo-obraza-muzykal'nogo-proizvedeniya-v-obuchenii-dirizherov> (accessed 3 January 2025).
 17. Oksenenko Yu.V. *Dinamika v dirizhirovanii* [Dynamics in conducting]. *Molodoy uchyonyy*, 2020, no. 21 (311), pp. 632–635. URL: <https://moluch.ru/archive/311/70489/> (accessed 4 January 2025).
 18. Laba A.A. *Formirovaniye khormeysterskikh navykov v protsesse gruppovykh zanyatiy po dirizhirovaniyu* [Formation of choirmaster skills in the process of group conducting lessons]. *Gumanitarnye nauki*, 2021, no. 2(54), pp. 78–87 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46226800> (accessed 10 January 2025).

19. Kritskiy B.D. Metod kontekstnogo proyektirovaniya v ispolnitel'skoy deyatel'nosti (na primere zanyatiy po dirizhirovaniyu) [The method of contextual design in performing activities (using conducting classes as an example)]. *Vestnik kafedry YuNESKO "Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Art and Education"*, 2013, no. 4 (4), pp. 95–103.
20. Rossolovskiy P.A. Primeneniye osnovnykh polozheniy "sistemy" K.S. Stanislavskogo k protsessu obucheniya v klasse khorovogo dirizhirovaniya [Application of the main provisions of the "system" of K.S. Stanislavsky to the process of teaching in the class of choral conducting]. *Musicus: Vestnik Sankt-Peterburgskoy gosudarstvennoy konservatorii im. N.A. Rimskogo-Korsakova*, 2024, no. 1 (77), pp. 20–27 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65642273> (accessed 10 January 2025).

Информация об авторе:

Царев В.Н., профессор, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: tsar68@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6808-7985>

SPIN-код: 7508-7582

Information about the author

Tsarev V.N., Professor (academic title), Professor of Music and Art Study Department, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: tsar68@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6808-7985>

SPIN-code: 7508-7582

Статья поступила в редакцию 25.01.2025; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 25.01.2025; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-62-73>

Наставничество в системе «школа – школа» в контексте приоритетов современного образования в России

Анатолий Геннадьевич Маджуга¹, Оксана Владимировна Гумерова²,
Светлана Геннадьевна Бережная³, Гузель Ибрагимовна Калимуллина⁴

¹ Институт развития образования Республики Башкортостан, Уфа, Россия

^{2,3,4} Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

¹ madzhuga.anatolij@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>

² gumerova_80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3774-2468>

³ bereg-69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8089-7134>

⁴ g_kalimullina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0404-6001>

Аннотация

В статье актуализируется проблема наставничества в системе «школа – школа» как один из ключевых механизмов повышения качества образования в контексте приоритетов современного образования в России. Этот вид наставничества позволяет не только усилить профессиональное развитие педагогов, но и создать условия для устойчивого обмена лучшими практиками между образовательными учреждениями. В статье рассматриваются методологические подходы к реализации модели наставничества «школа – школа» в России и за рубежом, а также факторы, которые влияют на успешность этой формы взаимодействия. В ходе исследования проведен анализ отечественного и международного опыта, что позволяет выявить наиболее эффективные практики и предложить рекомендации для дальнейшего развития системы наставничества в России. Особое внимание уделено методологическим аспектам наставничества и его влиянию на качество образования, а также условиям, способствующим успешной реализации наставнических программ в России и за рубежом. В заключение представлены выводы о необходимости внедрения инновационных моделей наставничества в образовательную практику и усиления взаимодействия между образовательными учреждениями для решения актуальных задач современной школы.

Ключевые слова: наставничество, наставничество «школа – школа», образовательные приоритеты, российское образование, зарубежный опыт, профессиональное развитие педагогов, взаимодействие образовательных учреждений, обмен лучшими практиками, государственные программы, качество образования

Благодарности: Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России на оказание государственных услуг (выполнение работ) по теме «Внедрение модели повышения качества образования в образовательные организации Донецкой и Луганской народных республик».

Для цитирования: Маджуга А.Г., Гумерова О.В., Бережная С.Г., Калимуллина Г.И. Наставничество в системе «школа – школа» в контексте приоритетов современного образования в России // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 62–73. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-62-73>

Original article

Mentoring in the school-to-school system in the context of the priorities of modern education in Russia

Anatoliy G. Madzhuga¹, Oksana V. Gumerova², Svetlana G. Berezhnaya³, Guzel I. Kalimullina⁴

¹ Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Ufa, Russian Federation

^{2,3,4} Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russian Federation

¹ madzhuga.anatolij@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>

² gumerova_80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3774-2468>

³ bereg-69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8089-7134>

⁴ g_kalimullina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0404-6001>

Abstract

The article considers the problem of mentoring in the school-to-school system as one of the key mechanisms for improving the quality of education in the context of the priorities of modern education in Russia. Mentoring between schools allows not only to strengthen the professional development of teachers, but also to create conditions for a sustainable exchange of best practices between educational institutions. This type of mentoring allows not only to strengthen the professional development of teachers, but also to create conditions for a sustainable exchange of best practices between educational institutions. The article discusses methodological approaches to the implementation of the school-to-school mentoring model in Russia and abroad, as well as factors that influence the success of this form of interaction. In the course of the research, a conceptual analysis of domestic and international experience was carried out, which allows us to identify the most effective practices and offer recommendations for the further development of the mentoring system in Russia. Special attention is paid to the methodological aspects of mentoring and its impact on the quality of education, as well as the conditions conducive to the successful implementation of mentoring programs in Russia and abroad. In conclusion, the conclusions are presented on the need to introduce innovative mentoring models into educational practice and strengthen interaction between educational institutions to solve the urgent problems of modern schools.

Keywords: mentoring, school-to-school mentoring, educational priorities, Russian education, foreign experience, professional development of teachers, interaction of educational institutions, exchange of best practices, government programs, quality of education

Acknowledgments: The article was prepared as part of the implementation of the state task of the Ministry of Education of Russia for the provision of public services (performance of work) on the topic “Implementation of a model for improving the quality of education in educational organizations of the Donetsk and Lugansk People’s Republics”.

For citation: Madzhuga A.G., Gumerova O.V., Berezhnaya S.G., Kalimullina G.I. Nastavnichestvo v sisteme “shkola – shkola” v kontekste prioritetrov sovremennogo obrazovaniya v Rossii [Mentoring in the school-to-school system in the context of the priorities of modern education in Russia]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 62–73. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-62-73>

Наставничество играет ведущую роль в современных образовательных системах как в России, так и за рубежом и рассматривается как один из важных инструментов повышения профессионального мастерства педагогов и качества образовательного процесса [1–4]. В условиях глобальных изменений и постоянной модернизации образовательных стандартов наставничество в формате «школа – школа» приобретает особую актуальность.

Данная форма сотрудничества подразумевает партнерство между образовательными учреждениями с целью обмена опытом, лучшими практиками и поддержания высокого уровня преподавания, что особенно важно для стран, стремящихся к улучшению своих образовательных систем.

В России необходимость создания эффективных механизмов наставничества была признана на государственном уровне, что нашло отражение в утвержденной Министерством просвещения РФ в 2019 г. «Концепции развития наставничества в системе образования». Этот документ ставит перед школами задачу не только оптимизировать внутришкольную систему профессионального развития педагогов, но и создать условия для сотрудничества и обмена опытом между школами, как успешными, так и теми, которые нуждаются в поддержке для улучшения качества образования [5]. Наряду с этим государственная программа «Развитие образования на 2018–2025 гг.» подчеркивает значимость внедрения наставничества на всех уровнях образовательной системы, включая школы [6]. Программа направлена на реализацию стратегических приоритетов по повышению доступности и качества образования через взаимодействие между образовательными организациями [7].

Следует отметить, что одна из важных особенностей модели наставничества «школа – школа» заключается в том, что она направлена не только на передачу педагогического опыта, но и на создание единого профессионального сообщества (например, лиги наставнических школ), где школы могут поддерживать друг друга, делиться ресурсами и совместно решать актуальные проблемы. Это особенно важно в условиях региональной специфики образовательных организаций, когда одни школы могут значительно опережать другие по качеству образования и ресурсному обеспечению. Наставничество в таком формате позволяет скорректировать эти различия, обеспечивая равные возможности для всех участников образовательного процесса [8].

Зарубежный опыт также свидетельствует о том, что наставничество «школа – школа» является одним из наиболее эффективных методов улучшения образовательной системы. В частности, исследования А. Hargreaves и М. Fullan подчеркивают, что развитие профессионального капитала через наставничество оказывает положительное влияние на учебные результаты учеников и способствует более глубокой трансформации педагогической практики [9]. В таких странах, как Финляндия и Сингапур, система наставничества между школами органично встроена в государственные образовательные программы и служит важным элементом в системе непрерывного повышения квалификации учителей [10]. Опыт этих стран позволяет утверждать, что успешное наставничество между школами помогает не только улучшить профессиональные навыки педагогов, но и укрепить общую структуру образовательной системы, способствует формированию социальной солидарности в диаде «школа – школа» на всех уровнях образования.

В России реализация наставничества в диаде «школа – школа» становится неотъемлемой частью образовательной политики, особенно в контексте реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования.

В своей работе Е.И. Кузнецова отмечает, что партнерство образовательных организаций в условиях реализации ФГОС общего образования является важным фактором в повышении уровня подготовки учеников и педагогов, особенно в условиях новых вызовов, стоящих перед современной системой образования [11]. В этом контексте взаимодействие между школами способствует созданию благоприятной образовательной среды, что положительно сказывается как на учебном процессе, так и на профессиональном росте педагогов.

Значимость модели наставничества «школа – школа» заключается в том, что она позволяет школам работать совместно над решением актуальных задач, делиться опытом и ресурсами, что особенно важно в условиях, когда образовательные учреждения испытывают сложности с нехваткой кадров или ресурсов.

Сегодня наставничество является одной из ключевых форм педагогической поддержки, которая способствует передаче опыта и знаний между образовательными учреждениями.

В условиях современных вызовов в сфере образования наставничество в формате «школа – школа» приобретает особую значимость как механизм, позволяющий повысить качество обучения и профессионального развития педагогов через обмен передовыми практиками и методиками.

Настоящая статья имеет целью рассмотреть модель наставничества «школа – школа» как механизм поддержки профессионально-личностного развития педагогов и повышения качества образования в контексте приоритетов современной российской системы образования.

На основе теоретического анализа литературы наставничество можно определить как систематический процесс передачи знаний, опыта и профессиональных навыков от более опытных педагогов и образовательных организаций к менее опытным или нуждающимся в поддержке учреждениям.

Модель наставничества «школа – школа» представляет собой особую форму этого процесса, где взаимодействие осуществляется на уровне образовательных организаций, а не отдельных специалистов. Эта модель предусматривает сотрудничество школ для решения образовательных, организационных и методологических задач, включая совместную разработку учебных программ, проведение тренингов и мастер-классов, а также обмен педагогическими ресурсами [8].

Важно подчеркнуть, что механизмы реализации наставничества в диаде «школа – школа» включают несколько основных этапов. Во-первых, происходит определение целей и задач взаимодействия между школами. Так, успешные школы могут поддерживать школы с низкими показателями успеваемости или недостаточным уровнем ресурсов. Во-вторых, важно создание рабочих групп, которые будут обеспечивать координацию и реализацию наставнических мероприятий. В этом контексте важную роль играют встречи на регулярной основе, где обсуждаются достигнутые результаты и корректируются планы на будущее.

Один из примеров успешного применения модели наставничества «школа – школа» в России – это программа «Учитель для России», где опытные школы помогают учреждениям с низкими результатами улучшить образовательный процесс через обмен педагогическим опытом, проведение тренингов и внедрение новых методик обучения [5]. В рамках программы активно используются такие методы, как наблюдение за уроками, проведение мастер-классов, а также обучение педагогов применению современных технологий в образовательной среде. Программа охватывает как столичные, так и региональные школы, что позволяет учитывать специфику каждого региона. Такое взаимодействие способствует обмену не только знаниями, но и ресурсами, что особенно важно для малоресурсных школ.

В международной практике примеры успешной реализации модели наставничества «школа – школа» демонстрируют такие страны, как Финляндия и Сингапур. Так, в Финляндии школы создают кластеры, в рамках которых они обмениваются учебными программами, совместно разрабатывают инновационные методы преподавания и помогают друг другу адаптироваться к новым вызовам, таким как внедрение цифрового образования [10]. Сингапурская система наставничества ориентирована на постоянное развитие профессионального капитала учителей, где сильные школы берут на себя роль наставников менее успешных учреждений, организуя регулярные встречи, обмен педагогическим опытом и совместные образовательные проекты [12].

Одно из преимуществ модели наставничества «школа – школа» связано с возможностью обмена образовательных организаций успешными практиками и педагогическими методиками. Эта форма взаимодействия позволяет передавать знания и опыт, которые были проверены на практике в одной школе, другим образовательным учреждениям, что способствует ускорению профессионального и личностного роста педагогов и улучшению качества обучения [9].

Еще одним важным преимуществом модели наставничества «школа – школа» является возможность решать проблемы неравенства в доступе к качественному образованию. В России существует значительная разница в уровне образовательных ресурсов между школами в крупных городах и школами в удаленных регионах. Модель наставничества «школа – школа» помогает преодолевать этот разрыв, предоставляя школам с ограниченными ресурсами доступ к инновационным методикам и педагогическим разработкам, что положительно сказывается на образовательных результатах обучающихся [5].

Несмотря на значительные преимущества, у модели наставничества «школа – школа» есть и определенные слабые стороны. Во-первых, успешная реализация данной модели требует значительных временных и организационных ресурсов. Наставничество требует тщательной координации между школами, что может стать вызовом, особенно в условиях нехватки времени у педагогов или сложностей с организацией регулярных встреч и мероприятий [4].

Во-вторых, в российских условиях может возникнуть проблема мотивации школ-участников. Не все школы готовы активно участвовать в программах наставничества, особенно если они сами испытывают трудности с ресурсами или перегружены учебными и административными задачами. С другой стороны, более успешные школы могут не проявлять достаточной мотивации для наставничества, если не видят в этом явных выгод или стимулов. Это может ослабить эффект от программ наставничества [11].

Также существуют сложности в оценке эффективности наставничества. Результаты такого взаимодействия часто проявляются не сразу, что делает сложным оценку влияния программ наставничества на качество образования в краткосрочной перспективе. Это может усложнять процесс принятия решений и распределения ресурсов в рамках государственных образовательных программ [6].

Примеры реализации модели наставничества «школа – школа» за рубежом также подтверждают ее успешность. Так, в Великобритании, в рамках Национальной службы преподавания, школы-наставники помогают школам с низкими показателями успеваемости развивать образовательные возможности. В рамках этой программы школы-участники делятся своими ресурсами, разработками учебных программ и проводят регулярные консультации с подопечными школами, что помогает повысить общий уровень образования в стране [13].

Проведенный нами SWOT-анализ позволил обозначить сильные и слабые стороны модели наставничества «школа – школа». Сильные стороны этой модели включают возможность обмена передовыми педагогическими практиками, решение проблемы неравенства в доступе к качественному образованию, а также поддержку профессионального и личностного роста учителей. Однако существуют и слабые стороны, такие как сложности в координации, мотивации участников и измерении краткосрочной эффективности программ наставничества.

Российский и зарубежный опыт реализации модели наставничества «школа – школа» подтверждают, что эта модель может успешно применяться для решения актуальных задач образовательной системы. При этом программы наставничества должны развиваться и адаптироваться к условиям каждой конкретной образовательной среды, чтобы максимально эффективно поддерживать как школы, выступающие в роли наставников, так и подопечные школы.

Наш опыт показал, что в процессе реализации модели наставничества «школа – школа» важно правильно определить методологические подходы и принципы.

Отметим, что наставничество «школа – школа» основывается на ряде методологических подходов и принципов, которые обеспечивают его успешную реализацию в образовательных системах. Эти подходы определяют структуру и характер взаимодействия между образовательными учреждениями, а также способы передачи знаний, навыков и опыта.

Мы считаем, что модель наставничества «школа – школа» должна основываться на ряде значимых методологических подходов и принципов.

Рассмотрим эти методологические подходы:

1. *Системный подход.* Наставничество «школа – школа» представляет собой сложную систему взаимодействия, в которой участвуют различные образовательные учреждения (организации). Системный подход позволяет рассматривать этот вид наставничества как целостный процесс, где каждая школа, входящая в партнерские отношения, выполняет определенную функцию в общей системе. Это означает, что наставничество не ограничивается передачей профессионального опыта (в виде знаний, умений, навыков) от одной школы к другой, а включает в себя совместное планирование, координацию деятельности и обмен ресурсами. В рамках системного подхода важно учитывать взаимосвязи между участниками процесса наставничества, их цели и задачи, а также влияние каждого компонента на итоговый результат. Примером применения системного подхода в практике наставничества может служить российская программа «Учитель для России», где опытные школы-наставники помогают менее успешным школам улучшить свои результаты, а также способствуют системным изменениям в организации учебного процесса и повышении квалификации педагогов [5].

2. *Деятельностный подход.* Деятельностный подход предполагает, что процесс наставничества основан на активной совместной деятельности участников. Этот подход направлен на практическое применение знаний и опыта, передаваемых в рамках наставничества, что особенно важно в образовательной среде. В процессе наставничества школы-наставники и подопечные школы совместно разрабатывают и внедряют новые педагогические методики, организуют образовательные мероприятия и взаимодействуют в рамках конкретных образовательных проектов. Так, например, в рамках наставничества в Финляндии школы работают в кластерах, где активно обмениваются методическими разработками и проводят совместные семинары и тренинги для педагогов, что позволяет применять полученные знания в учебном процессе [10].

Обозначим ряд важных принципов, которые составляют основу модели наставничества «школа – школа»:

1. *Принцип взаимного обогащения* основан на идее, что наставничество приносит пользу как школе-наставнику, так и подопечной школе. В контексте принципа взаимного обогащения школы-наставники имеют возможность привести в систему свой опыт, осуществлять рефлексию своих педагогических практик, использовать новые методы обучения. В ходе реализации этого принципа подопечные школы приобретают необходимые знания и навыки, которые они могут адаптировать с учетом своей специфики. Все это позволяет обеспечить взаимное обогащение участников процесса наставничества [9].

2. *Принцип открытости и доверия.* Процесс взаимодействия в паре «школа – школа» происходит на основе открытости и доверия между участниками наставнической деятельности. В рамках этого принципа школы должны быть готовы поделиться своими лучшими практиками, открыто обсуждать возникающие трудности, осуществлять совместный поиск наиболее оптимальных решений в конкретных ситуациях. При этом необходимо, чтобы взаимодействие в диаде «школа – школа» протекало в атмосфере взаимной поддержки, где ошибки рассматриваются не как преграда, а как возможность для обучения и улучшения [11]. Примером реализации принципа открытости и доверия в образовательной практике нашей страны является программа «Учитель для России». В рамках программы опытные школы делятся своими передовыми практиками с образовательными учреждениями, которые испытывают трудности, при этом оба участника взаимодействия четко определяют цели и задачи наставничества, что позволяет достигать значительных образовательных результатов

3. *Принцип целенаправленности* связан с постановкой обоснованных цели и задач процесса взаимодействия школы-наставника с подопечной школой. В содержательном плане целенаправленность предполагает заблаговременное обсуждение конкретных результатов, которых хотят достигнуть в результате наставничества школа-наставник и подопечная школа. К таким результатам можно отнести в первую очередь улучшение показателей успеваемости учеников, повышение профессионально-личностного уровня развития педагогов, внедрение инновационных учебных программ, развитие новых управленческих компетенций [4].

4. *Принцип устойчивого развития.* Этот принцип предполагает создание условий для устойчивого развития образовательных учреждений (организаций) в процессе наставнической деятельности. Таким образом, результаты наставничества не должны ограничиваться краткосрочными успехами, а обеспечивать долговременные изменения в образовательной системе. В связи с этим изменение системы управления школой должно быть таким, чтобы могло приносить пользу и после окончания формального наставничества [8].

5. *Принцип адаптивности.* Принцип адаптивности связан с гибкостью в подходах и методах наставничества, возможностью изменения плана действий в зависимости от потребностей подопечной школы. При этом необходимо, чтобы наставничество учитывало уникальные особенности каждой школы, такие как социально-экономическое положение, кадровый потенциал, уровень подготовки учеников и другие факторы.

Примером адаптивного подхода является сингапурская система наставничества. В этой модели наставничества акцентируется возможность школы адаптировать свои методы работы в зависимости от конкретных потребностей подопечных школ. Такой подход позволяет учитывать особенности каждой школы и обеспечивает более гибкое и эффективное взаимодействие в условиях реализации наставнических программ [12].

Таким образом, модель наставничества «школа – школа» базируется на ряде методологических подходов и принципов, которые обеспечивают ее эффективность и устойчивость.

Системный и деятельностный подходы помогают выстроить целостный и продуктивный процесс взаимодействия между школами, входящими в наставническую пару, а принципы взаимного обогащения, доверия, целенаправленности, устойчивого развития и адаптивности обеспечивают долгосрочный положительный эффект от такого взаимодействия.

Мы считаем, что обмен профессиональным опытом между школами в процессе реализации модели наставничества «школа – школа» должен осуществляться следующим образом:

– *совместные методические мероприятия*. Проводятся семинары, тренинги, мастер-классы и открытые уроки, где учителя-наставники демонстрируют свои практики, а педагоги из наставляемых школ могут наблюдать, задавать вопросы и осваивать новые методы;

– *коуч-сессии и индивидуальные консультации*. Руководители или опытные педагоги школы-наставника проводят индивидуальные консультации для педагогов наставляемой школы, помогая им внедрять новые подходы в преподавании и организации образовательного процесса;

– *взаимообмен профессиональными визитами*. Педагоги обеих школ посещают уроки и внеурочные мероприятия друг у друга, что дает возможность увидеть лучшие образовательные практики в реальных условиях и обсудить их эффективность;

– *создание сетевых профессиональных сообществ*. Площадки или онлайн-форумы, в рамках которых учителя производят обмен методическими материалами, конспектами уроков, цифровыми ресурсами и обсуждают актуальные вопросы педагогики;

– *реализация совместных проектов и мероприятий*. Школы могут организовывать совместные учебные проекты, конкурсы, исследовательские работы, конференции, форумы, фестивали. Такая деятельность вовлекает всех участников и способствует практическому освоению методов работы.

Принимая во внимание представленные способы обмена профессиональным опытом между школами в процессе реализации модели наставничества «школа – школа», считаем необходимым уточнить дефиниции «школа-наставник» и «наставляемая школа».

Школа-наставник – это образовательная организация, обладающая успешным опытом, признанными профессиональными компетенциями педагогов и руководителей. Такая школа способна транслировать лучшие образовательные практики, управленческие решения и методические разработки другим учреждениям. Школа-наставник зачастую имеет высокие показатели в учебной деятельности (результаты учеников, участие в инновационных проектах), что подтверждает эффективность ее работы.

Наставляемая школа (подопечная школа) – это образовательное учреждение, которое испытывает определенные затруднения или нуждается в совершенствовании отдельных аспектов своей деятельности (качество преподавания, методическая работа, управление и т. д.). Под руководством и при поддержке школы-наставника такая школа может постепенно повышать свой уровень, осваивать новые методики и улучшать результаты обучения.

Обозначенные нами дефиниции основных понятий модели наставничества «школа – школа» дают основание утверждать, что в рамках этого вида наставничества речь идет как о прямой передаче опыта, так и равноправном (партнерском) сотрудничестве между образовательными организациями.

В большинстве случаев модель наставничества «школа – школа» предполагает *гибридный формат*, который включает оба элемента:

– *прямая передача опыта (односторонний формат)*. Школа-наставник передает апробированные методики и технологии, выступая в роли эксперта, а наставляемая школа перенимает данный опыт, адаптируя его к своим условиям;

– *партнерское сотрудничество (двусторонний формат)*. По мере развития взаимоотношений и роста компетенций наставляемой школы взаимодействие может переходить в режим партнерства. Подопечная школа также делится своим уникальным опытом или наработками в определенных областях (например, использование цифровых технологий, инклюзивное образование, проектная деятельность), что обогащает обе стороны.

Таким образом, в реальной практике модель наставничества «школа – школа» обычно строится на *принципах взаимной выгоды и взаимного развития*, где школа-наставник может учиться новому у подопечной школы, а наставляемая школа получает поддержку и конкретные инструменты для совершенствования своей деятельности.

Российский и зарубежный опыт показывает, что модель наставничества «школа – школа» может значительно повысить качество образования, профессиональное и личностное развитие педагогов, если она будет основываться названных подходах и принципах [14–20].

На основе проведенного теоретического анализа взаимосвязей, существующих на уровне модели наставничества «школа – школа», можно сделать вывод, что использование системного и деятельностного методологических подходов акцентирует внимание на равноправном и взаимовы-

годном сотрудничестве между школами, где каждая сторона вносит свой вклад в общее развитие. Взаимодействие между образовательными организациями строится на доверии, открытости и готовности к совместной работе, что обеспечивает эффективный обмен знаниями и опытом, а также адаптацию лучших практик к конкретным условиям. Это не только способствует профессиональному и личностному росту педагогов и повышению качества образования, но и создает эмоционально благоприятную образовательную среду, где школы могут поддерживать друг друга на постоянной основе. При этом важной характеристикой является взаимное обучение: школы-наставники также развиваются и улучшают свои практики в процессе взаимодействия с подопечными школами, а не только передают свои знания и опыт.

Для того чтобы оценить эффективность модели наставничества «школа – школа», важно определить систему критериев и показателей, которые будут отражать реальные достижения программы наставничества и ее влияние на образовательный процесс.

Можно выделить следующие основные критерии и показатели оценки эффективности наставнической деятельности в диаде «школа – школа»:

1. Критерии педагогической эффективности

При оценке эффективности модели наставничества «школа – школа» должны быть приняты во внимание основополагающие критерии педагогической эффективности: повышение уровня квалификации педагогов. Эти критерии можно измерить через проведение оценочных мероприятий до и после реализации программы наставничества. Критерии педагогической эффективности характеризуются рядом показателей: рост профессиональных навыков, освоение новых педагогических методик, улучшение управления учебным процессом. В связи с этим определяющую роль играет применение передовых образовательных практик, а именно: количество и качество внедренных методик и программ, которые были получены от школы-наставника и актуализированы на практике в подопечной школе. Наряду с этим критерии педагогической эффективности, связаны с профессиональным развитием учителей. При этом важно учитывать количество пройденных тренингов и мастер-классов, а также успешное применение полученных знаний в образовательной практике.

2. Критерии успеваемости обучающихся

К показателям, характеризующим критерии успеваемости обучающихся, следует отнести: изменение показателей успеваемости (оценка среднего уровня успеваемости учащихся до и после реализации программы наставничества, увеличение среднего балла, улучшение результатов по основным предметам может свидетельствовать об эффективности программы). Наряду с этим критерии успеваемости обучающихся акцентируют повышение мотивации обучающихся (измерение уровня вовлеченности учеников в учебный процесс, участие в дополнительных занятиях, проектах, олимпиадах, что может указывать на позитивное влияние наставничества на учебный климат школы); снижение уровня отсеивания учеников (показатель уменьшения числа обучающихся, которые прекращают обучение или переходят в другие школы в поисках лучшего образования).

3. Критерии организационной эффективности

Эти критерии связаны со следующими показателями: укрепление профессиональных связей между школами (количество совместных образовательных мероприятий, проектов и программ, разработанных в рамках наставничества); регулярность встреч и обмена опытом между представителями школы-наставника и подопечной школы (частота и качество взаимодействия между школами, включая очные и дистанционные встречи, проведение мастер-классов и совместных тренингов для педагогов); взаимная поддержка и консультации (количество консультаций и обратной связи между школами-наставниками и подопечными школами).

4. Критерии устойчивого развития

В качестве показателей, характеризующих критерии устойчивого развития, следует обозначить: долговременное влияние наставничества на качество образовательного процесса (оценка продолжительности эффекта от наставничества). Школы должны сохранять полученные знания и практики в долгосрочной перспективе, даже после завершения программы наставничества.

Еще один показатель устойчивого развития – устойчивость изменений (наличие внедренных улучшений, которые продолжают работать и приносить пользу после завершения наставнических отношений).

Не менее значимым показателем устойчивого развития является развитие школьного управленческого потенциала (внедрение новых управленческих подходов, улучшение работы административного аппарата школы, повышение эффективности организации учебного процесса).

Сущностные характеристики модели наставничества «школа – школа» дают нам основание утверждать, что описанные подходы являются наиболее эффективными в реализации этого вида наставничества, а их применение в модели наставничестве «школа – школа» обеспечивает создание условий для взаимодействия, в ходе которого обе школы – и школа-наставник, и подопечная школа – активно вовлечены в процесс взаимного обучения и развития. Результативность этой формы наставничества зависит от того, насколько целенаправленно школы работают над достижением общих образовательных целей, готовы сотрудничать и доверять друг другу.

Важно подчеркнуть, что при оценке эффективности программ наставничества в диаде «школа – школа» следует учитывать педагогические и организационные результаты, а также их влияние на успеваемость обучающихся и устойчивое развитие школы.

Таким образом, успешная реализация программ наставничества в диаде «школа – школа» может значительно повысить качество образования, обеспечить профессиональный и личностный рост педагогов, способствовать созданию сильной и стабильной образовательной системы, где школы могут эффективно сотрудничать и поддерживать друг друга в реалиях современного общества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Тихонова Н.В., Ратнер Ф.Л., Вергасова И.Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России // *Образование и наука*. 2024. Т. 26, № 5. С. 124–151.
2. Горбунова Е.А. Наставничество в профессиональном развитии учителя: зарубежный опыт // *Педагогика*. 2018. № 4. С. 105–112.
3. Грачева Л.Ю., Баграмян Э.Р., Цыганкова М.Р. и др. Модели и практики профессионального развития учителей в современных системах образования // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 6. С. 176–200.
4. Тимофеева А.А. Практика наставничества в системе общего образования: российский и зарубежный опыт // *Педагогическое образование и наука*. 2019. № 2. С. 45–50.
5. Министерство просвещения Российской Федерации. Концепция развития наставничества в системе образования Российской Федерации. М.: Министерство просвещения РФ, 2019. С. 10–15.
6. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642. М.: Правительство РФ, 2017. С. 35–42.
7. Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ). Мониторинг экономики образования: развитие профессиональных компетенций педагогов. М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 75–83.
8. Сидорова И.Н. Партнерство школ в современном образовательном пространстве // *Образование и наука*. 2020. № 6. С. 68–77.
9. Hargreaves A., Fullan M. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press, 2012. P. 32–47.
10. OECD. *Teacher Professional Learning and Development: Best Practices in Mentoring and Coaching*. Paris: OECD Publishing, 2019. P. 15–28.
11. Кузнецова Е.И. Партнерство образовательных организаций в условиях реализации ФГОС // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 4. С. 112–119.
12. Barber M., Mourshed M. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Company, 2007. P. 21–30.
13. Department for Education. *National Teaching Service: School-to-School Support and Collaboration*. London: DfE Publications, 2016. P. 58–65.
14. Матвеева Е.Ф. Современные мировые тенденции в системе подготовки и повышения квалификации учителей в Гонконге // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017. № 2 (26). С. 175–180. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-mirovyye-tendentsii-v-sisteme-podgotovki-i-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-v-gonkonge> (дата обращения: 19.09.2024).
15. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Преснова А.К. и др. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2019.

- № 3 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-pedagogicheskiy-fenomen-istoriya-i-sovremennost-1/viewer> (дата обращения: 29.10.2024).
16. Масалимова А.Р., Баянов Д.И. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 17 (2). С. 162–176.
 17. Zhang L., Li X. Peer Mentoring Between Schools in China: A Case Study of Collaborative Professional Development // *Asia Pacific Education Review*. 2018. Vol. 19, № 3. P. 325–336.
 18. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. 5th ed. New York: Teachers College Press, 2016. P. 50–61.
 19. Leana C.R. The Missing Link in School Reform // *Stanford Social Innovation Review*. 2011. Vol. 9, № 4. P. 30–35.
 20. Международная академия образования (МАО). Наставничество и коучинг: эффективные практики. Брюссель: МАО, 2019. С. 22–29.

References

1. Tikhonova N.V., Ratner F.L., Vergasova I.Ya. Nastavnichestvo v obrazovanii: analiz zarubezhnykh praktik i ikh primenimost' v usloviyakh Rossii [Mentoring in education: analysis of foreign practices and their applicability in the context of Russia]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2024, vol. 26, no. 5, pp. 124–151 (in Russian).
2. Gorbunova E.A. Nastavnichestvo v professional'nom razvitii uchitelya: zarubezhnyy opyt [Mentoring in the professional development of a teacher: foreign experience]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2018, no. 4, pp. 105–112 (in Russian).
3. Gracheva L.Yu., Bagramyan E.R., Tsygankova M.R. et al. Modeli i praktiki professional'nogo razvitiya uchiteley v sovremennykh sistemakh obrazovaniya [Models and practices of professional development of teachers in modern education systems]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2020, vol. 22, no. 6, pp. 176–200 (in Russian).
4. Timofeeva A.A. Praktika nastavnichestva v sisteme obshchego obrazovaniya: rossiyskiy i zarubezhnyy opyt [Mentoring practice in the general education system: Russian and foreign experience]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka – Pedagogical education and science*, 2019, no. 2, pp. 45–50 (in Russian).
5. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii. Kontseptsiya razvitiya nastavnichestva v sisteme obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii* [Ministry of Education of the Russian Federation. Concept of development of mentoring in the education system of the Russian Federation]. Moscow, Ministry of Education Publ., 2019. Pp. 10–15 (in Russian).
6. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii “Razvitiye obrazovaniya” na 2018–2025 gody [State Program of the Russian Federation “Education Development” for 2018–2025]. *Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 26 dekabrya 2017 g.* No. 1642 [Resolution of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017, no. 1642]. Moscow, Government of the Russian Federation Publ., 2017. Pp. 35–42 (in Russian).
7. *Vysshaya shkola ekonomiki (NIU VSHE). Monitoring ekonomiki obrazovaniya: razvitiye professional'nykh kompetentsiy pedagogov* [Higher School of Economics (HSE). Monitoring the Economics of Education: Developing Teachers' Professional Competencies]. Moscow, HSE Publ., 2020. Pp. 75–83 (in Russian).
8. Sidorova I.N. Partnyorstvo shkol v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve [Partnership of schools in the modern educational space]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2020, no. 6, pp. 68–77 (in Russian).
9. Hargreaves A., Fullan M. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, Teachers College Press, 2012. Pp. 32–47.
10. OECD. *Teacher Professional Learning and Development: Best Practices in Mentoring and Coaching*. Paris, OECD Publishing, 2019. P. 15–28.
11. Kuznetsova E.I. Partnyorstvo obrazovatel'nykh organizatsiy v usloviyakh realizatsii FGOS [Partnership of educational organizations in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2019, no. 4, pp. 112–119 (in Russian).
12. Barber M., Mourshed M. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London, McKinsey & Company, 2007. Pp. 21–30.

13. Department for Education. National Teaching Service: School-to-School Support and Collaboration. London, DfE Publications, 2016. Pp. 58–65.
14. Matveeva E.F. Sovremennyye mirovyye tendentsii v sisteme podgotovki i povysheniya kvalifikatsii uchiteley v Gonkonge [Modern global trends in the system of training and advanced training of teachers in Hong Kong]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional education in Russia and abroad*, 2017, no. 2 (26), pp. 175–180 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-mirovyye-tendentsii-v-sisteme-podgotovki-i-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-v-gonkonge> (accessed 19 September 2024).
15. Bystrova N.V., Tsyplakova S.A., Presnova A.K. et al. Nastavnichestvo kak pedagogicheskiy fenomen: istoriya i sovremennost' [Teaching as a pedagogical phenomenon: history and modernity]. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya – Innovation economy: prospects for development and improvement*, 2019, no. 3 (37) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-pedagogicheskiy-fenomen-istoriya-i-sovremennost-1/viewer> (accessed 29 October 2024).
16. Masalimova A.R., Bayanov D.I. Modeli proshlogo i sovremennogo nastavnichestva: tochki soprikosnoveniya i raskhozhdeniya v istoricheskoy retrospektive [Models of past and modern mentoring: points of contact and divergence in historical retrospect]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 17 (2), pp. 162–176 (in Russian).
17. Zhang L., Li X. Peer Mentoring Between Schools in China: A Case Study of Collaborative Professional Development. *Asia Pacific Education Review*, 2018, vol. 19, no. 3, pp. 325–336.
18. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. 5th ed. New York, Teachers College Press Publ., 2016. Pp. 50–61.
19. Leana C.R. The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, 2011, vol. 9, no. 4, pp. 30–35.
20. *Mezhdunarodnaya akademiya obrazovaniya (MAO). Nastavnichestvo i kouching: effektivnyye praktiki* [International Academy of Education (IAE). Mentoring and Coaching: Effective Practices]. Brussels, IAE Publ., 2019. Pp. 22–29 (in Russian).

Информация об авторах:

Маджуга А.Г., доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой, Институт развития образования Республики Башкортостан (ул. Мингажева, 120, Уфа, Республика Башкортостан, Россия, 40005).

E-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>

Гумерова О.В., кандидат биологических наук, доцент, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ул. Октябрьской Революции, 3а, Уфа, Республика Башкортостан, Россия, 40077).

E-mail: gumerova_80@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3774-2468>

SPIN-код: 5357-0919

Бережная С.Г., руководитель центра исследований и разработок в сфере качества ИНПО «Вектор развития», Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ул. Октябрьской Революции, 3а, Уфа, Республика Башкортостан, Россия, 40077).

E-mail: bereg-69@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8089-7134>

SPIN-код: 5194-5877.

Калимуллина Г.И., кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ул. Октябрьской Революции, 3а, Уфа, Республика Башкортостан, Россия, 40077).

E-mail: g_kalimullina@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0404-6001>

SPIN-код: 6753-9387

Information about the authors:

Madzhuga A.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan (ul. Mingazheva, 120, Ufa, Russian Federation, 40005).

E-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>

Gumerova O.V., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (ul. Oktyabrskoy Revolyutsii, 3a, Ufa, Russian Federation, 40077).

E-mail: gumerova_80@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3774-2468>

SPIN-код: 5357-0918

Berezhnaya S.G., Head of the Center for Research and Development in the Sphere of Quality, INPO Vector of Development, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (ul. Oktyabr'skoy Revolyutsii, 3a, Ufa, Russian Federation, 40077).

E-mail: bereg-69@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8089-7134>

SPIN-код: 5194-5877

Kalimullina G.I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (ul. Oktyabr'skoy Revolyutsii, 3a, Ufa, Russian Federation, 40077).

E-mail: g_kalimullina@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0404-6001>

SPIN-код: 6753-9387

Статья поступила в редакцию 20.11.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 20.11.2024; accepted for publication 24.04.2025

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 371.84

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-74-83>

Педагогические инструменты формирования социальных компетенций у старших дошкольников

Юлия Александровна Быстрова¹, Елена Александровна Лапп²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, BystrovaYuA@mgppri.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>

² Азовский государственный педагогический университет, Бердянск, Россия, lapp-elen1965@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5411-915X>

Аннотация

Представлено исследование применения педагогического инструментария для формирования социальных компетенций у дошкольников. В работе были использованы следующие методы: метод проблемного обучения с целью развития социально направленного мышления; метод моделирования жизненных ситуаций с целью запуска коллективных мыслительных процессов в группе дошкольников; метод кейсов с целью усвоения дошкольниками алгоритмов социально одобряемого поведения. В статье рассматриваются четыре основных компонента развития социальной компетентности дошкольника, разработанные авторским коллективом: содержательный – с опорой на социальную осведомленность дошкольника; личностно-регуляторный – с опорой на развитие рефлексии у воспитанников; эмоциональный – с опорой на чувственный опыт детей; поведенческий – закрепление новых знаний на практике и перенос сформированных навыков в новые условия. Представлены результаты использования педагогического инструментария для развития каждого компонента социальной компетентности у дошкольников.

Ключевые слова: старшие дошкольники, дошкольный возраст, личность, социальные компетенции, компоненты социальной компетентности, социальный навык, педагогические инструменты, социализация

Благодарности: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Эффективные инструменты формирования личности ребенка дошкольного возраста», рег. № 1023120800004-3-5.3.1 (соглашение № 073-03-2024-005/2 от 27 августа 2024 г.).

Для цитирования: Быстрова Ю.А., Лапп Е.А. Педагогические инструменты формирования социальных компетенций у старших дошкольников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 74–83. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-74-83>

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

Original article

Pedagogical tools for developing social competencies in senior preschoolers

Yuliya A. Bystrova¹, Elena A. Lapp²

¹ Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, BystrovaYuA@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>

² Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russian Federation, lapp-elen1965@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5411-915X>

Abstract

The article presents the results of a study on the use of pedagogical tools for the formation of social competencies in preschoolers. The study used the following methods, which together with the forms and means of work constitute a pedagogical toolkit: a problem-based learning method for the purpose of developing socially oriented thinking; a method of modeling life situations for the purpose of launching collective thought processes in a group of preschoolers; a case method for the purpose of preschoolers mastering the algorithms of socially approved behavior. The article presents four main components of the development of social competence in a preschooler, developed by the authors' team: content – based on the social awareness of the preschooler; personal-regulatory – based on the development of reflection in pupils; emotional – based on the sensory experience of children; behavioral – consolidation of new knowledge in practice and the transfer of formed skills to new conditions. The article presents the results of using pedagogical tools for the development of each component of social competence in preschoolers. The article presents recommendations for teachers on working with pedagogical tools: cases of social and everyday situations; fairy tale cases; time control cases, daily routine control cases; photo cases; cases of events that children know well. The authors introduce readers to the results of a formative experiment using pedagogical tools for working with preschoolers.

Keywords: senior preschoolers, preschool age, personality, social competencies, components of social competence, social skill, pedagogical tools, socialization

Acknowledgments: The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic “Effective tools for the formation of the personality of a preschool child”, reg. No. 1023120800004-3-5.3.1 (agreement No. 073-03-2024-005/2 dated August 27, 2024).

For citation: Bystrova Yu.A., Lapp E.A. Pedagogicheskiye instrumenty formirovaniya sotsial'nykh kompetentsiy u starshikh doshkol'nikov [Pedagogical tools for developing social competencies in senior preschoolers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 74–83. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-74-83>

На современном этапе развития системы образования осознана необходимость целенаправленного развития социальных компетенций, позволяющих индивиду взаимодействовать и общаться с другими людьми максимально эффективно. Наибольший интерес в этом плане представляет дошкольный возраст. В этот период закладывается основа личности, происходит ориентация на развитие духовности, формируются первые мироощущения, интегративные качества личности, необходимые в последующей жизни взрослому человеку для успешной интеграции в социум [1, 2]. В ряде концептуальных документов, касающихся образования и воспитания подрастающего поколения, определяется набор социально-нормативных возрастных навыков дошкольников [3, 4]. Однако, несмотря на активное изучение проблемы, исследованы далеко не все ее аспекты в развитии

личности дошкольника. В частности, в современных исследованиях отмечается недостаточная разработанность научно обоснованных педагогических инструментов формирования социальных компетенций у дошкольников [2, 4].

Целесообразность данного исследования продиктована необходимостью поиска педагогических инструментов для формирования социальных навыков у дошкольников. Вызов системе дошкольного образования состоит в обосновании и отборе эффективных педагогических инструментов формирования социальных навыков у дошкольников [5, 6].

Цель – на основе проведенного исследования предложить адекватные педагогические инструменты формирования социальных навыков у дошкольников.

Научная новизна – определены педагогические инструменты развития социальных навыков дошкольников в образовательном пространстве детского сада. Теоретическая значимость – осмыслены и углублены психологические представления о необходимости развития социальных навыков у детей дошкольного возраста. Практическая значимость – материалы статьи могут быть использованы в практике изучения и развития социальных навыков у дошкольников с целью их успешной социализации, результаты работы могут быть включены в содержание программ модулей/дисциплин для освоения в системе высшего образования и повышения квалификации педагогических кадров.

Теоретико-методологическую основу исследования педагогических инструментов развития социальной компетентности у дошкольников составили концепции социальной обусловленности развития личности ребенка (В.В. Абашина, В.В. Рубцов, И.М. Улановская, С.А. Якоб) [1, 7]; положения о социально-коммуникативной активности личности в контексте субъектно-деятельностной парадигмы (Ю.А. Быстрова, К.Д. Вердер, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [8, 9]; основные идеи формирования социальных навыков у старших дошкольников в межличностном взаимодействии (В.В. Рубцов, И.М. Улановская, В.Е. Коваленко) [7, 10]; основные положения по теории взаимосвязи образовательных процессов и развития (С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов и др.) [11].

В исследовании по формированию социальных компетенций у старших дошкольников в образовательном пространстве детского сада нами были использованы следующие методы, представляющие в совокупности с формами и средствами работы педагогический инструментарий: метод моделирования жизненных ситуаций; метод кейсов; метод проблемного обучения.

Выборку составили 123 воспитанника ДОО из трех исторических регионов РФ – Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики и г. Бердянска Запорожской области.

На первом этапе практики нами выделены и описаны структурные компоненты для диагностики и формирования социальных компетенций и коммуникативных навыков у старших дошкольников [12–14]:

1) содержательный – воспитанник хорошо ориентирован во временных рамках (прошлое, настоящее, будущее), в социально-бытовых вопросах, умеет строить простой план своих действий на бытовом уровне или при выполнении заданий, знает, как достичь результата в запланированном действии, доступном ребенку по возрасту;

2) эмоциональный – понимание воспитанником доступных ему по возрасту социально-бытовых ситуаций, поступков, умение выразить свое отношение к ним, проявление эмоций в соответствии с этими ситуациями, контроль над негативными эмоциями;

3) личностно-регуляторный – умение видеть собственные ошибки при выполнении заданий, анализировать их и исправлять; умение проявлять социально одобряемое поведение в соответствии с ситуацией;

4) поведенческий – применение приобретенных навыков на практике.

Первый метод – моделирование жизненных ситуаций, заведомо сложных для дошкольников, но находящихся в зоне их ближайшего развития. Метод очень похож на метод проблемного обучения, но в отличие от него предполагает практическое проигрывание каких-либо житейских ситуаций с детьми, требующих активизации мыслительной деятельности дошкольника, проявления новых социальных компетенций, которые позволят ему распознать ситуацию, сравнить с подобной и построить свое поведение в соответствии с ситуацией. Метод ориентирован

на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление дошкольника. На начальном этапе воспитатель моделирует какую-либо знакомую для детей ситуацию, но с более сложным, чем обычно, решением, активизирует их мышление, сообщает о проблеме и предлагает вместе с детьми найти какой-то способ, чтобы ситуация поменялась из проблемной в обычную. Дети под руководством воспитателя предлагают варианты, как справиться с проблемой. Применение метода моделирования житейских ситуаций возможно на занятиях по планам и программам ДОО, коррекционно-развивающих занятиях логопеда, занятиях психолога по социально-бытовой ориентации [15]. Построенные с учетом данного метода задания формируют у дошкольников новые социальные навыки, которые помогут им в дальнейшем без труда распознавать подобные ситуации, решать их и переносить навык в новые условия. Для этого ситуации, подобные той, которая предложена воспитателем на занятии, затем решаются детьми на прогулке, во время музыкального занятия, могут быть распознаны и обсуждены в повседневной жизни или при просмотре мультфильма, даны как домашнее задание для закрепления в семье. Чем больше подобных ситуаций проживет ребенок, тем больше опыта и новых социальных навыков он приобретет [16, 17].

Данный метод используется комплексно – не только на занятиях в ДОО и практической деятельности детей, но и в коррекционно-развивающей работе логопеда и психолога ДОО [18]. Моделирование жизненных ситуаций на обучающих занятиях, во время прогулок, практической деятельности и игры направлено:

– во-первых, на развитие содержательного компонента социальных компетенций дошкольника – его ориентацию в каких-либо прошлых, настоящих и будущих событиях, в связи между ними, в социально-бытовых вопросах, его умение планировать свою деятельность на бытовом уровне, доступном ребенку по возрасту, его умение пересказать, что и за чем он будет делать, чтобы достичь предполагаемого результата (как сделать салат; что нужно, чтобы выйти зимой на улицу; как из дома попасть в детский сад; что нужно, чтобы купить шоколадку);

– во-вторых, на развитие содержательного компонента социальных компетенций дошкольника – понимание воспитанником доступных ему по возрасту социально-бытовых ситуаций, поступков, умение выразить свое отношение к ним, проявление эмоций в соответствии с этими ситуациями, контроль над негативными эмоциями;

– в-третьих, на развитие поведенческого компонента социальных компетенций дошкольника – появление навыков активного общения со сверстниками и воспитателем для достижения результата, совместной деятельности, сотрудничества при выполнении проблемного задания, навыков обращения за помощью к старшим или сверстникам, навыков оказания помощи другим детям в группе;

– в-четвертых, на развитие личностно-регуляторного компонента социальных компетенций дошкольника – появление зачатков навыков социальной рефлексии у дошкольников – умений оценить поступок героя сказки, мультфильма, поступок других людей; умений думать над ситуацией вместе с воспитателем, совместно с ним и другими детьми искать пути решения предложенной воспитателем проблемы (в речи детей появляются высказывания «я думаю...», «по-моему...», «мне кажется...», выражающие личностное отношение).

Моделирование жизненных ситуаций, которые подбирались в соответствии с образовательными программами, разработанными в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, осуществлялось в соответствии с календарным планированием.

Основные приемы работы педагога при использовании метода моделирования ситуаций:

– педагог приводит пример жизненной или литературной ситуации, в которой герою необходимо выбрать определенную социально одобряемую модель поведения;

– педагог приводит пример ситуации и предлагает детям выбрать определенную социально одобряемую модель поведения в этой ситуации на основе имеющихся у них знаний;

– педагог предлагает детям самостоятельно рассказать алгоритм действий героя в предложенной им ситуации (что и в какой последовательности будет делать герой – сначала, потом и т. д.);

– педагог предлагает детям самостоятельно найти ошибку в последовательности рассказа по предложенным картинкам;

- педагог предлагает детям представить, что может случиться с героем, если исчезнет один эпизод или одно действие из цепи событий;
- педагог предлагает детям разложить карточки последовательности событий жизненной ситуации в правильном порядке;
- педагог предлагает детям продолжить ситуацию, рассказать, что произойдет дальше.

Использование метода моделирования жизненных ситуаций позволит педагогу, с одной стороны, сформировать у дошкольников социальные компетенции и закрепить их на практике в свободном общении, на коррекционно-развивающих занятиях, на прогулках и в семье. А с другой стороны, позволит на последующих занятиях провести контроль сформированности данных компетенций и возможности переноса их в новые условия путем опоры на новые подобные ситуации на занятии.

Контроль сформированности социальной компетенции производился, например, на занятиях по развитию речи. Педагогами организовывались разные виды контроля сформированности социальных навыков воспитанников: индивидуальный, парный контроль, а также родительский контроль – подключение членов семьи к проигрыванию подобных ситуаций в быту при решении домашних задач.

Наряду с методом моделирования жизненных ситуаций мы реализовали метод кейсов. Метод представляет собой совокупность социальных ситуаций, заведомо сложных для разрешения дошкольника, но находящихся в зоне его ближайшего развития. Любой кейс – это подробно проиллюстрированная или описанная ситуация и алгоритм ее решения с помощью последовательных действий. В основу создания обучающих кейсов положена концепция обучения и развития Л.С. Выготского и теория поэтапного формирования умственной деятельности П.Я. Гальперина [19]. Метод кейсов необходимо использовать параллельно с методами моделирования жизненных ситуаций и проблемного обучения, так как первые направлены на активизацию мыслительных процессов детей в группе или самостоятельно, а кейс предлагает уже известное решение, которое необходимо запомнить и применять в подобных случаях. Накапливая социальный опыт при помощи кейсов, дошкольники начинают в последующем применять его при решении проблемных задач, которые находятся в зоне их ближайшего развития.

Алгоритм работы педагога с кейсом: определить вместе с воспитанниками ситуацию по существенным признакам → дать им пошаговую инструкцию для решения такой ситуации → поэтапно выполнить инструкцию вместе с воспитанниками → достичь результата. Такой четкий алгоритм позволяет дошкольникам:

- сориентироваться в ситуации;
- понять, из чего состоит такая ситуация, по каким существенным признакам ее можно распознать;
- научиться распознавать и понимать подобные ситуации;
- научиться понимать, какую проблему можно решить в этой ситуации самостоятельно, а с какой проблемой нужно обратиться за помощью и к кому;
- решать проблему с помощью взрослых или самостоятельно.

Для закрепления социальных компетенций, полученных дошкольниками на занятиях, применяются разные виды кейсов. Рекомендуем педагогам использовать всю совокупность обучающего инструментария: кейсы социально-бытовых ситуаций; кейсы-сказки; кейсы контроля времени, режима дня; кейсы с фотосюжетами; кейсы реальных событий, знакомых детям.

Параллельно с предложенными выше методами формирования социальной компетентности у детей дошкольного возраста в исследовании был использован метод проблемного обучения. Этот метод позволяет перейти от пассивного слушания с последующей репродукцией к активному включению воспитанников в решение проблемы [20, 21].

Практика формирующего эксперимента показала, что занятия, включающие проблематизацию дошкольников при объявлении им задачи на занятии, активизируют их мыслительную деятельность, а продолжение поиска решений подобных задач в группе сверстников в игре, на прогулке, в свободное время повышают познавательный интерес и мотивацию дошкольников.

Результаты применения педагогического инструментария представлены в таблице.

Сформированность социальной компетентности у дошкольников

Компонент	Уровень	Дошкольники		Разница в изменениях до и после внедрения педагогического инструментария, %	ф/р
		до формирующего этапа, %	после формирующего этапа, %		
Содержательный	в	0,00	0,00	0,00	–
	д	17,55	26,83	9,28	–0,17/0,05
	с	35,37	43,11	7,74	–0,09/0,05
	м	47,08	30,05	–17,03	0,11/0,05
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)				8,51	
Личностно-регуляторный	в	0,00	0,00	0,00	–
	д	2,03	11,27	9,24	0/0,05
	с	31,53	52,51	20,98	0,12/0,05
	м	66,45	36,23	–30,22	–0,19/0,05
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)				15,11	
Эмоциональный	в	0,00	0,81	0,81	–
	д	2,43	22,54	20,11	–1,16/0,01
	с	37,64	53,31	15,67	–0,19/0,05
	м	59,94	23,35	–36,59	0,14/0,05
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)				18,30	
Поведенческий	в	0,00	0,81	0,81	–
	д	8,10	18,52	10,42	–0,27/0,01
	с	39,29	56,53	17,24	–0,81/0,01
	м	52,62	24,15	–28,47	0,23/0,01
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)				24,63	

Примечание. в – высокий уровень, д – достаточный уровень, с – средний уровень, м – минимальный уровень.

Как мы видим из таблицы, наибольшие положительные изменения наблюдаются при формировании навыков, связанных с эмоциональной сферой социальной компетентности у детей дошкольного возраста. Это указывает на восприимчивость дошкольников к учебным воздействиям с использованием предложенного педагогического инструментария, направленного на формирование у дошкольников правильного понимания на эмоциональном уровне доступных им по возрасту социально-бытовых ситуаций, поступков других людей или героев произведений, познавательных мультфильмов; на формирование умений выражать свое эмоциональное отношение к поступкам героев, эмпатию; на формирование адекватного проявления эмоций в соответствии с жизненными ситуациями в группе сверстников, в общении со взрослыми, в кругу семьи; на формирование контроля над негативными эмоциями в различных ситуациях. Динамика по поведенческому компоненту указывает на способность дошкольников переносить сформированные навыки в новые условия (подобные жизненные ситуации) и ориентироваться в них, выбирая стиль, модель поведения в соответствии с ситуацией (таблица).

Меньше всего значительных изменений мы наблюдаем по содержательному компоненту формирования социальной компетентности у дошкольников после внедрения описанного выше педагогического инструментария (таблица). Это может быть связано у дошкольников с недостаточной социальной осведомленностью и способностью к анализу социальных ситуаций в силу возраста. Использование предложенных методов проблемного обучения и моделирования жизненных ситуаций показало еще только зачатки прогнозирования, планирования для достижения результата у детей дошкольного возраста. Наиболее эффективным в работе с ними оказался метод кейсов с четким алгоритмом предлагаемых педагогом действий. Дальнейшая работа по поиску и обоснованию педагогического инструментария для развития содержательной стороны социальных навыков будет нами продолжена. Высокий уровень по содержательному компоненту социальной компетентности после применения предложенного выше педагогического инструментария выявлен только у 0,81 % воспитанников – это был статистически прогнозируемый нами результат, поэтому считаем достигнутые в исследовании результаты значимыми, а педагогический инструментарий эффективным для детей дошкольного возраста.

Данное исследование не исчерпывает все вопросы, связанные с поиском педагогического инструментария для формирования социальных навыков дошкольников. В перспективе дальнейшего изучения этой проблемы возможна разработка специальных кейсов – реальных ситуаций в сочетании с другими методами для формирования коммуникативных и социальных навыков у дошкольников.

Также в развитии нуждаются вопросы организации изучения отдельных компонентов социальной компетентности, связанных с формированием социального опыта дошкольников.

Список источников

1. Абашина В.В., Якоб С.А. Личностное развитие ребенка как цель современного дошкольного образования // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 17. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75234.htm> (дата обращения: 14.11.24).
2. Львова С.В., Неделькович Е.Г. Взаимодействие образовательного учреждения и семьи в развитии личности ребенка-дошкольника // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2019. № 1-2. С. 77–86.
3. Урусова А.М. Актуальные проблемы развития личности дошкольника в современном образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 320–323.
4. Шалина А.А., Суворова О.В., Минаева Е.В. Личность старшего дошкольника как субъект нравственного выбора: условия и возможности развития. Н. Новгород, 2022. 174 с.
5. Чудесникова Т.А. Социокогнитивный подход к диагностике и формированию социально-коммуникативных компетенций у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 2021. № 5. С. 57–65.
6. Симонова Р.Н. Формирование социальных компетенций у детей дошкольного возраста в совместной творческой деятельности // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2023. № 15. С. 836–838.
7. Рубцов В.В., Улановская И.М. Влияние способов организации учебных взаимодействий на развитие коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 5–16. doi: 10.17759/pse.2022270101
8. De Verdier K. Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support. Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education, 2018. P. 124.
9. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12 (3). P. 101–114. doi: 10.47750/jett.2021.12.03.010
10. Bystrova Yu., Viktoriia K., Olha Z. Psychological and pedagogical conditions for the predictive competence development of elementary school pupils with intellectual disabilities by means of fine arts // Nuances: Estudos sobre Educação. 2022. P. e022012. doi: 10.32930/nuances.v33i00.9497
11. Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 5. С. 31–48. doi: 10.17759/pse.2024290503
12. Масалова В.С., Ягловская Е.К. К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 1. С. 8–15. doi: 10.17759/bpre.2020170101
13. Быстрова Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 6. С. 102–114. doi: 10.17759/pse.2022270608
14. Салмина Н.Г., Иовлева Т.Е., Тиханова И.Л. Методика диагностики социально желательного поведения, исследование феномена социально желательного поведения в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11, № 4. С. 81–94.
15. Краковская М.С. Компетенция построения социального пространства отношений дошкольников в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, вып. 10. С. 986–992.
16. Содномова Н.Б. Опыт внедрения педагогической модели процесса формирования социальных компетенций старших дошкольников в образовательной среде // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. Вып. 15 (1). С. 172–177.

17. Барцаева Е.В. Теоретические основы применения игровых технологий в формировании социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 6. С. 83–87.
18. Ананьева Е.В., Валявко С.М., Морозов С.А. О моделировании социального взаимодействия старших дошкольников в условиях инклюзии // Специальное образование. 2022. № 2 (66). Special Education. 2022. No. 2 (66). С. 143–159.
19. Габай Т.В. Научные идеи П.Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. 2012. Т. 8, № 4. С. 28–37.
20. Быстрова Ю.А. Развитие ценностных ориентаций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-педагогического сопровождения // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2021. № 3. С. 314–332. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47379495> (дата обращения: 14.11.24).
21. Сарсенова С.О. Проблемные ситуации в процессе обучения математике // Символ науки: международный научный журнал. 2016. № 12–2 (24). С. 245–246.

References

1. Abashina V.V., Yakob S.A. Lichnostnoye razvitiye rebyonka kak tsel' sovremennogo doshkol'nogo obrazovaniya [Personal development of a child as the goal of modern preschool education]. *Kontsept – Kontsept*, 2015, no. 17 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2015/75234.htm> (accessed 14 November 2024).
2. L'vova S.V., Nedel'kovich E.G. Vzaimodeystviye obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i sem'i v razvitii lichnosti rebenka-doshkol'nika [The interaction of an educational institution and a family in the development of a preschool child's personality]. *Nauchnoye obozreniye. Seriya 2: Gumanitarnyye nauki*, 2019, no. 1, pp. 77–86 (in Russian).
3. Urusova A.M. Aktual'nyye problemy razvitiya lichnosti doshkol'nika v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve [Actual problems of preschool child's personality development in the modern educational space]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 61–64, pp. 320–323 (in Russian).
4. Shalina A.A., Suvorova O.V., Minaeva E.V. Lichnost' starshego doshkol'nika kak sub'yekt нравstvenного выбора: usloviya i vozmozhnosti razvitiya [The personality of an older preschooler as a subject of moral choice: conditions and opportunities for development]. Nizhniy Novgorod, 2022. 256 p. (in Russian).
5. Chudesnikova T.A. Sotsiokognitivnyy podkhod k diagnostike i formirovaniyu sotsial'no-kommunikativnykh kompetentsiy u doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [A sociocognitive approach to the diagnosis and formation of social and communicative competencies in preschoolers with mental retardation]. *Defektologiya*, 2021, no. 5, pp. 57–65 (in Russian).
6. Simonova R.N. Formirovaniye sotsial'nykh kompetentsiy u detey doshkol'nogo vozrasta v sovместной tvorcheskoy deyatelnosti [Formation of social competencies in preschool children in joint creative activity]. *Vospitaniye i obucheniye detey mladshеgo vozrasta*, 2023, no. 15, pp. 836–838 (in Russian).
7. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. The Influence of Ways of Organizing Learning Interactions on the Development of Communicative and Reflexive Abilities of Children 610 Years Old. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270101>
8. De Verdier K. Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support. *Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education*, 2018, p. 124.
9. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021, vol. 12(3), pp. 101–114. DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010
10. Bystrova Yu., Kovalenko V., Zan O. Psychological and pedagogical conditions for the predictive competence development of elementary school pupils with intellectual disabilities by means of fine arts. *Nuances: Estudos sobre Educaçao*, 2022, pp. e022012. DOI: 10.32930/nuances.v33i00.9497
11. Alyokhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Realizatsiya printsipa nepreryvности v inkluzivnom obratsovaniy v Rossii [Implementation of the Principle of Continuity in Inclusive Education in Russia]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, no. 5, pp. 31–48 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503>

12. Masalova V.S., Yaglovskaya E.K. K voprosu o ponimanii doshkol'nikami emotsional'nykh sostoyaniy drugogo cheloveka [To the Question of Understanding by Preschoolers the Emotional States of Another Person]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020, vol. 17, no. 1, pp. 8–15 (in Russian). DOI: 10.17759/bppe.2020170101
13. Bystrova Yu.A. Razvitiye sotsial'noy kompetentnosti u podrostkov s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of social competence in adolescents with disabilities in the context of inclusive education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 6, pp. 102–114 (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2022270608
14. Salmina N.G., Iovleva T.E., Tihanova I.L. Investigating Socially Approved Behaviour in Preschoolers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2006, vol. 11, no. 4, pp. 81–94 (in Russian).
15. Krakovskaya M.S. Kompetentsiya postroyeniya sotsial'nogo prostranstva otnosheniy doshkol'nikov v sisteme obespecheniya kachestva professional'noy podgotovki budushchikh pedagogov v vuze [The competence of building a social space of preschool children's relationships in the system of ensuring the quality of professional training of future teachers at the university]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Theory and Practice*, 2024, vol. 9, pp. 986–992 (in Russian).
16. Sodnomova N.B. Opyt vnedreniya pedagogicheskoy modeli protsessa formirovaniya sotsial'nykh kompetentsiy starshikh doshkol'nikov v obrazovatel'noy srede [The experience of introducing a pedagogical model of the process of forming the social competencies of older preschoolers in an educational environment]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta – The Buryat State University Bulletin*, 2015, vol. 15 (1), pp. 172–177 (in Russian).
17. Bartsaeva E.V. Teoreticheskiye osnovy primeneniya igrovyykh tekhnologiy v formirovanii sotsial'no-bytovoy oriyentatsii detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Theoretical foundations of the use of gaming technologies in the formation of social and household orientation of older preschool children]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern High Technologies*, 2022, no. 6, pp. 83–87 (in Russian).
18. Anan'yeva E.V., Valyavko S.M., Morozov S.A. O modelirovanii sotsial'nogo vzaimodeystviya starshikh doshkol'nikov v usloviyakh inklyuzii [On modeling the social interaction of older preschoolers in the context of inclusion]. *Spetsial'noye obrazovaniye – Special Education*, 2022, no. 2 (66), pp. 143–159 (in Russian).
19. Gabay T.V. Galperin's Scientific Ideas and Their Development within Modern Activity Theory of Learning. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2012, vol. 8, no. 4, pp. 28–37 (in Russia).
20. Bystrova Yu.A. Razvitiye tsennostnykh oriyentatsiy u mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya [Development of value orientations in primary school students with disabilities in the context of psychological and pedagogical support]. *Vestnik Moskovskogo gumanitarno-ekonomicheskogo instituta – Bulletin of the Moscow Humanitarian and Economic Institute*, 2021, no. 3, pp. 314–332. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47379495> (accessed 14 November 2024).
21. Sarsenova S.O. Problemnyye situatsii v protsesse obucheniya matematike [Problematic situations in the process of learning mathematics]. *Simvol nauki – Symbol of Science*, 2016, no. 12-2 (24), pp. 245–246 (in Russian).

Информация об авторах:

Быстрова Ю.А., доктор психологических наук, доцент, заведующий научной лабораторией Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ул. Сретенка, 29, Москва, Россия, 127051).

E-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>

SPIN-код: 6862-7230

ResearcherID: GPT-4500-2022,

Ляпп Е.А., кандидат педагогических наук, доцент, завкафедрой, Азовский государственный педагогический университет (ул. Шмидта, 4, Бердянск, Россия, 271118).

E-mail: lapp-elen1965@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-915X>

SPIN-код: 6126-1887

Information about the authors:

Bystrova Yu.A., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education (ul. Sretenka, 29, Moscow, Russian Federation, 127051).

E-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>,

SPIN-code: 6862-7230, ResearcherID: GPT-4500-2022,

Lapp E.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Azov State Pedagogical University (ul. Shmidta, 4, Berdyansk, Russian Federation, 271118).

E-mail: lapp-elen1965@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-915X>

SPIN-code: 6126-1887

Статья поступила в редакцию 06.12.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 06.12.2024; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья
УДК 373.5; 37.02; 53; 004
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-84-92>

Развитие вычислительных навыков с помощью компьютерных тренажеров по физике

Александр Юрьевич Пигарев

Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия, physflash@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2275-4114>

Аннотация

Работа посвящена проблеме развития вычислительных навыков, необходимых для решения расчетных задач по физике. Обозначен источник проблемы, приводящий к недостаточному развитию вычислительных навыков у учащихся. Представлены результаты апробации созданных автором компьютерных тренажеров. Тренажер «Формулы по физике» развивает навык нахождения неизвестных физических величин, тренажер «Округление чисел» развивает навык округления полученного результата до требуемого разряда. Проблема вычислительных ошибок сохраняется при решении уравнений в три и более действия приблизительно у 10 % учащихся, при этом вероятность ошибок снижается до 10 %.

Ключевые слова: вычислительные навыки, решение задач по физике, компьютерный тренажер, рабочая память

Для цитирования: Пигарев А.Ю. Развитие вычислительных навыков с помощью компьютерных тренажеров по физике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 84–92. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-84-92>

Original article

Development of computational skills using computer trainers in physics

Aleksandr Yu. Pigarev

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russian Federation, physflash@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2275-4114>

Abstract

The paper is devoted to the problem of developing computational skills necessary for solving computational problems in physics. The problem is especially relevant for participants in the state final certification in physics, balancing on the verge of the minimum score. The source of the problem leading to insufficient development of computational skills in students is identified: starting from the 7th grade, little attention is paid to computational work. The results of testing computer simulators created by the author are presented. The testing took place on students of preparatory courses for the state certification in physics. The simulator “Formulas in Physics” develops the skill of finding unknown physical quantities. Its substantive basis is physics formulas that must be remembered for successful passing of the state final certification. 92 such formulas were selected. There are formulas for the solution of which one action is required. For example, Newton’s Second Law. There are formulas for the solution of which three or more actions are required. For example, the formula of a thin lens. The student sequentially finds each physical quantity included in the formula, based on the known others. In case of an error, it is recommended to repeat the exercise. The problem of computational errors remains when solving equations in three or more steps for students with insufficient working memory, while the probability of errors decreases to 10 %. There are about 6–13 % of such students. The “Rounding Numbers” trainer develops the skill of rounding the obtained result to the required digit. During testing, the trainer was changed: a reminder of the rounding rules was added for each error, which increased its effectiveness: students began to master this computational skill faster.

Keywords: *computational skills, solving physics problems, computer trainers, working memory*

For citation: Pigarev A.Yu. Development of computational skills using computer trainers in physics [Razvitiye vychislitel'nykh navykov s pomoshchyu komp'yuternykh trenazherov po fizike]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 84–92. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-84-92>

Решение количественных задач – необходимый элемент овладения физикой как источником объективных знаний о материальном мире. Осмысление теоретического материала, его запоминание и систематизация происходят в процессе решения задач. Количественные задачи составляют содержательную основу государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) по физике: умение производить необходимые вычисления относится к проверяемым по результатам государственной итоговой аттестации «предметным умениям» [1].

В качестве одной из ключевых причин затруднений при изучении физики отмечается «слабая сформированность элементарных математических представлений (чувства числа, пространственных представлений, навыков счета и т. п.)» [2, с. 2].

Конкретно это может проявляться в неумении выразить неизвестную величину из физической формулы (линейной, рациональной, иррациональной), в неспособности оценить порядок искомой величины, а конечный расчет может быть затруднен неумением пользоваться инженерным калькулятором, использовать все его возможности, неумением правильно округлить число до требуемого разряда.

Данная работа посвящена проблеме преодоления трудностей с выражением неизвестной величины из формулы, ее расчетом на инженерном калькуляторе и округлением участниками ОГЭ и ЕГЭ по физике, балансирующими на грани преодоления минимального балла. Согласно статистическому распределению результатов участников ЕГЭ по физике по первичным баллам [3, с. 3], таких учащихся порядка 12 %: примерно 6 % не преодолели минимальный балл и примерно 6 % набрали минимальный или на два больше (на одну задачу).

Анализ итогов ЕГЭ по физике показал, что участниками этой группы «более успешно выполняются задания на знание формул, в которых используется прямая пропорциональность между двумя величинами» [2, с. 3]; «менее успешно выполняются задания на закон всемирного тяготения и закон Кулона с использованием минимальных расчетов» [2, с. 5]. То есть, как только задание выходит за рамки простой линейной зависимости, возникают трудности с математической составляющей задания: «проблема возникает именно с расчетами» [2, с. 5].

В наукометрических базах данных, как отечественных (РИНЦ, elibrary), так и международных (Scopus, Академия Google), был осуществлен поиск работ, в которых бы исследовались специфические трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении физики. Отечественных исследований, к сожалению, обнаружить не удалось. И в международных базах таких исследований оказалось немного. И среди этих немногих еще меньше работ, к которым есть открытый доступ. Такой работой оказалась статья индийских исследователей из Theresa International College (Международный колледж Терезы) [4]. Для количественной оценки причин, вызывающих трудности с освоением физики, были анкетированы 303 студента-бакалавра педагогических наук по специальности «физика». Выделены две главные причины трудностей с овладением физикой, по мнению студентов: 1) трудности с запоминанием формул 57,4 %; 2) недостаток математических навыков 45,8 %.

Практически все участники курсов подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по физике, балансирующие на грани минимального балла, также отмечают в качестве основных проблем трудности с запоминанием формул и алгебраическими преобразованиями при решении уравнений на их основе.

Есть организационные аспекты решения задач по физике на стороне ученика: 1) внимательно прочитать условие; 2) записать то, что дано; 3) записать законы физики и составить уравнение. Там могут быть варианты. А есть когнитивные аспекты решения задач по физике:

1. Построение ментальной модели по условию задачи на основе законов физики.
2. Построение математической модели в виде уравнений на основе ментальной модели.
3. Решение уравнения или системы уравнений, расчет и округление результата.

Вспомнить формулы – это начальный этап решения задачи. Решить уравнение, правильно рассчитать неизвестную и округлить – заключительный. Между этими этапами самое интересное –

эвристический поиск решения [5] на основе адекватной ментальной модели [6]. Эвристический поиск в решении простейших задач минимален. Необходимость построения ментальной модели есть только в задачах на динамику, где нужно учитывать направление сил. Преодолеть минимальный порог можно, решая самые простые задачи, в которых нужно 1) вспомнить формулу, 2) выразить и рассчитать неизвестную величину и правильно округлить результат.

Возникает задача разработать методику для развития умения решать простейшие задачи, поскольку проблема трудностей с вычислениями актуальна для достаточно большого числа учащихся. С этой целью разработаны два компьютерных тренажера: «Формулы по физике» и «Округление чисел» [7].

Тренажер «Формулы по физике» направлен на развитие умения выражать неизвестную физическую величину из формулы и умения пользоваться инженерным калькулятором для расчета неизвестной величины.

Содержательной основой компьютерного тренажера являются формулы из школьного курса физики, а не абстрактные математические выражения, для того чтобы, помимо развития математических навыков, учащиеся запомнили сами формулы, поскольку на государственных экзаменах справочные материалы их не содержат. Формулы по физике необходимо запомнить.

Формулы были отобраны как на основе решения заданий тренировочных вариантов ОГЭ и ЕГЭ, так и официального кодификатора [8]. Формулы, необходимые для сдачи ОГЭ, являются частью формул, необходимых для сдачи ЕГЭ.

Тренажер включает 92 формулы. Тренировка по каждой формуле отдельно. Одно упражнение включает цикл нахождения каждой физической величины, входящей в формулу, по заданным другим. При его выполнении необходимо выразить из формулы неизвестную физическую величину и произвести расчет на калькуляторе. Если случилась ошибка, рекомендуется повторять упражнение, пока не получится рассчитать по очереди все физические величины, входящие в формулу, без ошибок.

Пример упражнения на формулу тонкой линзы, выполняемого на смартфоне, показан на рис. 1.

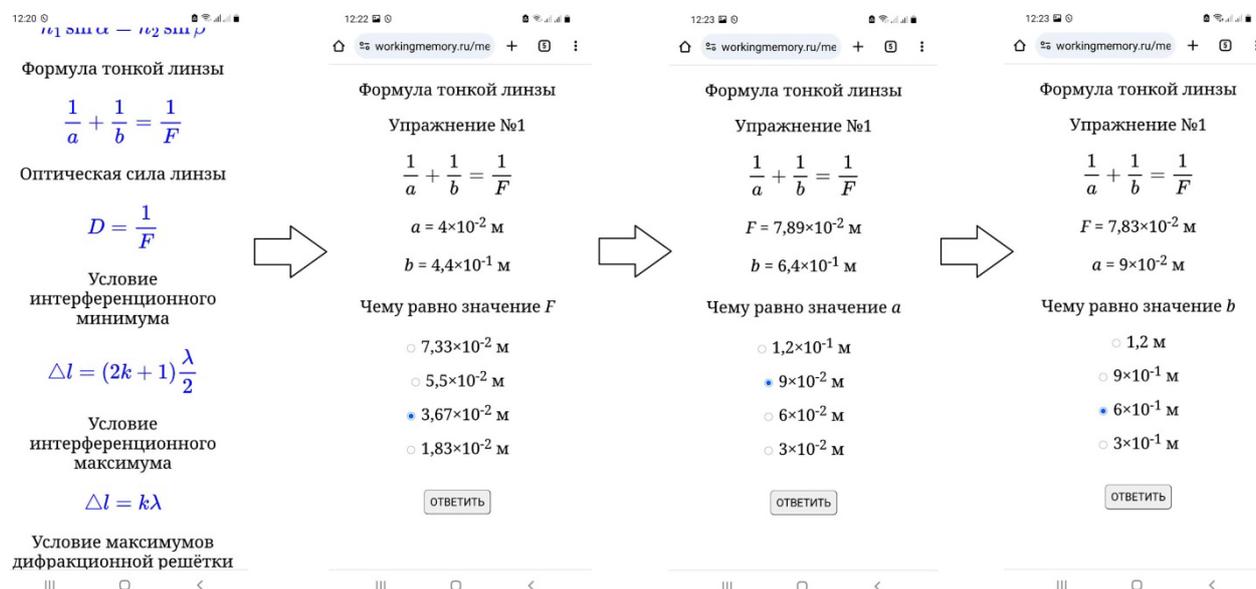


Рис. 1. Скриншоты экрана смартфона при выборе и выполнении упражнения на формулу тонкой линзы

Учащийся по очереди находит каждую величину, входящую в формулу, по известным другим. Известные величины определяются случайным образом в пределах допустимых значений.

Базовые арифметические умения для нахождения неизвестных из формул:

1. **Найти сумму или слагаемое, разность, уменьшаемое или вычитаемое.** Примеры: сопротивление последовательно соединенных резисторов, первое начало термодинамики.

2. **Найти произведение или множитель, частное, делитель или делимое.** Примеры: второй закон Ньютона, плотность вещества.

3. **Извлечь корень, найти подкоренное выражение.** Примеры: период собственных колебаний LC-контура, среднеквадратичная скорость движения молекул.

4. **Решить квадратное уравнение.** Пример: уравнение равноускоренного движения.

5. **Возвести в действительную степень или решить логарифмическое уравнение.** Пример: закон радиоактивного распада

6. **Округлить найденную величину** согласно условиям задачи.

Есть формулы в одно действие. Например, плотность вещества, момент силы. Они не вызывают, как правило, больших трудностей. Здесь полезна бывает известная аналогия с умножением и делением натуральных чисел. Например, даны плотность и масса, необходимо найти объем. Плотность определяется как $\rho = \frac{m}{V}$. Как найти объем? По аналогии: $6 : 2 = 3$, значит, $2 = 6 : 3$.

А есть формулы, чтобы найти неизвестную из которых, необходимо два, три или четыре действия. Например, закон Кулона, теорема о кинетической энергии и др. И здесь возникают проблемы: какое действие должно быть первым, какое вторым и третьим.

Преодолеть эти проблемы можно, решив одно или два задания совместно с учеником, подсказывая ему необходимые действия, чтобы он усвоил алгоритм решения, который может быть воспроизведен уже самостоятельно на аналогичных заданиях.

Например, если нужно найти расстояние от линзы до предмета из формулы тонкой линзы:

$\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{f}$. Подсказываем ученику шаги решения: 1) отнимаем от левой и правой части $\frac{1}{2}$;

2) приводим справа к общему знаменателю; 3) заменяем левую и правую часть обратными величинами (меняем числитель и знаменатель местами). Следующее упражнение ученик должен делать самостоятельно, без подсказок. Не получится – подсказываем, а следующее упражнение ученик вновь пытается решить самостоятельно. При необходимости повторяем цикл. Отработка навыка решения подобных задач на компьютерном тренажере не требует присутствия учителя. Учитель через записи базы данных увидит, сколько и с каким результатом занимался каждый ученик.

Чтобы школьник овладел инженерным калькулятором как инструментом для сдачи ОГЭ и ЕГЭ, недостаточно одной инструкции. Необходим практикум по работе с калькулятором. Приемы работы с калькулятором на большом количестве примеров из открытых сегментов контрольных измерительных материалов подробно рассматриваются в работе [9]. На практике для получения минимальных баллов достаточно, чтобы учащийся умел представлять на калькуляторе числа в стандартном виде и с плавающей точкой, использовать скобки. Лучшим решением для участников, балансирующих на грани минимального балла, будет калькулятор с интуитивно понятным интерфейсом и минимальным набором настроек.

Трудности с округление чисел до заданного разряда преодолеваются с помощью тренажера «Округление чисел» (рис. 2). В ходе апробации выяснилось, что ученики: 1) не помнят правило округления; 2) путают разряды (десятые с сотыми и тысячными, десятки с единицами). Положение разрядов достаточно напомнить один раз, и далее учащиеся их уже не путают. А вот правило часто забывают. Поэтому алгоритм был доработан: в случае ошибки компьютер напоминает ученику каждый раз правило округления. Это ускорило и упрочило овладение навыка округления действительных чисел учащимися.

Знание физики, как и любой другой научной дисциплины, – это система взаимодействующих элементов (knowledge in pieces) [10, с. 15–16].

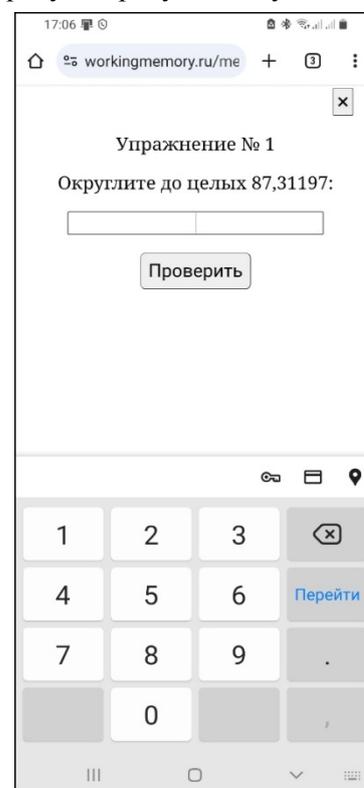


Рис. 2. Скрин экрана смартфона при выполнении упражнения по округлению чисел

Изучение физики – это переход от знания отдельных фрагментов к системе. Одним из элементов этой системы является навык решения алгебраических уравнений на основе формул физики, память самих формул и умение правильно округлять физические величины. Этот навык – ключевой элемент системы знания физики. Если он не работает, не работает вся система. В идеале вычислительные навыки должны закладываться курсом алгебры. Однако педагогическая реальность показывает, что это не всегда работает.

Стандартный школьный курс по математике может не приводить к развитию вычислительных навыков на достаточном уровне для сдачи ОГЭ и ЕГЭ даже по математике. Возникает необходимость в дополнительных занятиях, помимо предусмотренных школьной программой.

Проблема арифметических ошибок актуальна не только при государственной аттестации по физике, но и по математике: «...вычислительные ошибки остаются основной причиной неверного выполнения заданий: при правильных рассуждениях и разумном алгоритме решения экзаменуемые часто получают неверный ответ за счет ошибок в решении простейших уравнений и при выполнении арифметических действий» [11, с. 63].

Источник проблемы, по мнению авторов [12, 13], в том, что, начиная с 7-го класса, недостаточно внимания уделяется вычислительной работе. Представленная в работах [12, 13] методика по «формированию навыков оперирования числами и выражениями на основе определений, правил и свойств» [12, с. 5] достаточно эффективна и позволяет решить проблему коррекции математических навыков у старшеклассников.

Однако данная методика предполагает ручную проверку результатов работы учеников, что накладывает на учителя значительную дополнительную нагрузку.

Развитию необходимых вычислительных навыков по математике служат ранее созданные автором другие тренажеры, представленные на сайте [7], направленные на развитие вычислительных навыков для решения не только алгебраических, но и тригонометрических и геометрических задач. Тренировка учеников происходит без дополнительной нагрузки на учителя, но учитель через записи в базе данных может отслеживать и корректировать самостоятельную работу учеников.

Особенности авторских компьютерных тренажеров:

1. Запускаются на всех типах устройств (ПК, планшеты, смартфоны) под управлением любых операционных систем. Не требуют установки, достаточно регистрации по электронной почте.

2. Генерируют неограниченное количество практически неповторяющихся заданий. Для преодоления трудностей с развитием вычислительных навыков у некоторых учащихся недостаточно стандартного количества упражнений, содержащихся в учебниках или задачниках: «...неспособных учеников нужно длительно тренировать, упражнять на специально подобранном материале, охватывающем все возможные случаи и комбинации несущественных признаков, чтобы им стала доступной более или менее элементарная степень обобщения» [14, с. 258–259].

3. Сохраняют на сервере результаты выполнения упражнений (время, количество и частота ошибок), что позволяет учителю индивидуально корректировать при необходимости программу подготовки: хорошо успевающих переводить на новый уровень, а испытывающим трудности давать дополнительные задания.

Апробирована данная методика на курсах подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по физике в течение трех лет. Число слушателей курсов 59. Это учащиеся с девятого по одиннадцатый класс. Занятия проходили онлайн.

Компьютерные тренажеры выступали в роли помощника учителя. С одной стороны, тренажеры имитируют работу учителя: дают задание ученику, проверяют правильность, заполняют «журнал» (записи в базу данных). С другой стороны, компьютер способен на нечто большее: генерация неограниченного количества неповторяющихся упражнений индивидуально для каждого ученика. Учитель так не может. Учитель руководит работой ученика с компьютером: дает задание, какие упражнения в каком количестве выполнить. Например, отработать упражнения на формулу тонкой линзы, чтобы получалось быстро и без ошибок.

Критический параметр для успешной сдачи государственной итоговой аттестации – это частота или вероятность вычислительных ошибок.

В решении уравнений в одно действие достичь практически безошибочного решения уравнений получается у всех учащихся. А вот если уравнение в три или четыре действия, то примерно

10 % учащихся, несмотря на продолжительные тренировки (более недели), не могут решать эти уравнения без ошибок. Вероятность ошибки сохраняется на уровне 10 % (рис. 3). Причина – недостаток рабочей памяти, которая является главным фактором алгебраических способностей: «...working memory significantly predicted the students' algebraic thinking abilities in all grades («...рабочая память предопределяет способности учащихся к алгебраическому мышлению во всех классах») [15]. Механизм возникновения алгебраической ошибки при недостатке рабочей памяти описывается так: Without sufficient working memory, the information would be lost before it could be combined into a coherent, complete thought («Без достаточной рабочей памяти информация будет утеряна прежде, чем ее удастся объединить в связную, законченную мысль») [15].

Устойчивые объективные трудности с математическими дисциплинами, вызванные дефицитом рабочей памяти, наблюдаются примерно у 6–13 % обучающихся [16]. Вероятно, неслучайно данный показатель совпадает с показателем участников государственной итоговой аттестации по физике, балансирующих на грани минимального балла [3, с. 3]. Таким ученикам рекомендуется внимательно перепроверять результаты расчета на экзамене.

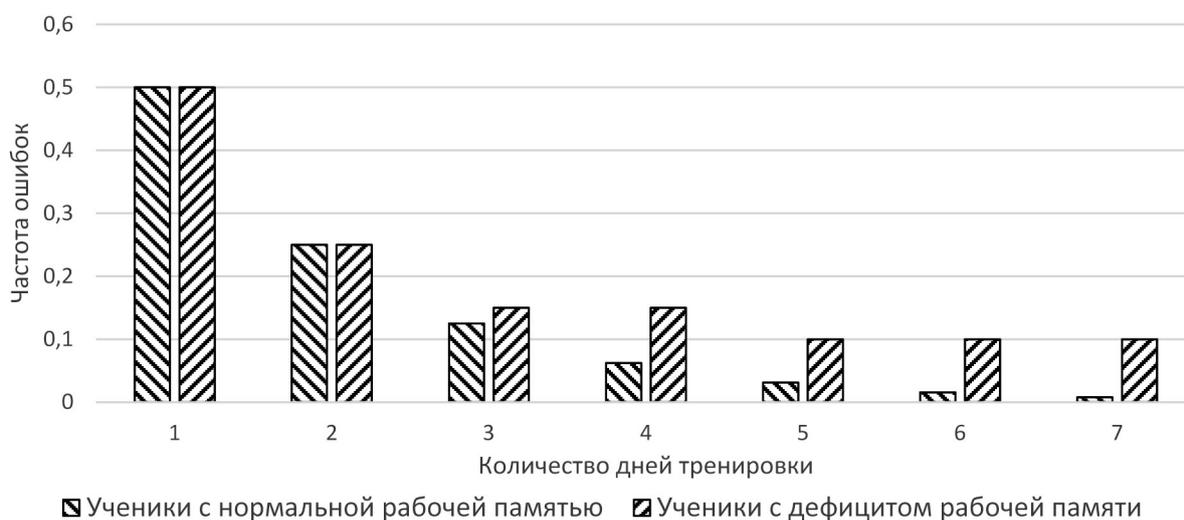


Рис. 3. Динамика частоты вычислительных ошибок у учеников с нормальной и ограниченной рабочей памятью

Таким образом, компьютерные тренажеры позволяют быстро и с минимальным участием учителя развить вычислительные навыки, необходимые для качественной подготовки учеников к государственной итоговой аттестации по физике. Формат онлайн-занятий способствует повышению мотивации и самооффективности школьников к изучению физики [17]. Однако исключить вероятность вычислительных ошибок не всегда представляется возможным.

Использование данных тренажеров другими учителями возможно в любой точке мира, поскольку они являются бесплатными и общедоступными. Главное – желание самого учителя совершенствовать методику преподавания с помощью информационных технологий, на личном опыте удостоверяться в эффективности (или неэффективности) того или иного подхода [18].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Грумова А.Г., Добротин Д.Ю. Задания по предметам естественно-научного цикла как средство оценивания сформированности познавательных универсальных действий в основной школе // Педагогические измерения. 2024. № 2. С. 73–78.
2. Демидова М.Ю. Методические рекомендации для учителей по преподаванию учебных предметов в образовательных организациях с высокой долей обучающихся с рисками учебной неуспешности. Физика. М., 2020. URL: <http://doc.fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/metod-rekomendatsii-dlya-slabykh-shkol/fizika-mr-oo.pdf> (дата обращения: 5.11.2024).
3. Грибов В.А., Демидова М.Ю. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по физике. М., 2023. URL:

- https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2023/fi_mr_2023.pdf (дата обращения: 5.11.2024).
4. Reddy M.V.B., Panacharoensawad B. Students Problem-Solving Difficulties and Implications in Physics: An Empirical Study on Influencing Factors // *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8, № 14. 2017. P. 59–62.
 5. Пойа Д. Как решать задачу. Кирс: Советские учебники, 2023. 208 с.
 6. Johnson-Laird, Phil. *How we Reason*. Oxford University Press, 2008. 573 p.
 7. Онлайн-подготовка по математике и физике. URL: <https://www.workingmemory.ru/> (дата обращения: 05.11.2024).
 8. Кодификатор КИМ ЕГЭ 2024 г. по физике. URL: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2024/fi_11_2024.zip (дата обращения 5.11.2024).
 9. Вострокнутов И.Е., Никифоров Г.Г., Пальцев А.И., Розанов Д.С., Соболев В.В. Повышение эффективности учебного процесса и результатов ЕГЭ по физике с использованием научных калькуляторов CASIO. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Onebook.ru, 2017. 83 с.
 10. Mestre J.P., Docktor J.L. *The Science of Learning Physics. Cognitive Strategies for Improving Instruction*. Non-Series Books, 2020. doi:10.1142/11998
 11. Яценко И.В., Высоцкий И.Р., Семенов А.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по математике // *Педагогические измерения*. 2022. № 4. С. 61–83.
 12. Хлевнюк Н.Н., Иванова М.В, Иващенко В.Г., Мелкова Н.С. Формирование вычислительных навыков на уроках математики. 5–9 классы. 2-е изд., доп. М.: Илекса, 2022. 296 с.
 13. Хлевнюк Н.Н., Иванова М.В. Формирование вычислительных навыков на уроках математики. 10–11 классы. М.: ИЛЕКСА, 2021. 263 с.
 14. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / под ред. Н.И. Чуприковой. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 416 с.
 15. Chimoni M., Pitta-Pantazi D., Christou C. The association of algebraic thinking with working memory, control of processing, and speed of processing // *Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13)*, Alfréd Rényi Institute of Mathematics; Eötvös Loránd University of Budapest, Jul 2023, Budapest, Hungary. P. 520–527. URL: <https://hal.umontpellier.fr/hal-04430809v1/document> (дата обращения 05.11.2024).
 16. Barbaresi W.J., Katusic S.K., Colligan R.C., Weaver A.L., Jacobsen S.J. Math Learning Disorder: Incidence in a Population-Based Birth Cohort, 1976–82, Rochester, Minn // *Ambulatory Pediatrics*. Vol. 5, Iss. 5. 2005. P. 281–289. doi: 10.1367/A04-209R.1
 17. Керша Ю.Д., Обухов А.С. Экспериментальное исследование роли онлайн-кружков в повышении мотивации и самоэффективности учащихся в естествознании // *Интеграция образования*. 2023. Т. 27, № 2 (111). С. 208–226. doi: 10.15507/1991-9468.111.027.202302.208-226
 18. Михайлова А.М. Исследование действием как способ трансформации представлений педагогов о применении цифровых сервисов на уроке // *Вопросы образования/Educational Studies Moscow*. 2024. № 2. С. 139–169. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_68007701_30156838.pdf (дата обращения: 5.11.2024).

References

1. Grumova A.G., Dobrotin D.Yu. Zadaniya po predmetam estestvenno-nauchnogo tsikla kak sredstvo otsenivaniya sformirovannosti poznavatel'nykh universal'nykh deystviy v osnovnoy shkole [Assignments in natural science subjects as a means of assessing the development of universal cognitive actions in basic school]. *Pedagogicheskiye izmereniya*, 2024, no. 2, pp. 73–78 (in Russian)
2. Demidova M.Yu. *Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley po prepodavaniyu uchebnykh predmetov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh s vysokoy doley obuchayushchikhsya s riskami uchebnoy neuspeshnosti. Fizika. 2020* [Methodological recommendations for teachers on teaching academic subjects in educational organizations with a high proportion of students with risks of academic failure. Physics. 2020] (in Russian). URL: <http://doc.fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/metod-rekomendatsii-dlya-slabykh-shkol/fizika-mr-oo.pdf> (accessed 5 November 2024).

3. Gribov V.A., Demidova M.Yu. *Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2023 goda po fizike* [Methodical recommendations for teachers, prepared on the basis of the analysis of typical mistakes of participants of the 2023 Unified State Exam in physics]. Moscow, 2023 (in Russian). URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2023/fi_mr_2023.pdf (accessed 5 November 2024).
4. Reddy M.V.B., Panacharoensawad B. Students Problem-Solving Difficulties and Implications in Physics: An Empirical Study on Influencing Factors. *Journal of Education and Practice*, 2017, vol. 8, no. 14, pp. 59–62.
5. Poya D. *Kak reshat' zadachu* [How to solve the problem]. Kirs, Sovetskiye uchebniki Publ., 2023. 208 p. (in Russian).
6. Johnson-Laird, Phil. *How we Reason*. Oxford University Press, 2008. 573 p.
7. *Onlayn podgotovka po matematike i fizike* [Online preparation in mathematics and physics] (in Russian). URL: <https://www.workingmemory.ru/> (accessed 5 November 2024).
8. Kodifikator KIM EGE 2024 g. po fizike [Codifier of KIM USE 2024 in Physics]. URL: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2024/fi_11_2024.zip (accessed 5 November 2024) (in Russian).
9. Vostroknutov I.E., Nikiforov G.G., Pal'tsev A.I., Rozanov D.S., Sobolev V.V. *Povysheniye effektivnosti uchebnogo protsessa i rezul'tatov EGE po fizike s ispol'zovaniem nauchnykh kal'kulyatorov CASIO* [Improving the efficiency of the educational process and the results of the Unified State Exam in Physics using CASIO scientific calculators]. Moscow, Onebook.ru Publ., 2017. 83 p. (in Russian).
10. Mestre J.P., Docktor J.L. *The Science of Learning Physics. Cognitive Strategies for Improving Instruction*. Non-Series Books, 2020. doi:10.1142/11998
11. Yashchenko I.V., Vysotskiy I.R., Semenov A.V. Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2022 goda po matematike [Methodological recommendations for teachers, prepared based on the analysis of typical mistakes of participants in the 2022 Unified State Exam in Mathematics]. *Pedagogicheskiye izmereniya*, 2022, no. 4, pp. 61–83 (in Russian).
12. Khlevnyuk N.N., Ivanova M.V., Ivashchenko V.G., Melkova N.S. *Formirovaniye vychislitel'nykh navykov na urokakh matematiki. 5–9 klassy* [Formation of computational skills in mathematics lessons. Grades 5–9]. Moscow, Ileksa Publ., 2022. 296 p. (in Russian).
13. Khlevnyuk N.N., Ivanova M.V. *Formirovaniye vychislitel'nykh navykov na urokakh matematiki. 10–11 klassy* [Formation of computational skills in mathematics lessons. 10–11 grades]. Moscow, Ileksa Publ., 2021. 263 p. (in Russian).
14. Krutetskiy V. A. *Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkol'nikov*. Pod redaktsiyei N.I. Chuprikovoy [Psychology of mathematical abilities of schoolchildren. Edited by N.I. Chuprikova]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1998. 416 p. (in Russian).
15. Chimoni M., Pitta-Pantazi D., Christou C. The association of algebraic thinking with working memory, control of processing, and speed of processing. *Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13)*, Alfréd Rényi Institute of Mathematics; Eötvös Loránd University of Budapest, Jul 2023. Budapest, Hungary. Pp. 520–527. URL: <https://hal.umontpellier.fr/hal-04430809v1/document> (accessed 5 November 2024).
16. William J. Barbaresi, Slavica K. Katusic, Robert C. Colligan, Amy L. Weaver, Steven J. Jacobsen, Math Learning Disorder: Incidence in a Population-Based Birth Cohort, 1976–82, Rochester, Minn, *Ambulatory Pediatrics*, 2005, vol. 5, iss. 5, pp. 281–289, ISSN 1530-1567 (accessed 5 November 2024).
17. Kersha Yu.D., Obukhov A.S. Eksperimental'noye issledovaniye roli onlayn-kruzhkov v povyshenii motivatsii i samoeffektivnosti uchashchikhsya v estestvoznanii [An experimental study of the role of online study groups in increasing students' motivation and self-efficacy in natural sciences]. *Integratsiya obrazovaniya*, 2023, vol. 27, no. 2 (111), pp. 208–226 (in Russian). DOI 10.15507/1991-9468.111.027.202302.208-226
18. Mikhaylova A.M. Issledovaniye deystviem kak sposob transformatsii predstavleniy pedagogov o primenenii tsifrovyykh servisov na uroke [Action research as a way to transform teachers' ideas about the use of digital services in the classroom]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, no. 2, pp. 139–169 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_68007701_30156838.pdf (accessed 5 November 2024).

Информация об авторе:

Пигарев А.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления (ул. Каменская, 56, Новосибирск, Россия, 630099).

E-mail: physflash@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2275-4114>

SPIN-код автора: 4698-0630

Information about the author:

Pigarev A.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State University of Economics and Management (ul. Kamenskaya, 56, Novosibirsk, Russian Federation, 630099).

E-mail: physflash@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2275-4114>

Author's SPIN code: 4698-0630

Статья поступила в редакцию 06.11.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 06.11.2024; accepted for publication 24.04.2025

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-93-103>

Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников в контексте эмоционального состояния их матерей

Лариса Фаритовна Баянова¹, Евгения Олеговна Шишова², Светлана Витальевна Волкова³

¹ Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Казань, Россия

^{2,3} Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

¹ balan7@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7410-9127>

² Evgeniya.Shishova@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>

³ sveta-vita@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается роль эмоционального состояния матери в развитии эмоционального интеллекта ребенка младшего школьного возраста. Внедрение федерального государственного стандарта начального общего образования определяет высокое значение нравственного воспитания, развития этических чувств, эмоционально-нравственной отзывчивости, доброжелательности, понимания и сопереживания чувствам других людей. Согласно положениям Л.С. Выготского о синергии интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы личности, нельзя рассматривать процессы познания в отрыве от эмоций, что, безусловно, отражается в повышении эффективности функционирования и успешной социализации ребенка. Цель исследования заключается в изучении особенностей развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста в сопряженности с эмоциональным фоном матерей по отношению к своим детям через оценку их чувствительности, эмоционального принятия и поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия. В заключении делается вывод о значимости позитивных детско-родительских отношений в развитии самосознания, саморегуляции, мотивации, эмпатии и социальных навыков, а также в обеспечении эмоционального благополучия младших школьников. Семья служит важнейшей основой для формирования эмоциональной грамотности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, детско-родительские отношения, эмоциональное состояние матерей, младшие школьники

Благодарности: Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РНФ № 22-18-00356.

Для цитирования: Баянова Л.Ф., Шишова Е.О., Волкова С.В. Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников в контексте эмоционального состояния их матерей. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 93–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-93-103>

PSYCHOLOGY

Original article

Features of the development of emotional intelligence of junior schoolchildren in the context of the emotional state of their mothers

Larisa F. Bayanova¹, Evgeniya O. Shishova², Svetlana V. Volkova³

¹ Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

^{2,3} Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation

¹ balan7@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7410-9127>

² Evgeniya.Shishova@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>

³ sveta-vita@yandex.ru

Abstract

The article examines the role of the mother's emotional state in the development of the emotional intelligence of a child of primary school age. The implementation of the federal state standard for primary general education determines the high importance of moral education, the development of ethical feelings, emotional and moral responsiveness, goodwill, understanding and empathy for the feelings of other people. According to the provisions of L.S. Vygotsky on the synergy of the intellectual and emotional-volitional spheres of the individual, it is impossible to consider the processes of cognition in isolation from emotions, which is certainly reflected in increasing the efficiency of functioning and successful socialization of the child. The purpose of the study is to study the characteristics of the development of emotional intelligence of children of primary school age in conjunction with the emotional background of mothers in relation to their children through assessing their sensitivity, emotional acceptance and behavioral manifestations of emotional interaction. The results obtained revealed the importance of positive healthy parent-child relationships in the development of self-awareness, self-regulation, motivation, empathy and social skills, as well as the formation of the emotional well-being of primary schoolchildren. The family is the first school of emotional literacy and the most important environment in which emotional competencies are formed.

Keywords: *emotional intelligence, child-parent relationships, emotional state of mothers, primary schoolchildren*

Acknowledgments: The work was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation grant No. 22-18-00356.

For citation: Bayanova L.F., Shishova E.O., Volkova S.V. Osobennosti razvitiya emotsional'nogo intellekta mladshikh shkol'nikov v kontekste emotsional'nogo sostoyaniya ikh materey [Features of the development of emotional intelligence of junior schoolchildren in the context of the emotional state of their mothers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 93–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-93-103>

Эмоциональная сфера младшего школьника претерпевает ряд изменений, меняется характер эмоций по их содержанию и устойчивости в связи с выраженной социальной активностью и направленностью личности [1]. Социально-эмоциональное развитие ребенка позволяет предотвратить эмоциональные и поведенческие трудности на более поздних этапах онтогенеза, справедливо отмечал Л.С. Выготский, что эмоции являются „центральным звеном“ психической жизни человека, и прежде всего ребенка [2]. Эмоциональный интеллект позволяет выявлять, понимать, учиться выражать свои эмоции и распознавать эмоции других, осознавать и управлять собственными эмоциями, познавать себя и на своем опыте искать положительные и отрицательные стороны создания успеха [3, 4].

Учеными доказано, что низкий уровень эмоционального интеллекта оказывает негативное влияние на академическую успеваемость, развитие системного мышления, эффективность в межличностном взаимодействии и общении, принятие решений, определяя социальное благополучие личности [5–9].

Эмоциональный интеллект ребенка формируется под влиянием различных факторов, среди которых ведущая роль принадлежит семье [10, 11]. Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева и др. отмечают важность присутствия авторитетного взрослого, в частности родителя, в процессе развития эмоциональной и нравственной сфер ребенка. Взаимодействие между родителями и детьми играет значимую роль в формировании личностной структуры индивида. Именно в этом пространстве ребенок получает первые навыки общения, эмоциональной регуляции, усваивает основы правильного и эмоционально глубокого контакта с окружающим миром.

Родители помогают ребенку осознавать свои эмоции, которые он испытывает, определить их, объясняют ему, откуда они взялись, каковы их последствия (в каких случаях они могут причинить вред/благо), как справиться с ними экологично для всех. Так происходит знакомство с миром эмоций. Большую роль в этом процессе познания и приобретения навыков эмоциональной грамотности детей играет уровень эмоционального интеллекта самих родителей. В некоторых ситуациях родители пытаются представить ребенку мир в ярких красках и позитивных тонах, разделяют эмоции на приятные и неприятные, делая акцент на проживании положительных эмоций и сворачивая процесс проявления отрицательных эмоций. Это делается с целью дать ребенку положительный заряд, что настроит его в жизни на позитивный подход. Такое черно-белое разделение эмоций ребенка со стороны родителей, как показывают исследования, не развивает ребенка в эмоциональном плане, не дает ему насладиться всей палитрой чувств и эмоций [12]. В итоге «эмоциональная чуткость» детей на уровне подсознания будет заблокирована, что может привести к дестабилизации детской психики. Когда в процессе формирования эмоционального интеллекта ребенка игнорируются проявления неприемлемых на взгляд родителей эмоций, то это может повлиять на трудности в межличностном общении (из-за эмоциональной отстраненности), дезадаптации в новых ситуациях, непонимания своих «хочу» и «надо» (из-за неумения выстраивать личные границы), в соматизации. Если ребенок не получил опыта переживания полного объема эмоций, в том числе и отрицательных, то впоследствии он не будет давать обратной (ответной) реакции на эти эмоции со стороны окружающих и возникнут проблемы в социальных взаимосвязях.

Родителям необходимо в воспитании детей не ограждать от проявления негативных эмоций, а погрузить ребенка в полный спектр эмоций. Это обогатит его эмоциональную сферу и научит чувствовать и понимать себя, свои истинные желания, потребности, четко выстраивать личные границы и определять границы других людей, строить эффективную коммуникацию с окружающими его людьми.

Гармоничное эмоциональное взаимодействие с ребенком, где родителями демонстрируется безусловно положительное отношение к нему, благоприятным образом влияет на развитие ребенка, в том числе и в эмоциональной сфере. Так в исследованиях М.И. Лисиной, Й. Лангмейера и З. Матейчика подтверждалось, что отрицательное отношение к ребенку не остается без последствий и нередко приводит к психической депривации ребенка [13, 14].

Как утверждают данные исследователи, в младенчестве и раннем возрасте ребенок должен подпитываться положительными поведенческими «знаками» из внешней среды, так как такое его принятие обуславливает гармоничное развитие его в будущем. Конечно, в дошкольном и младшем школьном возрасте данные отношения обогащаются спецификой этих возрастных периодов, но положительное отношение к ребенку со стороны родных взрослых остается главенствующим фактором в развитии гармоничной личности ребенка.

В ряде исследований детально рассматриваются компоненты эмоционального взаимодействия с ребенком и различные подходы к воспитательным практикам. Чувствительность и поведенческие реакции по отношению к ребенку, как показывают данные, напрямую коррелируют с уровнем позитивного восприятия матери. По мнению Е.И. Захаровой, позитивное отношение матери к ребенку во многом определяется ее способностью понимать его потребности и эмоциональные состояния. Такое понимание способствует установлению гармоничных взаимоотношений и обес-

печивает поддержку развития эмоциональной сферы ребенка. Как отмечается в исследованиях, когда мать чутко реагирует на эмоциональные сигналы ребенка, это создает основу для формирования у него позитивной самооценки, навыков саморегуляции и способности к эмпатии. Взаимосвязь между материнской чувствительностью и эмоциональной устойчивостью ребенка подчеркивает важность осознанного и внимательного подхода к воспитанию, что оказывает положительное влияние на психологическое благополучие детей [15].

В исследовании Л.Ю. Комлик, В.С. Меренковой подтверждается, что эмоциональный интеллект родителей взаимосвязан с типом детско-родительских отношений. Было выявлено, что эмоциональный интеллект отцов по всем показателям выше, чем у исследуемых матерей. Преобладающим видом детско-родительских отношений, согласно результатам исследования, является в группе исследуемых потворствующая гиперпротекция. Корреляционный анализ в проведенном исследовании показал достоверную взаимосвязь между типом семейного воспитания родителями детей младшего школьного возраста и уровнем эмоционального интеллекта родителей ($k = 0,585$ при $p \leq 0,001$), что дало возможность доказать гипотезу о взаимосвязи данных показателей [16].

Цель данного исследования заключается в изучении особенностей развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста в сопряженности с эмоциональным состоянием их матерей.

Важность фактора эмоционального состояния матери в развитии эмоционального интеллекта детей подтверждают психологические исследования, в процессе которых были выявлены значимые корреляционные связи между уровнем эмоционального интеллекта детей и их матерей [17]. Таким образом, материнская роль в процессе развития эмоционального интеллекта ребенка особенно важна. Основой развития здоровой личности является полноценный эмоциональный контакт с матерями. Мать как ближайший источник эмоциональной поддержки и безопасности обеспечивает ребенку надежную базу для становления его личности.

Эмпирическое исследование изучения особенностей развития эмоционального интеллекта младших школьников в контексте эмоционального состояния их матерей было проведено на выборке из 120 участников, включавшей 60 детей младшего школьного возраста без отклонений в развитии в возрасте от 9 до 10 лет (28 мальчиков и 32 девочки), обучающихся в общеобразовательной школе города Казани, Республика Татарстан, и 60 матерей школьников в возрасте от 32 до 41 года.

В диагностических целях использовались следующие методики, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Наименование используемых в исследовании методик

Диагностическая методика	Цели использования методик
<i>Для детей младшего школьного возраста</i>	
Методика «Эмоциональная идентификация» (Изотова, 2004) (диагностическая серия № 2) [17]	Оценивается восприятие экспрессивных признаков (мимических), понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций, воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность), актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений, индивидуальные эмоциональные особенности
Методика «Эмоциональная пиктограмма» (в модификации М.А. Кузьмищевой, 2002) [18]	Выявление особенностей эмоционального развития (когнитивно-аффективных компонентов эмоционального интеллекта) у детей младшего школьного возраста
Методика «Что – почему – как?» (Нгуен, 2008) [19]	Выявление степени готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нем, уровень эмоционального интеллекта
<i>Для матерей испытуемых детей</i>	
Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (Захарова, 2002) [15]	Выявление эмоционального фона матерей по отношению к своим детям по следующим блокам: – чувствительности; – эмоционального принятия; – поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия

По данным методикам выявлено, что большинству испытуемых младших школьников характерен средний уровень развития эмоционального интеллекта и его компонентов (рис. 1).

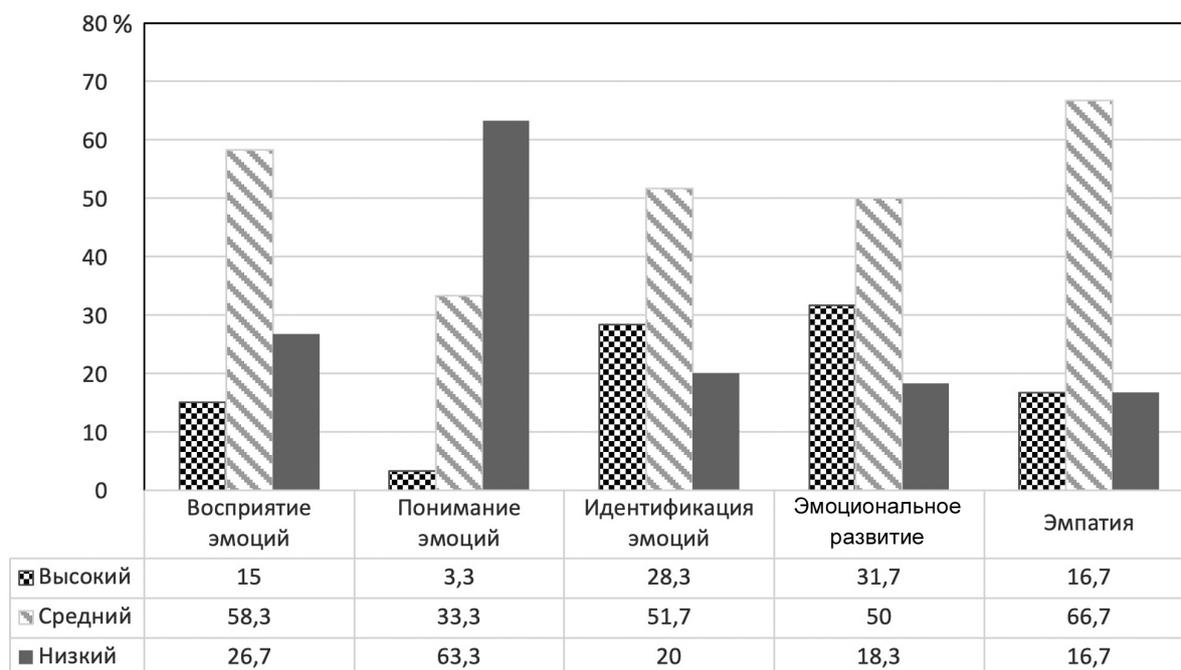


Рис. 1. Результаты диагностики эмоционального интеллекта младших школьников

Анализ эмоционального состояния матерей младших школьников проводился с использованием «Опросника детско-родительского эмоционального взаимодействия» Е.И. Захаровой, который включает 11 переменных, распределенных по трем блокам: блок чувствительности, блок эмоционального принятия и блок поведенческих проявлений [15].

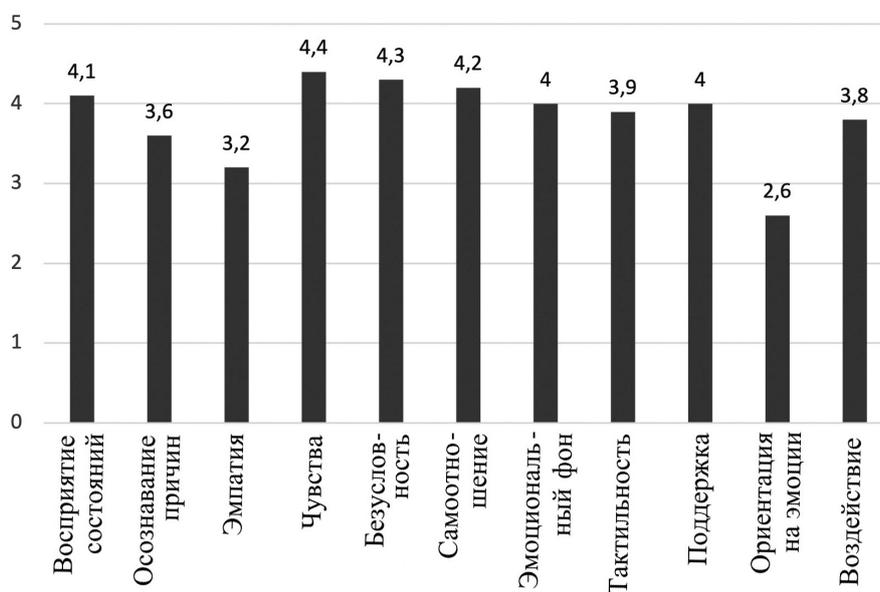


Рис. 2. Результаты диагностики матерей по «Опроснику детско-родительского эмоционального взаимодействия» Е.И. Захаровой

По результатам опроса матерей испытуемых детей по данному опроснику можно отметить, что самые высокие баллы характеризуют эмоциональное принятие (рис. 2): чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком; безусловное принятие и самоотношение (отношение к себе как к родителю).

Все эти переменные относятся к блоку эмоционального принятия, который у исследуемых матерей имеет высокую степень выраженности и значимо превосходит средние значения характеристик, образующих другие блоки взаимодействия. Полученные результаты позволяют охарактеризовать исследуемых матерей как чувствительных и эмоционально открытых, демонстрирующих высокую степень принятия своих детей и адекватное восприятие своей родительской роли. Однако несмотря на высокую чувствительность, родители не всегда способны глубоко понять причины эмоциональных переживаний детей. Низкая способность к сопереживанию, вероятно, объясняется большой занятостью матери в профессиональном плане, что мало способствует включенности в жизнь ребенка. Если мать не может уделить достаточно времени ребенку из-за своих рабочих обязанностей, то возникает риск разрыва их эмоциональной связи.

Самый низкий показатель в исследовании был выявлен по шкале «ориентация на состояние ребенка». Это свидетельствует о том, что матери не всегда способны корректно воспринимать эмоциональные состояния своих детей и строить на их основе эмоциональное взаимодействие. Этот факт указывает на трудности матерей в распознавании и понимании эмоциональных переживаний ребенка. Исследование А.А. Петровой [20] подтверждает схожие результаты: по шкале «ориентация на состояние ребенка» был получен минимальный балл – 2,0.

В данном исследовании, на фоне средних оценок способности матерей распознавать эмоциональное состояние ребенка, низкие баллы по показателю ориентации на состояние ребенка могут указывать на то, что, несмотря на понимание эмоциональных переживаний детей, матери не всегда принимают их в расчет при взаимодействии, часто руководствуясь собственным состоянием, настроением и нормативными требованиями. Это может быть связано с тем, что поглощенные воспитательными целями матери не всегда учитывают возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Хотя они осознают эмоциональные состояния детей, однако не считают их значимыми и не стремятся активно помогать в их разрешении, что также подтверждается низкими показателями по шкале эмпатии. Несмотря на способность матерей понимать причины эмоциональных состояний детей и влиять на них, они редко учитывают специфику этих состояний (физических и эмоциональных) при предъявлении требований к ребенку. Вероятно, под влиянием общественных и школьных ожиданий родители уделяют больше внимания демонстрации успешности своих воспитательных подходов, чем учету реальных потребностей детей.

С целью выявления значимых различий исследуемых показателей был проведен сравнительный анализ с помощью *U*-критерия Манна – Уитни. Были выявлены статистически достоверные межполовые различия: показатели по шкале «эмпатия» в группе девочек статистически значимо выше, чем в группе мальчиков ($p = 0,002$). Это означает, что девочки по сравнению с мальчиками характеризуются более высокой степенью способности к сопереживанию. Большую склонность к эмпатии женщин по сравнению с мужчинами объясняют их гендерными ролями (заботливость первых и властность, независимость, соперничество вторых), а также соответствующим воспитанием детей [21].

Также получены достоверные различия показателей в отношении полноты семьи: результаты по шкале «поддержка» в группе матерей, растящих детей без мужей, значимо выше, чем в группе матерей из полных семей ($p = 0,004$). Можно сделать вывод, что матери-одиночки характеризуются более высокой эмоциональной вовлеченностью в жизнь своих детей, возможно, тем самым они пытаются в процессе воспитания детей компенсировать участие отсутствующего папы. Показатели по шкалам «эмоциональное развитие» ($p = 0,19$) и «эмпатия» ($p = 0,05$) в группе детей из неполных семей статистически значимо выше, чем в группе детей из полных семей. Можно предположить, что дети из неполных семей отличаются более высокой чуткостью, способностью к сопереживанию.

Далее с целью посмотреть влияние показателей на изменчивость переменной и степень ее выраженности и оценить различия между ними мы использовали критерий Краскела – Уоллиса. Наряду с явными различиями показателей здесь были обнаружены не совсем очевидные на первый взгляд взаимосвязи. Например, базовые переменные эмоционального состояния (эмпатия ($p = 0,002$), чувства ($p = 0,007$), самоотношение ($p = 0,028$), тактильность ($p = 0,027$)) более выражены у матерей тех детей, которые продемонстрировали низкий уровень идентификации эмоций. Можно предположить, что дети со слабыми способностями интерпретации эмоций нуждаются в

большем внимании и поэтому их матери сильнее проявляют способности к сопереживанию, более чувствительны и тактильны во взаимодействии с ребенком, более ответственны в своей родительской роли. Однако в условиях сильного материнского контроля ребенок меньше сталкивается с ситуациями, требующими самостоятельного эмоционального анализа. Полученные результаты соотносятся с проведенными исследованиями особенностей установок матерей старших дошкольников, где авторы обнаружили, что воспитательная стратегия современных матерей смещается к постоянному контролю и ограждению детей от трудностей. Это объясняется повышенной тревожностью матерей [22].

Для выявления корреляционных связей между изучаемыми показателями эмоционального интеллекта младших школьников и эмоционального состояния их матерей использовался непараметрический метод ранговой корреляции Спирмена (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа компонентов эмоционального интеллекта младших школьников и показателей эмоционального состояния их матерей

Переменные эмоционального состояния матерей		Компоненты эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста									
		Стандартизированные баллы					Сырые баллы				
		Понимание эмоций	Восприятие эмоций	Идентификация эмоций	Эмоциональное развитие	Эмпатия	Понимание эмоций	Восприятие эмоций	Идентификация эмоций	Эмоциональное развитие	Эмпатия
Восприятие состояний	<i>rs</i>	0,106	-0,112	0,231	0,361**	0,151	0,160	-0,115	0,116	0,313*	0,084
	<i>p</i>	0,422	0,396	0,075	0,005	0,249	0,222	0,380	0,376	0,015	0,524
Осознавание причин	<i>rs</i>	-0,135	-0,027	0,120	0,364**	-0,196	-0,104	0,050	-0,010	0,399**	-0,243
	<i>p</i>	0,303	0,836	0,360	0,004	0,133	0,429	0,702	0,937	0,002	0,061
Эмпатия	<i>rs</i>	0,187	-0,242	0,041	0,019	0,276*	0,198	-0,155	0,137	0,061	0,190
	<i>p</i>	0,153	0,063	0,757	0,885	0,033	0,129	0,238	0,298	0,641	0,147
Чувства	<i>rs</i>	0,096	-0,034	0,371**	0,230	0,090	0,156	-0,159	0,257*	0,140	0,071
	<i>p</i>	0,464	0,796	0,003	0,077	0,492	0,233	0,226	0,047	0,287	0,590
Безусловность	<i>rs</i>	0,020	-0,191	0,240	0,170	0,050	0,009	-0,176	0,178	0,221	0,066
	<i>p</i>	0,878	0,143	0,065	0,194	0,705	0,945	0,178	0,173	0,090	0,615
Самоотношение	<i>rs</i>	0,135	0,092	0,177	0,162	0,003	0,044	-0,054	0,142	0,078	0,005
	<i>p</i>	0,305	0,483	0,176	0,217	0,980	0,737	0,685	0,278	0,553	0,972
Эмоциональный фон	<i>rs</i>	-0,029	0,003	0,184	0,161	0,179	0,036	-0,114	0,177	0,124	0,172
	<i>p</i>	0,824	0,983	0,160	0,218	0,170	0,784	0,386	0,177	0,343	0,188
Тактильность	<i>rs</i>	0,091	-0,134	0,349**	0,459**	0,006	0,112	-0,089	0,303*	0,451**	0,081
	<i>p</i>	0,488	0,306	0,006	0,000	0,964	0,395	0,497	0,018	0,000	0,541
Поддержка	<i>rs</i>	0,085	-0,023	0,292*	0,348**	0,229	0,139	-0,005	0,289*	0,350**	0,302*
	<i>p</i>	0,517	0,863	0,024	0,006	0,079	0,289	0,969	0,025	0,006	0,019
Ориентация на эмоции	<i>rs</i>	0,004	0,267*	0,007	0,149	0,181	0,112	0,283*	0,009	0,150	0,071
	<i>p</i>	0,976	0,039	0,956	0,255	0,167	0,393	0,029	0,944	0,253	0,591
Воздействие	<i>rs</i>	0,092	0,006	0,336**	0,006	0,114	0,177	-0,165	0,181	-0,108	0,123
	<i>p</i>	0,485	0,964	0,009	0,965	0,386	0,175	0,209	0,167	0,410	0,348

Примечание. Условные обозначения здесь и далее: *rs* – коэффициент корреляции Спирмена, *p* – уровень значимости.

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Как видно, в табл. 2 установлены достоверные связи между компонентами эмоционального интеллекта младших школьников (восприятие эмоций, идентификация эмоций, эмоциональное развитие, эмпатия) и показателями эмоционального состояния их матерей (восприятие эмоций, осознание причин, эмпатия, чувства во взаимодействии, тактильность, эмоциональная поддержка, ориентация на состояние, воздействие на состояние ребенка).

В отношении эмпатии детей как одного из компонентов эмоционального интеллекта обнаружены статистически значимые прямые взаимосвязи с эмпатией матерей ($rs = 0,276$ при $p \leq 0,05$) и их

эмоциональной поддержкой ($r_s = 0,302$ при $p \leq 0,05$). Это очевидная связь: чем выше показатели эмпатии и эмоциональной поддержки у матерей, тем выше уровень эмпатии у детей.

Установлено, что показатели идентификации эмоций младших школьников взаимосвязаны с переменными эмоционального состояния матерей: с чувствами при взаимодействии с детьми ($r_s = 0,371$ при $p \leq 0,01$), тактильностью ($r_s = 0,349$ при $p \leq 0,01$), эмоциональной поддержкой (r_s r-Спирмена = $0,292$ при $p \leq 0,05$) и воздействием на состояние ребенка (r_s r-Спирмена = $0,336$ при $p \leq 0,01$). Данные говорят о том, что идентификация эмоций как компонент эмоционального интеллекта младшего школьника в большей степени проявляется в контакте с чувственной, тактильной матерью, проявляющей большую эмоциональную вовлеченность в жизни ребенка и грамотно воздействующей на его состояние.

Показатели эмоционального развития младших школьников прямо коррелируют с такими переменными эмоционального состояния матерей: с восприятием матерью состояния ребенка ($r_s = 0,361$ при $p \leq 0,01$), пониманием причин состояния ребенка ($r_s = 0,364$ при $p \leq 0,01$), поддержкой со стороны матерей ($r_s = 0,459$ при $p \leq 0,01$) и воздействием на состояние ребенка ($r_s = 0,348$ при $p \leq 0,01$).

Установлено, что у детей высокий уровень эмоционального развития связан с высокими способностями матерей воспринимать эмоциональные состояния детей, правильно распознавать и понимать их причины, оказывать эмоциональную поддержку и адекватное воздействие на их состояние. Данные говорят о том, что эмоциональное развитие младшего школьника в равной степени подвержено влиянию чувствительности и поведенческим проявлениям матерей по отношению к ребенку.

Таким образом, эмоциональное состояние матери может существенно повлиять на эмоциональное развитие ребенка. Отвергнутые, игнорируемые и излишне опекаемые дети – это та категория детей, которая своим поведением (чаще всего отрицательными поступками) помогает ребенку любой ценой получить адекватное внимание родителей. Эмоциональная доступность, чувствительность, отзывчивость, тактильность матери способствуют формированию у ребенка способности к эмпатии, саморегуляции и управлению эмоциями. Семья – это микромир для ребенка, с которого начинаются его первые шаги в большой мир. Здесь он перенимает модели поведения, подражает родителям. Когда родители ответственны в своей родительской роли и понимают, что они своим примером влияют на формирование личности своего ребенка, то они транслируют это ребенку своим примером – поведением и поступками – те качества и ценности, которые бы хотели видеть в своем ребенке в будущем. Такое воспитание является сознательным, потому что стабильный контроль своего поведения, отслеживание отношения к людям, интерес к устройству своей семейной жизни создает благоприятные условия для воспитания всестороннего и гармоничного развития личности ребенка.

Список источников

1. Бондарева П.Г. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5. № 3. С. 108–116.
2. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Собр. соч. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 400 с.
3. Goleman D. La inteligencia emocional. Editorial LeLibros, 1995. URL: http://cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf (дата обращения: 8.03.2024).
4. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: модели способностей и обзор методик диагностики // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 151–162.
5. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2007. 159 с.
6. Белопольская А.А. Особенности формирования эмоционального интеллекта младших школьников во внеучебной деятельности (теоретический аспект // Молодой ученый. 2021. № 21 (363). С. 381–383.
7. Ciarrochi J. y Anderson S. Emotional Intelligence moderates the relationship between stress and mental health // Personality and Individual Differences. 2002. Vol. 32 (2). P. 197–202. URL: https://josephciarrochi.com/wp-content/uploads/2011/08/Ciarrochi_Deane_PID_Emotional_Intelligence_Moderates_the_Relationship_Between_Stress_and_Mental_Health_2002.pdf (дата обращения: 23.05.2024).

8. Hiam J. Katanani, Amal A. Mas'oud. The relation between the emotional intelligence of children and their mothers // *Global Journal of Educational Foundation*. 2017. Vol. 5 (4). P. 378–390.
9. González M.R., Primé-Tous M., Bondelle E.V., Vázquez-Morejón A., Santamarina P., Morer A., Lázaro L. Parents' Emotional Intelligence and their Children's Mental Health: A Systematic Review // *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*. 2021. Vol. 5. P. 58–75.
10. Загвоздкин В.К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания // *Культурно-историческая психология*. 2008. Т. 4, № 2. С. 97–103.
11. Робертс Р.Д., Мэтгьюс Д., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2004. Т. 1, № 4. С. 3–26.
12. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Мигун Ю.П. Развитие эмоционально-интеллектуальных навыков дошкольников, младших школьников, младших и старших подростков во внешкольных центрах: учебно-метод. пособие. М.: Институт психологии РАН, 2019. 114 с.
13. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 334 с.
14. Лисина М.И., Дубровина И.В. Психическое развитие воспитанников детского дома. М., 1990. 264 с.
15. Захарова Е.И. Эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия // *Психолог в детском саду*. 2002. № 1. С. 3–29.
16. Комлик Л.Ю., Меренкова В.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений // *Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2017. № 3. С. 37–40.
17. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 288 с.
18. Кузьмищева М.А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 21 с.
19. Нгуен Минь Ань. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2008. 24 с.
20. Петрова А.А. Материнские представления об индивидуально-психологических особенностях ребенка как фактор детско-родительского эмоционального взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 27 с.
21. Андреева И.Н. Понимание эмоций: гендерные различия // *Гендер и проблемы коммуникативного поведения: сб. материалов третьей междунар. науч. конференции 1–2 ноября 2007 г.* / редкол. А.А. Гугнин и др. Полоцк: ПГУ, 2007. С. 230–233.
22. Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н., Поточкина А.Н. Специфика материнских установок женщин, имеющих детей 5–7 лет // *Вестник ОГУ*. 2018. № 5. С. 94–99.

References

1. Bondareva P.G. Osobennosti razvitiya emotsional'noy sfery mladshikh shkol'nikov [Features of the development of the emotional sphere of primary schoolchildren]. *Pedagogika: istoriya, perspektivy – Pedagogy: history, prospects*, 2022, vol. 5, no. 3, pp. 108–116 (in Russian).
2. Vygotsky L.S. *Ucheniye ob emotsiyakh. Sobraniye sochineniy*. Tom 4 [Teaching about emotions. Collection of works. Vol. 4]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984. 400 p. (in Russian).
3. Goleman D. La inteligencia emocional. Editorial LeLibros, 1995. URL: http://cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf (accessed 08 March 2024).
4. Pankratova A.A. Emotsional'nyy intellekt: modeli sposobnostey i obzor metodik diagnostiki [Emotional Intelligence: Models of Abilities and Review of Diagnostic Techniques]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2019, no. 6, pp. 151–162 (in Russian).
5. Venger A.L., Czukerman G.A. *Psikhologicheskoye obsledovaniye mladshikh shkol'nikov* [Psychological examination of junior schoolchildren]. Moscow, Vlados-Press Publ., 2007. 159 p. (in Russian).
6. Belopol'skaya A.A. Osobennosti formirovaniya emotsional'nogo intellekta mladshikh shkol'nikov vo vneuchebnoy deyatel'nosti [Features of the formation of emotional intelligence of junior schoolchildren in extracurricular activities]. *Molodoy uchenyy*, 2021, no. 21 (363), pp. 381–383 (in Russian).

7. Ciarrochi J. and Anderson S. Emotional Intelligence moderates the relationship between trees and mental health. *Personality and Individual Differences*, 2002, vol. 32(2), pp. 197–202. URL: https://josephciarrochi.com/wp-content/uploads/2011/08/Ciarrochi_Deane_PID_Emotional_Intelligence_Moderates_the_Relationship_Between_Stress_and_Mental_Health_2002.pdf (accessed 23 May 2024).
8. Hiam J. Katanani, Amal A. Mas'oud. The relation between the emotional intelligence of children and their mothers. *Global Journal of Educational Foundation*, 2017, vol. 5 (4), pp. 378–390.
9. González M.R., Primé-Tous M., Bondelle E.V., Vázquez-Morejón A., Santamarina P., Morer A., Lázaro L. Parents' Emotional Intelligence and their Children's Mental Health: A Systematic Review. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 2021, vol. 5, pp. 58–75.
10. Zagvozdkin V.K. Emotional Intelligence and Its Development in Family Settings. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2008, vol. 4, no. 2, pp. 97–103 (in Russian).
11. Roberts R.D., Matthews D., Seidner M., Lyusin D.V. Emotsional'nyy intellekt: problemy teorii, izmereniya i primeneniya na praktike [Emotional intelligence: problems of theory, measurement and application in practice]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2004, no. 1(4), pp. 3–26 (in Russian).
12. Sergienko E.A., Khlevnaya E.A., Kiseleva T.S., Migun Yu.P. *Razvitiye emotsional'no-intellektual'nykh navykov doshkol'nikov, mladshikh shkol'nikov, mladshikh i starshikh podrostkov vo vneshkol'nykh tsentrakh (uchebno-metodicheskoye posobiye)* [Development of emotional and intellectual skills of preschoolers, primary schoolchildren, junior and senior teenagers in out-of-school centers. (educational and methodological manual)]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2019. 114 p. (in Russian).
13. Langmeier J., Matejczyk Z. *Psikhicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste* [Mental deprivation in childhood]. Prague, Avitsenum Publ., 1984. 334 p.
14. Lisina M.I., Dubrovina I.V. *Psikhicheskoye razvitiye vospitannikov detskogo doma* [Mental development of orphanage pupils]. Moscow, 1990. 264 p. (in Russian).
15. Zakharova E.I. Emotsional'naya storona detsko-roditel'skogo vzaimodeystviya [The emotional side of child-parent interaction]. *Psikholog v detskom sadu*, 2002, no. 1, pp. 3–29 (in Russian).
16. Komlik L.Yu., Merenkova V.S. Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta roditeley i detsko-roditel'skikh otnosheniy [The relationship between the emotional intelligence of parents and child-parent relationships]. *Vestnik KGU. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2017, no. 3, pp. 37–40 (in Russian).
17. Izotova E.I., Nikiiforova E.V. *Emotsional'naya sfera rebenka. Teoriya i praktika: uchebnoye posobiye* [Emotional sphere of the child. Theory and practice: textbook]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 288 p. (in Russian).
18. Kuzmishcheva M.A. *Dinamika predstavleniy ob emotsiyakh detey starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [Dynamics of ideas about emotions in children of senior preschool and primary school age: abstract of dissertation. Abstract of thesis cand. psy. sci.]. Moscow, 2002. 21 p. (in Russian).
19. Nguyen Minh Anh. *Psikhologicheskiye osobennosti formirovaniya emotsional'nogo intellekta starshikh doshkol'nikov. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [Psychological features of the formation of emotional intelligence in older preschoolers. Abstract of thesis cand. psy. sci.]. Tambov, 2008. 24 p. (in Russian).
20. Petrova A.A. *Materinskiye predstavleniya ob individual'no-psikhologicheskikh osobennostyakh rebenka kak faktor detsko-roditel'skogo emotsional'nogo vzaimodeystviya. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [Maternal ideas about the individual psychological characteristics of the child as a factor in child-parent emotional interaction. Abstract of thesis cand. psy. sci.]. Moscow, 2008. 27 p. (in Russian).
21. Andreeva I.N. Ponimaniye emotsiy: gendernye razlichiya [Understanding emotions: gender differences]. *Gender i problemy kommunikativnogo povedeniya: sbornik materialov tret'yey mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii 1–2 noyabrya 2007* [Gender and problems of communicative behavior: Collection of materials of the third international scientific conference November 1–2, 2007]. Polotsk, PGU, 2007. Pp. 230–233 (in Russian).
22. Epanchintseva G.A., Kozlovskaya T.N., Potokina A.N. Spetsifika materinskikh ustanovok zhenshchin, imeyushchikh detey 5–7 let [Specificity of maternal attitudes of women with children aged 5–7 years]. *Vestnik OGU – Vestnik of Orenburg State University*, 2018, no. 5, pp. 94–99 (in Russian).

Информация об авторах:

Баянова Л.Ф., доктор психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории детства и цифровой социализации, Психологический институт Российской академии образования (ул. Моховая, 9, Москва, Россия, 125009).

E-mail: balan7@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7410-9127>

Author ID: 137536

SPIN-код: 5290-5014

Researcher ID: N-1822-2013

Scopus ID: 35329260200

Шишова Е.О., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии; старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ул. Кремлевская, 18, Казань, Россия, 420008); Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ул. Исаева, 12, Казань, Россия, 420039).

E-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4903-9021>

SPIN-код: 6631-5593

Researcher ID: M-6513-2013

Scopus ID: 56043635500

Волкова С.В., магистрант кафедры педагогической психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ул. Кремлевская, 18, Казань, Россия, 420008).

E-mail: sveta-vita@yandex.ru

Information about the authors:

Bayanova L.F., Candidate of Psychological Sciences, Researcher at the Laboratory of Childhood and Digital socialization, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (ul. Mokhovaya, 9, Moscow, Russian Federation, 125009).

E-mail: balan7@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>

Author ID: 137536

SPIN-код: 5290-5014

Researcher ID: N-1822-2013

Scopus ID: 35329260200

Shishova E.O., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University (ul. Kremlevskaya, 18, Kazan, Russian Federation, 420008); Senior Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (ul. Isaeva, 12, Kazan, Russian Federation, 420039).

E-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>

SPIN-код: 6631-5593

Researcher ID: M-6513-2013

Scopus ID: 56043635500

Volkova S.V., master's degree student, Kazan (Volga region) Federal University (ul. Kremlevskaya, 18, Kazan, Russian Federation, 420008).

E-mail: sveta-vita@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 16.08.2024; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья

УДК 37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-104-111>

Метакогнитивные искажения в образовательном опыте аспирантов

Кирилл Алексеевич Богатырев

*Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия,
kirill.bogatirev2011@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1573-7964>*

Аннотация

Рассматривается вопрос проявления метакогнитивных искажений в образовательном опыте аспирантов. В качестве основного искажения рассматривается эффект Даннинга – Крюгера, возникающий в том случае, когда отдельные индивиды недооценивают или переоценивают собственные способности. Проведено эмпирическое исследование, демонстрирующее влияние эффекта Даннинга – Крюгера на аспирантов очной формы обучения Московского психолого-социального университета. В результате исследования выявлено, что метакогнитивные искажения могут оказывать влияние на процесс обучения и профессиональное становление и развитие, от преодоления кризисных ситуаций может зависеть дальнейшее решение о защите диссертации. Аспиранты первого года обучения преувеличивают свою компетентность, некорректно оценивают знания и способности. Аспиранты второго года обучения сталкиваются с кризисом мотивации, возрастает процент академических отпусков и отчислений. Аспиранты третьего курса постепенно нормализуют эмоционально-психологическое состояние и успешно защищают диссертации либо остаются на прежнем уровне и защищаются после значительного перерыва. Исследование может быть полезным для методистов, представителей профессорско-преподавательского состава, администрации вузов, так как помогает учесть отдельные особенности аспирантов как молодых специалистов, спроектировать программы обучения таким образом, чтобы учесть их потребности и интересы.

Ключевые слова: метакогнитивные искажения, эффект Даннинга – Крюгера, образовательный опыт обучающихся, самооценка компетенций, феномен самозванца, профессиональная идентичность

Для цитирования: Богатырев К.А. Метакогнитивные искажения в образовательном опыте аспирантов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 104–111. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-104-111>

Original article

Metacognitive biases in the educational experience of graduate students

Kirill A. Bogatyrev

*Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russian Federation,
kirill.bogatirev2011@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1573-7964>*

Abstract

The issue of manifestation of metacognitive distortions in educational experience of postgraduate students is considered. The Dunning–Kruger effect is considered as the main distortion, which occurs when individuals underestimate or overestimate their own abilities. An empirical study was conducted demonstrating the influence of the Dunning–Kruger effect on full-time postgraduate students of the Moscow Psychological and Social University. The study revealed that metacognitive distortions can affect the learning process and professional development; the decision to defend a dissertation may depend on overcoming crisis situations. First-year postgraduate students exaggerate their competence, incorrectly assess their knowledge and abilities. Second-year postgraduate students face a crisis of motivation, the percentage of academic leaves and expulsions increases. Third-year postgraduate students gradually normalize their emotional and psychological state and successfully defend

dissertations or remain at the same level and defend them after a significant break. The study may be useful for methodologists, representatives of the teaching staff, and university administration, as it helps to consider the individual characteristics of postgraduate students as young specialists and to design training programs in such a way as to consider their needs and interests.

Keywords: *metacognitive biases, Dunning–Kruger effect, students' educational experience, self-assessment of competencies, impostor phenomenon, professional identity*

For citation: Bogatyrev K.A. Metakognitivnye iskazheniya v obrazovatel'nom opyte aspirantov [Metacognitive biases in the educational experience of graduate students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 104–111. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-104-111>

Образование как и многие другие общественные институты претерпевает существенные изменения в связи с постоянно меняющимися внешними условиями и вызовами. Советская система обучения, основанная на том, что государство занимается подготовкой необходимых кадров и их последующим распределением в организации, трансформировалась под влиянием национальных целей развития Российской Федерации [1]. В настоящее время происходит переход от Болонской системы к уникальной новой системе образования, основанной на традиционных ценностях, патристическом воспитании, непрерывном обучении, человекоцентричности [2].

Так как любые изменения напрямую отражаются на субъектах образовательного процесса, важно проводить анализ факторов, влияющих на образовательный опыт, оценивать психологический эффект от преобразований [3], обращать внимание на все аспекты образовательного процесса. Несмотря на развитие педагогических методик, методов, инструментов и технологий, необходимо продолжать заниматься совершенствованием образовательной системы, чтобы обеспечивать ее конкурентоспособность и актуальность относительно текущей социальной, экономической и политической повестки [4].

Как правило, интерес ученых направлен на наиболее массовые категории обучающихся – студентов бакалавриата, специалитета и магистратуры, количество упоминаний аспирантов в научных работах в несколько раз ниже [5]. В 2022 г. Министр науки и высшего образования РФ отметил, что наблюдается дефицит аспирантов для потребностей экономики [6]. Специалисты служб государственной статистики зафиксировали снижение числа диссертаций и авторефератов на 22 % в 2023 г. [7]. При росте количества поступающих в вузы количество защит остается на невысоком уровне, что может говорить о том, что аспиранты теряют интерес, не справляются с нагрузкой, испытывают психологический дискомфорт [8].

Эффективность отечественной аспирантуры достаточно низка, аспиранты сталкиваются с такими барьерами, как коммуникация с научным руководителем, организационные барьеры, сложности при публикации научных исследований и статей, финансовая необеспеченность, слабая экспериментальная база в вузах [9]. Согласно мнению некоторых ученых, сложности, возникающие на завершающем этапе подготовки диссертационной работы, в значительной мере обусловлены институциональными разрывами между системой подготовки научных кадров в аспирантуре и системой государственной научной аттестации [10]. С.Н. Костромина и В.М. Латушкина выделяют разницу в психологических параметрах аспирантов: самостоятельность, выдержку и отношение к будущему. У аспирантов, которые не защитились, это самостоятельные разрозненные комплексы, а у защитившихся – это сложная взаимосвязь психологических характеристик, ядром которой является организованность, то есть умение построить структуру своей работы в соответствии с поставленной целью, самостоятельно найти ресурсы для реализации цели и закончить начатое в необходимые сроки [11].

По мнению автора данного исследования, в контексте научной сферы, особенно среди аспирантов, метакогнитивные искажения могут оказывать влияние на процесс обучения и профессионального становления. Недостаточная осведомленность о собственных ошибках и недостатках может препятствовать эффективному приобретению знаний и навыков, а также создавать препятствия для развития научной самоидентичности и успешной интеграции в научное сообщество [12]. Если аспиранты не уверены в своих способностях и навыках, это может приводить к кризисам в карьере, способствовать развитию синдрома самозванца [13].

В рамках данного исследования была сформулирована общая гипотеза о том, что метакогнитивные искажения, возникающие в процессе обучения, могут оказывать влияние на успешность обучения в аспирантуре и на выход на защиту диссертации. Частные гипотезы:

- аспиранты первого года обучения преувеличивают свою компетентность, их уровень уверенности приближается к максимальным значениям;
- аспиранты второго года обучения попадают в ловушку знания, их мотивация к обучению падает, в связи с чем возрастает процент отчислений и академических отпусков;
- аспиранты третьего года обучения выходят на склон просветления и успешно защищают диссертации либо остаются на прежнем уровне и защищаются через несколько лет, когда становятся более компетентными.

Цель исследования: определить взаимосвязь между мыслями аспирантов о выходе на защиту диссертации и метакогнитивными искажениями в образовательном опыте. Задачи: определить основные термины, описать эффект Даннинга – Крюгера как одно из когнитивных искажений, проанализировать влияние эффекта Даннинга – Крюгера на аспирантов очной формы обучения.

Под образовательным опытом в данном исследовании подразумевается совокупность знаний, умений, навыков и социальных взаимодействий, которые обучающиеся приобретают и испытывают в процессе обучения [14]. Метакогнитивные искажения – искажение мышления людей относительно самих себя, например, повышенная или пониженная самооценка, переоценка собственных способностей и компетенций [15]. Метакогнитивные искажения в образовательном опыте отражают, насколько объективно образовательные субъекты оценивают собственные способности [16].

Рассмотрим эффект Даннинга – Крюгера в качестве основного метакогнитивного искажения. Эффект представляет собой психологическое явление, характеризующееся тенденцией индивидов переоценивать свои способности и навыки либо, наоборот, преуменьшать компетентность в определенных областях [17]. Гипотеза о существовании данного феномена впервые была выдвинута в 1999 г. и базировалась на высказываниях Чарльза Дарвина и Бертрана Рассела об уверенности [18]. Для проверки гипотезы была проведена серия экспериментов среди студентов Корнеллского университета. В ходе эксперимента было выявлено, что студенты зачастую переоценивают умения и не могут объективно оценить других, также не могут трезво оценить компетентность и осознать некомпетентность. Результаты исследования позволили авторам получить Шнобелевскую премию.

Существует ошибочное мнение, что эффект Даннинга – Крюгера может относиться исключительно к некомпетентным людям, на самом деле, данный эффект распространяется на каждого индивида, в том числе на известных ученых, инженеров, пилотов, преподавателей [19]. В данном случае эффект выражается в том, что наиболее компетентные люди могут недооценивать свой профессиональный уровень [20]. Принцип работы эффекта наиболее наглядно определен Е.К. Сергеевой [21] и представлен на рис. 1.

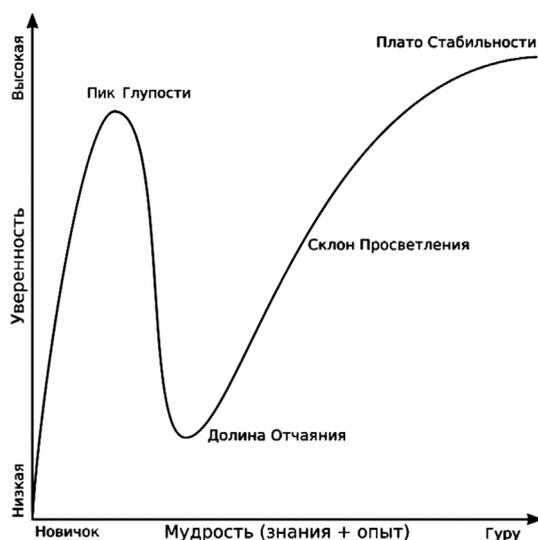


Рис. 1. Общий принцип работы эффекта Даннинга – Крюгера [21]

Как видно из рисунка, у молодых специалистов уверенность находится на достаточно высоком уровне, при этом уровень реальных знаний и опыта достаточно низкий. Чем более опытным становится специалист, тем больше его уверенность падает. В определенный момент наступает кризис знания, который образует развилку: остаться на данном уровне, сделать несколько шагов назад или преодолеть кризис и двигаться к плато мастерства и стабильности.

Так как эффект тесно связан с процессами обучения и развития личности, необходимо более подробно остановиться на целевой группе аспирантов, чтобы выявить их мотиваторы, проблемные зоны и точки роста. Целевая группа аспирантов также представляет особый интерес, так как у данной категории обучающихся знания и опыт изначально находятся не на самом низком уровне, при этом степень уверенности зависит от конкретной личности.

Для проверки поставленных ранее гипотез были определены следующие группы респондентов: 23 аспиранта Московского психолого-социального университета (МПСУ), один год обучения, 14 аспирантов МПСУ, два года обучения, девять аспирантов МПСУ, три года обучения.

Как и в оригинальном исследовании Дэвида Даннинга и Джастина Крюгера обучающимся было предложено несколько тестов на логическое мышление, цифровую грамотность и чувство юмора, затем было предложено оценить собственные способности. Результаты представлены на рис. 2.

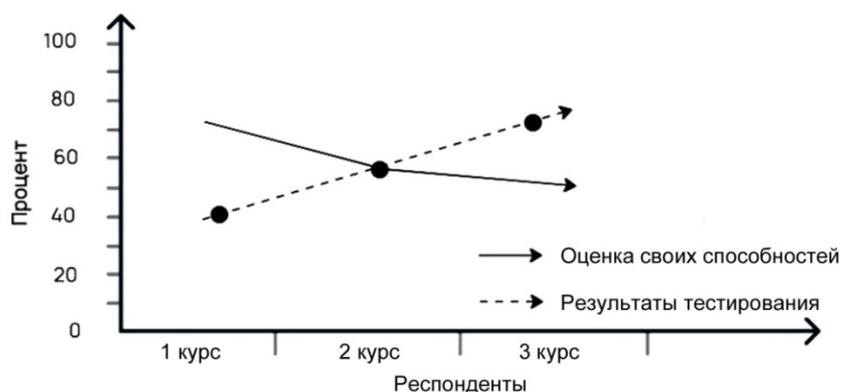


Рис. 2. Влияние эффекта Даннинга – Крюгера на аспирантов очной формы обучения МПСУ

В ходе исследования выяснилось, что аспиранты, обучающиеся на первом курсе, наиболее высоко оценивают свои способности, при этом результаты тестирования в среднем не превышают 40 %. Самооценка обучающихся на втором курсе максимально объективна, уровень знаний и компетенций равен уровню оценки способностей. На третьем курсе у аспирантов падает самооценка, при этом результаты тестирования демонстрируют противоположную тенденцию.

В начале 2024 г. было проведено дополнительное исследование, чтобы оценить влияние эффекта Даннинга – Крюгера на дальнейшие планы аспирантов. Более 80 % респондентов первого курса отметили, что не испытывают страхов относительно научной карьеры и процедуры защиты, при этом им не хватает практических знаний для реализации исследований. Высказали мнение, что сомневаются в своих достижениях, испытывают демотивацию, задумываются об академическом отпуске или отчислении 73 % аспирантов второго года обучения. А 60 % аспирантов третьего года обучения сообщили, что не планируют защищать кандидатскую диссертацию, так как не уверены в своих силах и знаниях, сомневаются в реальности получения степени кандидата наук. Лишь 40 % аспирантов третьего года обучения планируют выйти на процедуру защиты, особую роль в этом процессе играет научный руководитель. Аспиранты стараются переложить собственную ответственность на внешние факторы. Чем более компетентным становится аспирант, тем больше вероятность возникновения синдрома самозванца. В свою очередь данный синдром мешает подготовке к защите.

В рамках исследования также выяснилось, что именно на втором курсе обучения в МПСУ аспиранты наиболее часто уходят в академический отпуск или отчисляются. Данные также были сопоставлены с данными об отчислениях аспирантов по направлению «менеджмент» в Российском университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН). Практически каждый четвертый аспирант считает, что на текущем этапе продолжать научную карьеру нецелесообразно. Одна из причин такого

мнения – совмещение обучения, науки и карьеры. Молодые специалисты стараются быть успешными во всех сферах, что в свою очередь создает стресс для организма и психики.

Исследование подтвердило гипотезу о том, что метакогнитивные искажения влияют на обучение аспирантов и последующую защиту диссертации. Аспиранты первого года обучения преувеличивают свою компетентность, для них обучение кажется достаточно легким, уровень свободы позволяет почувствовать уверенность в собственных силах и знаниях. К началу второго года обучения аспиранты попадают в ловушку знания, так как происходят процессы взросления и переосмысления, в этот период мотивация к обучению постепенно снижается, возрастает процент отчислений и академических отпусков. В том случае, если аспиранты справляются с кризисами, задумываются о своем психологическом благополучии, грамотно работают с целями и результатами, они продолжают обучение. Аспиранты третьего курса выходят на склон просветления и успешно защищают диссертации либо остаются на прежнем уровне и защищаются через несколько лет. Если аспиранты методично и планомерно работают над исследованиями, как правило, у них не возникает проблем в диссертационных советах. Также ведущую роль играет мотивация, которая лежит в основе выполнения учебного действия, формирует этапы развития познавательных потребностей [22].

В ходе исследования все поставленные автором гипотезы были доказаны эмпирическим путем, цель и задачи достигнуты. При этом сформировалась среда для углубления в данную область. Например, следует выяснить причины, по которым аспиранты принимают решения об академическом отпуске или об отчислении. Необходимо определить основные мотиваторы аспирантов. Также важно отследить психологическую динамику отдельных показателей (стрессоустойчивости, тревожности, цифровой грамотности, лояльности, удовлетворенности, успеваемости, профессиональной идентичности) относительно этапов обучения. Дополнительно следует проанализировать, каким образом поддерживать молодых ученых и стимулировать их к деятельности.

Стоит отметить, что для преодоления эффекта Даннинга – Крюгера важно постоянное обучение и развитие навыков, получение обратной связи от более компетентных людей (например, от научных руководителей, известных профессоров, консультантов, других аспирантов), развитие навыков самоанализа и критического мышления, признание собственных ошибок как возможностей для роста, работа в коллективе с единомышленниками и поддержание здравого смысла и осторожности при оценке собственных способностей. Также в качестве мотиваторов могут выступать научные конференции, симпозиумы и семинары, позволяющие обмениваться мыслями, переживаниями и идеями в поддерживающей обстановке.

Данное исследование было обсуждено на совещании специалистов по учебно-методической работе Skillbox в феврале 2024 г. В ходе дискуссии было выявлено, что эффект Даннинга – Крюгера аналогичным образом проявляется на курсах дополнительного образования и дополнительного профессионального образования, а также в течение всей карьеры. Была отмечена важность исследования и сформулированы дальнейшие шаги. Например, проведение совместного исследования, посвященного основным проблемам при проектировании образовательного опыта обучающихся. Исследование может быть полезно преподавателям, административно-управленческому персоналу, методистам и специалистам в сфере образования.

Список источников

1. Понявина М.Б. Историко-политологический анализ советского опыта государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2017. Т. 7, № 4 (28). С. 69–76.
2. Одегов Ю.Г., Гретченко Ю.Г. Болонизация образования – идти ли модернизации по этому пути дальше? // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Т. 19, № 1. С. 61–69. doi: 10.52180/1999-9836_2023_19_1_5_61_69
3. Воронин Д.М., Воронина Е.Г., Чайченко М.В. Факторы, влияющие на качество образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73–1. С. 101–104.
4. Бутко Г.П., Ляпунова А.Д. Создание конкурентоспособной образовательной системы России на основе инновационного развития // Региональная экономика: теория и практика. 2010. № 27. С. 12–16.
5. Нарбут Н.П., Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т. Вовлеченность студентов в научную работу в пе-

- риод обучения в вузе: социологический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2023. Т. 23, № 2. С. 256–271. doi: 10.22363/2313–2272-2023-23-2-256-271
6. Богатырев К.А. Изучение влияния эффекта Даннинга – Крюгера на аспирантов высших учебных заведений // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик – 2024: сб. материалов междунар. очной науч.-практ. конф., Оренбург, 25 апреля 2024 года. Оренбург: Агентство Пресса, 2024. С. 46–49.
 7. Богатырев К.А. Психологические особенности выбора абитуриентами дистанционных программ обучения в высших учебных заведениях России // Актуальные проблемы психологического знания. 2024. № 1 (66). С. 230–244.
 8. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 5 (117). С. 54–66.
 9. Матушанский Г.У., Завада Г.В., Матушанская Ю.Г. Барьеры в аспирантской подготовке и при защите кандидатской диссертации // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 8–9. С. 55–66. doi: 10.31992/0869-3617–2019-28-8-9-55–66
 10. Бедный Б.И., Воронин Г.Л., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Барьеры на пути к ученой степени: проблемы постаспирантского периода // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 1. С. 35–48. doi: 10.15826/umpra.2021.01.003
 11. Костромина С.Н., Латушкина В.М. Психологические особенности самоорганизации деятельности аспиранта // Credo New. 2013. № 1. С. 11.
 12. Фомин А.Е. Развитие метакогнитивной осведомленности студентов о процессах обнаружения и формулирования проблем // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 256–260.
 13. Булгакова Л.И. «Синдром самозванца»: история возникновения термина, основные концепции и их трансформация // Психология и психотерапия семьи. 2018. № 3. С. 30–37.
 14. Богатырев К.А. Сравнение статусов профессиональной идентичности студентов очной и дистанционной форм обучения // Мир психологии. 2024. № 3 (118). С. 129–141.
 15. Кондрашихина О.А. Метакогниции и когнитивные искажения у студентов-психологов // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 1. С. 1–9.
 16. Шнейдер Л.Б. Глава 1. Воспитание как знание, понимание и действия // Психология воспитания и профилактика девиантного поведения: учеб. пособие. М.: Москов. пед. гос. ун-т, 2023. С. 7–33.
 17. Ушаков К.М. Эффект Даннинга – Крюгера, или Особенности самооценки низкоквалифицированных кадров // Директор школы. 2019. № 5(238). С. 14–20.
 18. Багдасарьян Н.Г. Формула российской модернизации: эффект Даннинга – Крюгера // Модернизация и культура: модус сопряжения: сб. материалов, Дубна, 15 апреля 2016 года. Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2016. С. 19–25.
 19. Мухаметзянов И.Ш. Цифровая образовательная среда, цифровая грамотность учащегося и эффект Даннинга – Крюгера // Информатизация образования – 2024: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конференции, Липецк, 19–21 июня 2024 года. Липецк: Липецкий гос. техн. ун-т, 2024. С. 70–75.
 20. Коктыш К., Ренард-Коктыш А. Когнитивное измерение безопасности // Международные процессы. 2021. Т. 19. № 4(67). С. 26–46. doi: 10.17994/IT.2021.19.4.67.3.
 21. Сергеева Е.К. Эффект Даннинга – Крюгера как одно из метакогнитивных искажений и его влияние на действия индивида // Academy. 2020. № 8 (59). С. 46–47.
 22. Васильев В.Г., Третьяк М.В. Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8, № 4. С. 1–12.

References

1. Ponyavina M.B. Istoriko-politologicheskii analiz sovetskogo opyta gosudarstvennoy politiki v sfere obrazovaniya [Historical and political science analysis of the Soviet experience of state policy in the field of education]. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta – Humanities. Bulletin of the Financial University*, 2017, vol. 7, no. 4(28), pp. 69–76 (in Russian).
2. Odegov Yu.G., Gretchenko Yu.G. Bolonizatsiya obrazovaniya – idti li modernizatsii po etomu puti dal'she? [Bolognaization of education – should modernization continue along this path?]. *Uroven' zhizni naseleniya*

- regionov Rossii – Standard of living of the population of the regions of Russia*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 61–69. doi: 10.52180/1999–9836_2023_19_1_5_61_69 (in Russian).
3. Voronin D.M., Voronina E.G., Chaychenko M.V. Faktory, vliyayushchiye na kachestvo obrazovatel'nogo protsessa [Factors influencing the quality of the educational process]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 73–1, pp. 101–104 (in Russian).
 4. Butko G.P., Lyapunova A.D. Sozdaniye konkurentosposobnoy obrazovatel'noy sistemy Rossii na osnove innovatsionnogo razvitiya [Creation of a competitive educational system of Russia based on innovative development]. *Regional'naya ekonomika: teoriya i praktika – Regional Economy: Theory and Practice*, 2010, no. 27, pp. 12–16 (in Russian).
 5. Narbut N.P., Aleshkovskiy I.A., Gasparishvili A.T. Vovlechenost' studentov v nauchnyu rabotu v period obucheniya v vuze: sotsiologicheskii analiz [Students' involvement in scientific work during their studies at the university: a sociological analysis]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 2023, vol. 23, no. 2, pp. 256–271. doi: 10.22363/2313–2272-2023-23-2-256-271 (in Russian).
 6. Bogatyrev K.A. Izucheniye vliyaniya effekta Danninga – Kriugera na aspirantov vysshikh uchebnykh zavedeniy [Study of the influence of the Dunning-Kruger effect on postgraduate students of higher educational institutions]. *Integratsiya psikhologo-pedagogicheskikh nauk i aktual'nykh obrazovatel'nykh praktik – 2024: sbornik materialov mezhdunarodnoy ochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Orenburg, 25 aprelya 2024* [Integration of psychological and pedagogical sciences and current educational practices – 2024: Collection of materials of the international face-to-face scientific and practical conference. Orenburg, 25 April 2024]. Orenburg, Agentstvo Pressa Publ., 2024. Pp. 46–49 (in Russian).
 7. Bogatyrev K.A. Psikhologicheskiye osobennosti vybora abiturientami distantsionnykh programm obucheniia v vysshikh uchebnykh zavedeniakh Rossii [Psychological features of the choice of distance learning programs by applicants in higher educational institutions of Russia]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniia – Actual problems of psychological knowledge*, 2024, no. 1(66), pp. 230–244 (in Russian).
 8. Terentyev E.A., Bekova S.K., Maloshonok N.G. Krizis rossiiskoy aspirantury: istochniki problem i vozmozhnosti ikh preodoleniya [The crisis of Russian postgraduate study: sources of problems and possibilities of overcoming them]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University management: practice and analysis*, 2018, vol. 22, no. 5(117), pp. 54–66 (in Russian).
 9. Matushanskiy G.U., Zavada G.V., Matushanskaia Iu.G. Bar'ery v aspirantskoy podgotovke i pri zashchite kandidatskoy dissertatsii [Barriers in postgraduate training and in defending a candidate's dissertation]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 8–9, pp. 55–66. doi: 10.31992/0869-3617–2019-28-8-9-55–66 (in Russian).
 10. Bednyi B.I., Voronin G.L., Mironos A.A., Rybakov N.V. Bar'ery na puti k uchenoi stepeni: problemy postaspirantskogo perioda [Barriers to an Academic Degree: Problems of the Postgraduate Period]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, no. 1, pp. 35–48. doi: 10.15826/umpa.2021.01.003 (in Russian).
 11. Kostromina S.N., Latushkina V.M. Psikhologicheskiye osobennosti samoorganizatsii deyatelnosti aspiranta [Psychological Features of Self-Organization of Postgraduate Student Activities]. *Credo New*, 2013, no. 1, pp. 11 (in Russian).
 12. Fomin A.E. Razvitiye metakognitivnoy osvedomlennosti studentov o protsessakh obnaruzheniya i formulirovaniya problem [Development of Students' Metacognitive Awareness of the Processes of Detecting and Formulating Problems]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta – The Bryansk State University Herald*, 2011, no. 1, pp. 256–260 (in Russian).
 13. Bulgakova L.I. “Sindrom samozvantsa”: istoriya vozniknoveniya termina, osnovnye kontseptsii i ikh transformatsiya [“Imposter Syndrome”: the history of the term, basic concepts, and their transformation]. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i – Family Psychology and Psychotherapy*, 2018, no. 3, pp. 30–37 (in Russian).
 14. Bogatyrev K.A. Sravneniye statusov professional'noy identichnosti studentov ochnoy i distantsionnoy form obucheniya [Comparison of the statuses of professional identity of full-time and distance learning students]. *Mir psikhologii – The World of Psychology*, 2024, no. 3 (118), pp. 129–141 (in Russian).
 15. Kondrashikhina O.A. Metakognitsii i kognitivnye iskazheniya u studentov-psikhologov [Metacognition and cognitive distortions in psychology students]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – The World of Science*.

- Pedagogy and Psychology*, 2023, vol. 11, no. 1, pp. 1–9 (in Russian).
16. Shneider L.B. Glava 1. Vospitaniye kak znaniye, ponimaniye i deystviya [Chapter 1. Education as knowledge, understanding and actions]. In: *Psikhologiya vospitaniya i profilaktika deviantnogo povedeniya: uchebnoye posobiye* [Psychology of education and prevention of deviant behavior: a tutorial]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2023. Pp. 7–33 (in Russian).
 17. Ushakov K.M. Effekt Danninga – Kriugera, ili Osobennosti samootsenki nizkokvalifitsirovannykh kadrov [The Dunning – Kruger Effect, or Features of Self-Assessment of Low-Skilled Personnel]. *Direktor shkoly*, 2019, no. 5(238), pp. 14–20 (in Russian).
 18. Bagdasar'yan N.G. Formula rossiyskoy modernizatsii: effekt Danninga – Kriugera [The Formula for Russian Modernization: The Dunning – Kruger Effect]. *Modernizatsiya i kul'tura: modus sopryazheniya: sbornik materialov*. Dubna, 15 aprelya, 2016 g. [Modernization and Culture: Modus of Conjugation: Collection of Materials. Dubna, 15 April 2016]. Dubna, Dubna University Publ., 2016. Pp. 19–25 (in Russian).
 19. Mukhamet'yanov I.Sh. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda, tsifrovaya gramotnost' uchashchegosya i effekt Danninga – Kriugera [Digital educational environment, digital literacy of students and the Dunning – Kruger effect]. *Informatizatsiya obrazovaniya – 2024: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Lipetsk, 19–21 iyunya 2024 g.* [Informatization of education – 2024: Collection of materials of the International scientific and practical conference. Lipetsk, 19–24 June 2024]. Lipetsk, LSTU Publ., 2024. Pp. 70–75 (in Russian).
 20. Koktysh K., Renard-Koktysh A. Kognitivnoye izmereniye bezopasnosti [Cognitive dimension of security]. *Mezhdunarodnye protsessy – International processes*, 2021, vol. 19, no. 4(67), pp. 26–46. doi: 10.17994/IT.2021.19.4.67.3 (in Russian).
 21. Sergeeva E.K. Effekt Danninga – Kriugera kak odno iz metakognitivnykh iskazhenii i ego vliianiye na deystviya individa [The Dunning – Kruger effect as one of the metacognitive distortions and its influence on the actions of an individual]. *Academy*, 2020, no. 8(59), pp. 46–47 (in Russian).
 22. Vasil'ev V.G., Tret'yak M.V. Dinamika motivov uchebnoy deyatel'nosti i eye svyaz' s sistemoy uchebnykh deystviy [Dynamics of motives of educational activity and its connection with the system of educational actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2016, vol. 8, no 4, pp. 1–12.

Информация об авторе:

Богатырев К.А., аспирант, Московский психолого-социальный университет (4-й Рошинский проезд, 9а, Москва, Россия, 115191).

E-mail: kirill.bogatirev2011@yandex.ru

<https://orcid.org/0000-0003-1573-7964>

SPIN-код: 8303-7179

Information about the author:

Bogatyrev K.A., postgraduate student, Moscow Psychological and Social University (4-y Roshchinskiy proyezd, 9a, Moscow, Russian Federation, 115191).

E-mail: kirill.bogatirev2011@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1573-7964>

SPIN-code: 8303-7179

Статья поступила в редакцию 20.09.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 20.09.2024; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья
УДК 371 / УДК 159.9
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-112-120>

Экзистенциальные концепты в семейном воспитании детей младшего школьного возраста (на примере концептов «смысл», «свобода», «страх», «любовь» и «смерть»)

Владимир Владимирович Володин

Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия,
volodinmladshy2017@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3220-0467>

Аннотация

Приведены результаты эмпирического исследования. Сбор данных осуществлялся с помощью анкетирования, в котором приняли участие 120 родителей, воспитывающих детей в возрасте 7–11 лет. Установлено, что родители осознают важность экзистенциальных концептов «смысл», «свобода», «страх», «любовь» и «смерть» в семейном воспитании; данные концепты обсуждаются в семьях преимущественно несколько раз в месяц; инициаторами обсуждений выступают как взрослые, так и дети; в качестве трудностей у родителей выступают: дефицит времени, недостаток педагогического инструментария, неумение объяснить младшему школьнику сущность данных концептов в связи с его возрастными особенностями. Сформулированы рекомендации для родителей по совершенствованию работы с экзистенциальными концептами в процессе семейного воспитания: содействовать детям в понимании сущности экзистенциальных концептов целесообразно уже с младшего школьного возраста; знакомство детей с экзистенциальными концептами необходимо осуществлять через совместную оценку и интерпретацию их жизненных событий с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей; в процессе работы с экзистенциальными концептами нужно использовать психолого-педагогический инструментарий, в основе которого лежит личностная рефлексия младшего школьника (метод моральных дилемм, социальные пробы, диалог, ведение личных дневников и их аналогов, диагностическая карта, портфолио проектирования личностного саморазвития, метафорические ассоциативные карты). Полученные в ходе исследования результаты могут послужить основой для разработки методического обеспечения обучения и воспитания младших школьников в части формирования их экзистенциальных концептов.

Ключевые слова: экзистенциальные концепты, смысл, свобода, страх, любовь, смерть, семейное воспитание, младший школьник

Для цитирования: Володин В.В. Экзистенциальные концепты в семейном воспитании детей младшего школьного возраста (на примере концептов «смысл», «свобода», «страх», «любовь» и «смерть») // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 112–120. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-112-120>

Original article

Existential concepts in the family upbringing of primary school children (using the concepts of “meaning”, “freedom”, “fear”, “love” and “death” as an example)

Vladimir V. Volodin

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russian Federation,
volodinmladshy2017@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3220-0467>

Abstract

The results of an empirical study are presented. Data collection was carried out using a questionnaire, which was attended by 120 parents raising children aged 7–11 years. It was found that parents are aware of the importance of the existential concepts of “meaning”, “freedom”, “fear”, “love” and “death” in family education; these concepts are discussed in families mainly several times

a month; both adults and children are the initiators of discussions; The difficulties for parents are: lack of time, lack of pedagogical tools, inability to explain to a younger student the essence of these concepts in connection with his age characteristics. Recommendations are formulated for parents to improve their work with existential concepts in the process of family education: it is advisable to assist a child in understanding existential concepts from primary school age; familiarization of children with existential concepts should be carried out through a joint assessment and interpretation of their life events; in the process of working with existential concepts, it is necessary to use pedagogical tools based on the personal reflection of a younger student (the method of moral dilemmas, social tests, dialogue, keeping personal diaries and their analogues, diagnostic map, portfolio design of personal self-development, metaphorical associative maps). The results obtained in the course of the study can serve as the main basis for the development of methodological support for the education and upbringing of younger schoolchildren in terms of the formation of their existential sphere.

Keywords: *existential concepts, meaning, freedom, fear, love, death, family education, junior high school student*

For citation: Volodin V.V. Ekzistentsional'nye kontsepty v semeynom vospitanii detey mladshogo shkol'nogo vozrasta (na primere kontseptov "smysl", "svoboda", "strakh", "lyubov" i "smert") [Existential concepts in the family upbringing of primary school children (using the concepts of "meaning", "freedom", "fear", "love" and "death" as an example)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 112–120. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-112-120>

Социально-политическая нестабильность общества актуализировала ценностно-смысловую рефлексию человека. Современные исследования подтверждают возросший уровень экзистенциальных переживаний, вызванных, в частности, пандемией COVID-19 [1–4], специальной военной операцией на Украине [5, 6]. Данные процессы осложняются отсутствием четких ценностей, заданных индивиду извне, большим объемом информации [7, 8], а также социальной трансформацией, характеризующейся особой незащищенностью человека от развития экзистенциального кризиса [9]. Очевидной становится проблема формирования у молодого поколения экзистенции оптимистической направленности [10].

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. возрастает необходимость психолого-педагогических исследований, направленных на получение достоверных данных о тенденциях в области личностного развития современных российских детей. В этом же документе подчеркнута важность содействия формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей. Такое воспитание должно обеспечить готовность и способность молодого поколения к нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни [11, 12]. Тем более сегодня, в Год семьи, тема семейного воспитания становится общественно значимым явлением, и необходимость его научного исследования возрастает.

Актуальным видится экзистенциальный подход к образованию, теоретико-методологические основания которого представлены в зарубежной (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс, М. Хайдеггер и др.) и отечественной (Л.И. Шестов, Н.А. Бердяев и др.) философии. Экзистенциальный подход представлен в психологии (В. Франкл, Дж. Бьюдженталь, И. Ялом, Р. Мэй и др.) и педагогике (М.И. Рожков, А.В. Шершнева, Л.В. Байбородова, А.В. Волохов, Т.В. Машарова, И.В. Иванова, О.Л. Подлиняев и др.).

Экзистенциализм постулирует необходимость осознанного и активного обретения человеком своей внутренней сущности (экзистенции) путем ответственного проектирования своего «Я» через осознанное смыслонаполнение. Это стержневой процесс саморазвития, в котором личность выступает в качестве субъекта деятельности. Именно как субъект деятельности личность обладает автономностью, целостностью, способностью разрешать противоречия в контексте той или иной жизненной ситуации [13].

Можно выделить следующие особенности экзистенциального подхода в образовании:

- 1) переход от формализации взаимодействия к максимальной персонификации;

- 2) саморазвитие – основной механизм развития личности;
- 3) личностное развитие осуществляется через психолого-педагогическое сопровождение жизненных событий;
- 4) образовательный процесс основан на педагогической заботе [14].

Формирование экзистенциальной сферы личности включает в себя работу с *экзистенциальными концептами*. Однозначность дефиниции конкретного концепта (в отличие от понятия) осложняется тем, что он субъективен и индивидуален. Концепт существует как в сознании индивида, так и в языке этноса [15]. В связи с этим дефиниции концептов могут отличаться как из-за различий субъектного опыта личности каждого отдельно взятого индивида, так и из-за особенностей культуры, в контексте которой рассматривается тот или иной концепт. Они связаны с жизненным миром человека, выступая инструментом его познания и анализа [16]. В частности, исследования показывают, что для старшеклассников особенно значимы события, связанные с такими концептами, как «смерть», «страх» и «любовь». Они довольно часто вспоминают эти события и подчеркивают их влияние на формирование мировоззрения [17].

В то же время современных исследований по проблеме изучения экзистенциальных концептов в младшем школьном возрасте недостаточно, что затрудняет педагогическую работу по формированию экзистенциальной сферы младших школьников.

Частичное решение настоящей проблемы видится в решении следующих поисковых задач:

- 1) изучение степени осознания родителями важности обсуждения экзистенциальных концептов с детьми младшего школьного возраста;
- 2) определение частоты обсуждений экзистенциальных концептов в семье;
- 3) выявление трудностей, с которыми сталкиваются родители в процессе таких обсуждений;
- 4) формулировка рекомендаций для родителей по совершенствованию работы с экзистенциальными концептами в процессе семейного воспитания.

Анализ научных работ по проблеме исследования [18–20] позволил выделить для изучения следующие экзистенциальные концепты: «смысл», «свобода», «страх», «любовь» и «смерть».

С этой целью было проведено эмпирическое исследование, которое осуществлялось в несколько этапов:

1. На первом этапе осуществлялось комплектование выборок. В опросе участвовали 120 родителей младших школьников: 40 родителей воспитывают детей в возрасте 7–8 лет (средний возраст – 33 года; 26 женщин, 14 мужчин); 40 родителей воспитывают детей в возрасте 9–10 лет (средний возраст – 35 лет; 23 женщины, 17 мужчин); 40 родителей воспитывают детей в возрасте 11 лет (средний возраст – 37 лет; 21 женщина, 19 мужчин). Все родители воспитывают своих детей в полных, благополучных семьях. Выбор возрастной категории обучающихся основан на определении возрастной периодизации по Д.Б. Эльконину, который сформулировал возрастные периоды на основе таких критериев, как кризисы, социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности и основные новообразования [21].

Все респонденты проживают в городе Благовещенске Амурской области. Участники исследования были ознакомлены с его целью и задачами, выразили согласие к сотрудничеству.

2. На втором этапе для сбора эмпирических данных была разработана авторская анкета.

3. На третьем этапе проводился опрос, анализировались собранные данные и формулировались выводы.

Сводные результаты опроса, проведенного среди родителей обучающихся, представлены в табл. 1.

Большинство опрошенных родителей отмечают важность обсуждения данных концептов начиная с подросткового возраста (44,2 %). Многие родители (33,3 %) отметили, что такие темы важно обсуждать в младшем школьном возрасте. Обозначили важность обсуждения данных тем уже в дошкольном возрасте 4,2 % опрошенных родителей, 8,3 % – в юношеском возрасте. Лишь у 13,33 % опрошенных родителей данные темы не являются предметом обсуждения в семье. Наиболее часто обсуждаемым в семье является экзистенциальный концепт «страх» (50,8 %). Реже всего среди выбранных ответов встречается концепт «смерть».

У большинства опрошенных родителей предметом обсуждения указанные ими концепты становятся несколько раз в месяц (30 %). Не больше одного раза в месяц обсуждают данные концеп-

ты 25 % опрошенных; реже одного раза в месяц – 16,7 %; несколько раз в неделю – 14,2 %; каждый день – менее 1 %. Несмотря на то, что чаще инициируют такие разговоры именно взрослые (31,7 %), дети также выступают инициаторами обсуждений (28,3 %). Так как результаты исследования основаны на количественных данных, трудно утверждать о наличии закономерностей. Однако наблюдается связь: чем старше возраст младших школьников, тем чаще родители обсуждают с ними вышеуказанные концепты.

При обсуждении вышеуказанных концептов родители испытывают следующие трудности: несоответствие взглядов взрослого и ребенка по определенным вопросам (3,3 %), отсутствие интереса у ребенка обсуждать подобные темы (20 %), а также неумение объяснить материал доступным для ребенка языком (50 %). Наблюдаются следующие связи: чем старше становится ребенок, тем ярче проявляется несоответствие взглядов (0 % между родителями и детьми в возрасте 7–8 лет и 7,5 % между родителями и детьми в возрасте 11 лет); неумение объяснить материал доступным для ребенка языком отмечено чаще у родителей детей 7–8 лет (52,5 %).

По результатам эмпирического исследования выделены проблемные точки, которые могут негативно влиять на эффективность работы с экзистенциальными концептами в процессе семейного воспитания. На их основе сформулированы рекомендации для родителей. При формулировании рекомендаций мы также опирались на имеющиеся исследования по теме статьи.

Первая рекомендация касается *недостаточного понимания важности работы с экзистенциальными концептами в процессе семейного воспитания*. Родители осознают важность обсуждения тем смысла, свободы, страха, любви и смерти со своими детьми, однако большинство родителей (62,5 %) считают, что обсуждать эти темы целесообразно по прошествии младшего школьного возраста. Особое опасение у родителей вызывает тема смерти. В то же время исследования показывают, что дети младшего школьного возраста уже имеют представления о смерти, а отношение к ней зависит от жизненного опыта, культуры семьи, отношения к смерти у родителей [22]. Уже в дошкольном возрасте может проявляться тревога смерти [23]. Для детей 5–9 лет характерна персонификация смерти [24–26]. Осознавать конечность бытия дети способны уже к концу младшего школьного возраста [23]. Для большинства младших школьников смерть не представляется пугающим явлением [27, 28], однако в этом возрасте резко увеличивается распространенность страхов смерти родителей [29, 30]. То есть младший школьник уже имеет специфичные для его возраста представления о смерти. Исследования К. Элячефф показали, что важно создать психолого-педагогические условия для понимания ребенком сущности данного концепта, так как в будущем это поспособствует формированию у него психологической готовности принять смерть как неизбежное событие в жизни человека [30]. Особую роль играют родители, чьи ценности, убеждения, установки и особенности взаимоотношений с миром выступают для ребенка в качестве моделей, обеспечивающих понимание экзистенциальных концептов, формирование отношений к ним [31].

Таким образом, сформулирована рекомендация – *содействовать детям в понимании сущности экзистенциальных концептов целесообразно уже с младшего школьного возраста*.

Вторая рекомендация связана с *трудностью родителей объяснять младшему школьнику сущность экзистенциальных концептов доступным для него языком*. Это наиболее часто встречающаяся трудность, которую упомянули 50 % опрошенных. Прежде всего родителю необходимо учитывать возрастные особенности младшего школьника. К таким относятся: психические новообразования (рефлексия, внутренний план действий, самоконтроль, произвольность психических процессов), развитие предпосылок для теоретического мышления, переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, появление смысловой ориентированности поступка. Данные возрастные особенности позволяют младшему школьнику осуществлять анализ и интерпретацию жизненных событий. Как уже говорилось ранее, в экзистенциальной педагогике событие – это фактор жизнеизменения личности [17]. Многие микро- и макрособытия связаны с экзистенциальной сферой ребенка, воздействуя на его личностное развитие. Важно помочь ребенку определить главное и второстепенное в событии (ситуативная доминанта) [32], актуальность события и степень его воздействия на ребенка.

Наши исследования [14] и психолого-педагогический опыт показывают, что младшие школьники уже способны обсуждать вопросы, связанные с их экзистенциальной сферой («Что ты чувствуешь, когда...?», «То, о чем мы говорим, мешает тебе...?», «Как часто у тебя такое состояние?»),

«Как ты сам думаешь, почему...?», «Ты скучаешь по нему?», «Что ты хочешь скорее забыть?», «Тебе страшно, когда мы говорим об этом?», «Как ты думаешь, что такое смысл жизни?», «Как бы ты мог изменить мир?», «Что ты делаешь для того, чтобы...?» и др.). Обсуждение с ребенком экзистенциальных концептов целесообразно осуществлять на основе его жизненного опыта, конкретных примеров. Кроме того, важно учитывать культурную среду, в которой воспитывается ребенок. Она выступает инструментом познания и изучения ребенком окружающего мира, активизирует интериоризацию ценностей.

Таким образом, была сформулирована рекомендация – *знакомство детей с экзистенциальными концептами необходимо осуществлять через совместную оценку и интерпретацию их жизненных событий с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей.*

Третья рекомендация касается другой трудности, обозначенной многими родителями (35 %), – *дефицита педагогического инструментария, направленного на работу с экзистенциальными концептами в процессе воспитания младших школьников.* Результаты исследований научно-педагогической школы М.И. Рожкова показали, что с целью развития экзистенциальной сферы обучающегося целесообразно использовать психолого-педагогический инструментарий, в основе которого лежит личностная рефлексия: метод моральных дилемм, социальные пробы, диалог, ведение личных дневников и их аналогов (карточки-самонаблюдения, дневник достижения целей), разные типы портфолио и создание проектов личностного саморазвития [17, 33]. В исследовании Н.С. Корчагиной и Н.А. Якутиной показано, что использование метафорических ассоциативных карт в работе с детьми положительно влияет на их личностное развитие [34]. Похожая работа с метафорами и ассоциациями лежит в основе серии настольных игр «Диксит» (автор Ж.-Л. Рубира) и «Имаджинариум» (авторы Т. Кадыров, С. Кузнецов), однако их эффективность в развитии экзистенциальной сферы личности младшего школьника необходимо подтвердить экспериментально. Преимуществом вышеуказанных форм и методов работы является то, что младшие школьники осуществляют анализ собственных поступков, чувств, переживаний, своего «Я» посредством предлагаемого им материала. Например, изображение человека на метафорической карте может ассоциироваться у младшего школьника со смертью близкого человека, при должной психолого-педагогической работе послужив средством формирования у ребенка представлений об экзистенциальных концептах. Данное исследование показало эффективность диагностических карт, направленных на анализ и интерпретацию ребенком жизненных событий, а также на изучение особенностей межличностного взаимодействия с ребенком [14].

Таким образом, была сформулирована рекомендация – *в процессе работы с экзистенциальными концептами нужно использовать психолого-педагогический инструментарий, в основе которого лежит личностная рефлексия младшего школьника.*

В качестве заключения перечислим выводы исследования в соответствии с поставленными поисковыми задачами:

1. Родители осознают важность обсуждения экзистенциальных концептов «смысл», «свобода», «страх», «любовь» и «смерть» со своими детьми. Однако большинство опрошенных считает, что их обсуждение в младшем школьном возрасте нецелесообразно. Наиболее часто обсуждаемым экзистенциальным концептом в семье является «страх», реже всего – «смерть». Инициаторами таких обсуждений выступают как взрослые, так и дети.

2. Большинство опрошенных родителей обсуждают экзистенциальные концепты со своими детьми несколько раз в месяц. Чем старше младшие школьники, тем чаще родители обсуждают с ними вышеуказанные концепты.

3. Трудности, с которыми сталкиваются родители во время обсуждения экзистенциальных концептов со своими детьми: дефицит времени, недостаток педагогического инструментария, неумение объяснить младшему школьнику сущность данных концептов в связи с его возрастными особенностями.

4. Совершенствование работы с экзистенциальными концептами в процессе семейного воспитания младших школьников может быть обеспечено следующими рекомендациями: содействовать детям в понимании сущности экзистенциальных концептов целесообразно уже с младшего школьного возраста; знакомство детей с экзистенциальными концептами необходимо осуществлять через совместную оценку и интерпретацию их жизненных событий с учетом возрастных и индиви-

дуально-психологических особенностей; в процессе работы с экзистенциальными концептами нужно использовать педагогический инструментарий, в основе которого лежит личностная рефлексия младшего школьника (метод моральных дилемм, социальные пробы, диалог, ведение личных дневников и их аналогов, диагностическая карта, портфолио проектирования личностного саморазвития, метафорические ассоциативные карты).

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видим в изучении взаимосвязи особенностей обсуждения экзистенциальных концептов в семьях с разным типом детско-родительских отношений и стилем семейного воспитания, поиске педагогических условий формирования экзистенциальной сферы младших школьников с учетом обозначенных трудностей, экспериментальном подтверждении эффективности обозначенного педагогического инструментария, разработке научно-методического обеспечения настоящего процесса.

Список источников

1. Karpenko O.A. et al. Impact of covid-19 pandemic on anxiety, depression and distress – online survey results amid the pandemic in Russia // *Consortium psychiatricum*. 2020. Vol. 1. P. 8–20.
2. Vashakide N., Devall Ju. The negative influence of the coronavirus pandemic on the psychological health of adolescents in the USA: ways to overcome // *Actual Problems of Medicine and Biology*. 2021. Vol. 1. P. 186–193.
3. Talevi D. et al. Mental health outcomes of the COVID-19 pandemic // *Rivista di Psichiatria*. 2020. Vol. 55 (3). P. 137–144.
4. Herdian H., Suwarti S., Estria S.R. Psychological wellbeing and psychological distress in the elderly during the COVID-19 pandemic // *Consortium Psychiatricum*. 2022. Vol. 3. P. 88–96.
5. Звоновский В.Б., Ходыкин А.В. Стратегии адаптации сторонников и противников спецоперации к жизни в ее условиях (на примере жителей Самарской области) // *Социологический журнал*. 2023. № 1. С. 8–35.
6. Макеева Н.Ю. Особенности психоэмоционального благополучия детей в условиях специальной военной операции // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2023. № 2 (63). С. 31–39.
7. Овдиенко В.И., Болотова Е.А. Проблема смысла жизни как вектор становления личности в современной философии // *Общество: философия, история, культура*. 2023. № 5 (109). С. 94–99.
8. Марцинковская Т.Д. Переживание кризиса транзитивности в реальном и виртуальном пространствах: личностный и социальный контекст // *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. 2022. № 4. С. 30–40.
9. Марченко С.А. Влияние модернизации современного социума на экзистенциально-ценностное самоопределение личности // *Социально-гуманитарные знания*. 2021. № 4. С. 168–172.
10. Махаматов Т.М., Пулатова Д.В. Феноменология экзистенции и возможность ее регулирования // *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. 2022. № 1 (22). С. 60–67.
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 22.08.2024).
12. Жемков Л.А., Чистякова О.Е. Развитие профессионального самоопределения старшеклассников методом личностно ориентированного тренинга: материалы 73-й научно-практической конференции преподавателей и студентов БГПУ. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2024. С. 1006–1012.
13. Шершнева А.В. Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001. 204 с.
14. Володин В.В. Экзистенциальный подход к организации образовательного процесса: основные положения // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022. № 10 (173). С. 118–125.
15. Суржанская Ю.В. Концепт как философское понятие // *Вестник Томского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Политология*. 2011. № 2 (14). С. 70–78.
16. Окладникова В.Д., Сафонова М.В. К вопросу о возможности рассмотрения конструкта жизненного мира с позиции экзистенциалов человеческого бытия // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2023. № 1 (63). С. 144–157.

17. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 14–29.
18. Золотарева Т.А. Экзистенциальные концепты ориентиров личности в современном социуме // Гуманитарный вектор. 2018. Вып. 13, № 3. С. 68–74.
19. Омарбекова С.В. Любовь как экзистенциал человеческого бытия // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 131–135.
20. Боровой Е.М. Страх и одиночество личности в ситуации тотальной урбанизации современного общества // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2020. № 5. С. 40–45.
21. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для вузов. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2011. 383 с.
22. Bowlby J. Childhood mourning and implications for psychiatry // Am. J. Psychiat. 1961. Vol. 118. P. 481–498.
23. Желателев Д.В. Возрастной аспект экзистенциальных представлений детей и подростков // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2017. № 4. С. 63–71.
24. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. М.: АСТ, 2021. 360 с.
25. Lansdown R. The Development of the Concept of Death and Its Relationship to Communicating with Dying Children // Current Issues in Clinical Psychology. 1987. Vol. 3. P. 37–47.
26. Nagy M. H. The children theories concerning death // Gen. Psychol. 1948. Vol. 7. P. 3–27.
27. Antony S. The discovery of death in childhood and after. New York: Basic books, 1972. 280 p.
28. Wolff S. Children under stress. Harmondsworth: Penguin Books, 1973. 284 p.
29. Исаев Д.Н. Формирование понятия смерти в детском возрасте и реакция детей на процесс умирания // Обзорные психиатрии и медицинской психологии института имени В.М. Бехтерева, 1992. № 2. С. 17–28.
30. Эльячефф К. Затаенная боль. Дневник психоаналитика. М.: Ин-т общегуман. исследований, 2018. 150 с.
31. Peseschkian N. Positive Psychotherapy. Theory and practice of a new method. Berlin, 2000. 443 p.
32. Машарова Т.В. Роль ситуативной доминанты в самоопределении учащихся // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (34). С. 40–46.
33. Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном аэрокосмическом образовании // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 107–115.
34. Корчагина Н.С., Якутина Н.А. Использование метафорических ассоциативных карт в практике школьного психолога // Народное образование. 2024. № 1. С. 54–58.

References

1. Karpenko O.A. et al. Impact of covid-19 pandemic on anxiety, depression and distress – online survey results amid the pandemic in Russia. *Consortium psychiatricum*, 2020, vol. 1, pp. 8–20.
2. Vashakide N., Devall Ju. The negative influence of the coronavirus pandemic on the psychological health of adolescents in the USA: ways to overcome. *Actual Problems of Medicine and Biology*, 2021, vol. 1, pp. 186–193.
3. Talevi D. et al. Mental health outcomes of the COVID-19 pandemic. *Rivista di Psichiatria*, 2020, vol. 55 (3), pp. 137–144.
4. Herdian H., Suwari S., Estria S.R. Psychological wellbeing and psychological distress in the elderly during the COVID-19 pandemic. *Consortium Psychiatricum*, 2022, vol. 3, pp. 88–96.
5. Zvonovskiy V. B., Khodykin A. V. Strategii adaptatsii storonnikov i protivnikov spetsoperatsii k zhizni v nye usloviyakh (na primere zhitel'ey Samarskoy oblasti) [Strategies of adaptation of supporters and opponents of the special operation to life in its conditions (on the example of residents of the Samara region)]. *Sotsiologicheskii zhurnal – Sociological Journal*, 2023, no 1, pp. 8–35 (in Russian).
6. Makeeva N.Yu. Osobennosti psikhoemotsional'nogo blagopoluchiya detey v usloviyakh spetsial'noy voennoy operatsii [Features of psychoemotional well-being of children in the conditions of a special military operation]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psixologiya – Vestnik of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 2 (63), pp. 31–39 (in Russian).
7. Ovdienko V.I., Bolotova E.A. Problema smysla zhizni kak vektor stanovleniya lichnosti v sovremennoy filosofii [The problem of the meaning of life as a vector of personality formation in modern philosophy]. *Obshchestvo: filozofiya, istoriya, kul'tura – Society: philosophy, history, culture*, 2023, no. 5 (109), pp. 94–99

- (in Russian).
8. Martsinkovskaya T.D. Perekhivaniye krizisa tranzitivnosti v real'nom i virtual'nom prostranstvakh: lichnostnyy i sotsial'nyy kontekst [Experiencing the Crisis of Transitivity in real and virtual spaces: personal and social context]. *Vestnik RGGU. Seriya "Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye"*, 2022, no. 4, pp. 30–40 (in Russian).
 9. Marchenko S.A. Vliyaniye modernizatsii sovremennogo sotsiuma na ekzistentsial'no-tsennostnoye samoopredeleniye lichnosti [The impact of modernization of modern society on the existential-value self-determination of the individual]. *Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya – Social and humanitarian knowledge*, 2021, no 4, pp. 168–172 (in Russian).
 10. Makhamatov T.M., Pulatova D.V. Fenomenologiya ekzistentsii i vozmozhnost' ee regulirovaniya [Phenomenology of existence and the possibility of its regulation]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Filosofiya – Bulletin of the Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 2022, no. 1 (22), pp. 60–67 (in Russian).
 11. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda* [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (accessed 22 august 2024).
 12. Zhemkov L.A., Chistyakova O.E. Razvitie professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov metodom lichnostno orientirovannogo treninga [The development of professional self-determination of high school students by the method of personality-oriented training]. *Materialy 73-y nauchno-prakticheskoy konferentsii prepodavateley i studentov BGPU* [Materials of the 73rd scientific and practical conference of teachers and students of BSPU]. Blagoveshchensk, BSPU Publ., 2024. Pp. 1006–1012 (in Russian).
 13. Shershneva A.V. *Kontseptual'nye osnovy formirovaniya ekzistentsial'noy sfery. Dis. kand. ped. nauk* [Conceptual foundations of the formation of the existential sphere. Diss. cand. ped. sci.]. Kaliningrad, 2001. 204 p. (in Russian).
 14. Volodin V.V. Ekzistentsial'nyy podkhod k organizatsii obrazovatel'nogo protsessa: osnovnye polozeniya [Existential approach to the organization of the educational process: the main provisions]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestiya of the Volgograd State Pedagogical University*, 2022, no 10 (173), pp. 118–125 (in Russian).
 15. Surzhanskaya Yu.V. Kontsept kak filosofskoye ponyatie [Concept as a philosophical concept]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy. Sociology. Political science*, 2011, no. 2 (14), pp. 70–8 (in Russian).
 16. Okladnikova V.D., Safonova M.V. K voprosu o vozmozhnosti rassmotreniya konstrukta zhiznennogo mira s pozitsii ekzistentsialov chelovecheskogo bytiya [On the possibility of considering the construct of the life world from the perspective of existentials of human existence]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva – Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*, 2023, no 1 (63), pp. 144–157 (in Russian).
 17. Rozhkov M.I. Kontseptsiya ekzistentsional'noy pedagogiki [The concept of existential pedagogy]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2002, no. 4 (33), pp. 14–29 (in Russian).
 18. Zolotareva T.A. Ekzistentsional'nye kontsepty orientirov lichnosti v sovremennom sotsiume [Existential concepts of personality guidelines in modern society]. *Gumanitarnyy vektor – Humanitarian Vector*, 2018, iss. 13, no. 3, pp. 68–74.
 19. Omarbekova S.V. Lyubov' kak ekzistentsial chelovecheskogo bytiya [Love as an existential of human existence]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obshchestvennye i gumanitarnyye nauki – Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Social sciences and Humanities*, 2012, no 2, pp. 131–135 (in Russian).
 20. Borovoy E.M. Strakh i odinochestvo lichnosti v situatsii total'noy urbanizatsii sovremennogo obshchestva [Fear and loneliness of the individual in the situation of total urbanization of modern society]. *Meditsina. Sotsiologiya. Filosofiya. Prikladnye issledovaniya – Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research*, 2020, no 5, pp. 40–45 (in Russian).
 21. Elkonin D.B. *Detskaya psikhologiya* [Child psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2011. 383 p. (in Russian).
 22. Bowlby J. Childhood mourning and implications for psychiatry. *Am. J. Psychiat*, 1961, Vol. 118, pp. 481–498.
 23. Zhelatelev D.V. Vozrastnoy aspekt ekzistentsial'nykh predstavleniy detey i podrostkov [Age aspect of

- existential representations of children and adolescents]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*, 2017, no. 4, pp. 63–71 (in Russian).
24. Kubler-Ross E. *O smerti i umiranii* [About death and dying]. Moscow, AST Publ., 2021. 360 p. (in Russian).
 25. Lansdown R. The Development of the Concept of Death and Its Relationship to Communicating with Dying Children. *Current Issues in Clinical Psychology*, 1987, vol. 3, pp. 37–47.
 26. Nagy M.H. The children theories concerning death. *Gen. Psychol*, 1948, vol. 7, pp. 3–27.
 27. Antony S. *The discovery of death in childhood and after*. New York. Basic books, 1972. 280 p.
 28. Wolff S. *Children under stress*. Harmondsworth. Penguin Books, 1973. 284 p.
 29. Isaev D.N. Formirovaniye ponyatiya smerti v detskom vozraste i reaktsiya detey na protsess umiraniya [Formation of the concept of death in childhood and the reaction of children to the process of dying]. *Obozreniye psikiatrii i meditsinskoy psikhologii instituta imeni Bekhtereva V.M. – V.M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 1992, no. 2, pp. 17–28 (in Russian).
 30. El'yacheff K. *Zataennaya bol'*. *Dnevnik psikhoanalitika* [Hidden pain. The diary of a psychoanalyst]. Moscow, Institute of General Humanitarian Research Publ., 2018. 150 p. (in Russian).
 31. Peseschkian N. *Positive Psychotherapy. Theory and practice of a new method*. Berlin, 2000. 443 p.
 32. Masharova T.V. Rol' situativnoy dominanty v samoopredelenii uchashchikhsya [The role of situational dominance in students' self-determination]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2015, no 1 (34), pp. 40–46 (in Russian).
 33. Ivanova I.V. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye samorazvitiya podrostkov v dopolnitel'nom aerokosmicheskom obrazovanii [Pedagogical support of teenagers' self-development in additional aerospace education]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 1, pp. 107–115 (in Russian).
 34. Korchagina N.S., Yakutina N.A. Ispol'zovanie metaforicheskikh asociativnykh kart v praktike shkol'nogo psikhologa [The use of metaphorical associative maps in the practice of a school psychologist]. *Narodnoye obrazovaniye*, 2024, no 1, pp 54–58 (in Russian).

Информация об авторе:

Володин В.В., кандидат педагогических наук, Благовещенский государственный педагогический университет (ул. Ленина, 104, Благовещенск, Россия, 675004).
E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3220-0467>
SPIN-код: 5991-0374

Information about the author:

Volodin V.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Blagoveshchensk State Pedagogical University (ul. Lenina, 104, Blagoveshchensk, Russian Federation, 675004).
E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3220-0467>
SPIN-код: 5991-0374

Статья поступила в редакцию 08.08.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 08.08.2024; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья
УДК 159.9.07
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-121-129>

Виды адаптационной готовности студентов и преподавателей университетов

Марина Владимировна Григорьева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского, Саратов, Россия;
Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, Саратов, Россия,
grigoryevamv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2541-2186>*

Аннотация

Содержатся результаты эмпирического исследования, целью которого является выявление видов адаптационной готовности субъектов высшего образования. Научное знание о видах адаптационной готовности позволит улучшить эффективность взаимодействий в образовательной среде университетов и повысить качество высшего образования. В исследовании приняли участие 386 студентов (средний возраст $(21,6 \pm 3,4)$ года, мужского пола 40 %) и 152 преподавателя (средний возраст $(51,2 \pm 12,6)$ года, мужского пола 22,7 %) университетов гг. Саратова, Москвы, Самары, Волгограда, Пензы, Ставрополя, Ярославля и др. Применялась методика диагностики адаптационной готовности М.В. Григорьевой, в качестве статистического метода – кластерный анализ. По итогам анализа были интерпретированы шесть видов адаптационной готовности преподавателей и четыре вида адаптационной готовности студентов и сформулированы следующие выводы: виды адаптационной готовности у преподавателей выделяются более четко по сравнению с группой студентов; у студентов наблюдается большее разнообразие видов адаптационной готовности и более диффузное их разграничение и выявлены трудности формирования адаптационной готовности, связанные с непониманием сути изменений своих состояний в новых ситуациях и непониманием окружающих людей.

Ключевые слова: адаптационная готовность, студенты, преподаватели университетов, виды адаптационной готовности

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00472 «Адаптационная готовность субъектов высшего образования в условиях его перманентных изменений», <https://rscf.ru/project/24-28-00472/>

Для цитирования: Григорьева М.В. Виды адаптационной готовности студентов и преподавателей университетов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 121–129. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-121-129>

Original article

Types of adaptation readiness of students and university teachers

Marina V. Grigoryeva

*Saratov State University, Saratov, Russian Federation;
Saratov Military order of Zhukov Red Banner Institute of National Guard Troops,
Saratov, Russian Federation, grigoryevamv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2541-2186>*

Abstract

The article contains the results of an empirical study aimed at identifying the types of adaptation readiness of higher education subjects. Scientific knowledge about the types of adaptation readiness will improve the effectiveness of interactions in the educational environment of universities and improve the quality of higher education. The study involved 386 students (average age (21.6 ± 3.4) years, male 40 %) and 152 teachers (average age (51.2 ± 12.6) years, male 22.7 %) from universities in Saratov, Moscow, Samara, Volgograd, Penza, Stavropol, Yaroslavl and others. The

method of diagnosing adaptive readiness by M.V. Grigoryeva was used, and cluster analysis was used as a statistical method. Based on the results of the analysis, 6 types of adaptive readiness of teachers and 4 types of adaptive readiness of students were interpreted and conclusions were formulated.

1. The types of adaptive readiness of teachers are distinguished more clearly compared to the group of students. Students have a greater variety of types of adaptive readiness and a more diffuse distinction between them. 2. Students have difficulties in developing adaptive readiness associated with a lack of understanding of the essence of changes, their states in new situations and a lack of understanding of the people around them.

Keywords: *adaptation readiness, students, university teachers, types of adaptation readiness*

Acknowledgments: The study was carried out with the support of the Russian Science Foundation grant No. 24-28-00472 “Adaptation readiness of subjects of higher education in the context of its permanent changes”, <https://rscf.ru/project/24-28-00472/>

For citation: Grigoryeva M.V. Vidy adaptatsionnoy gotovnosti studentov i prepodavateley universitetov [Types of adaptation readiness of students and university teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 121–129. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-121-129>

Современные динамичные условия развития общества актуализируют проблему быстрого понимания человеком изменившейся ситуации взаимодействия с другими людьми, приспособления к новому темпу и средствам деятельности, эффективного анализа адаптационного опыта. Проблема психологической адаптации современного человека связана с повышением неопределенности как в конкретных ситуациях жизни, так и в долгосрочной перспективе. Для эффективной деятельности человеку требуется быть готовым к возможной динамике ее условий, оперативной оценке своих ресурсов и быстрому выбору оптимальных новых действий. Такая готовность названа адаптационной готовностью [1]. Под ней понимается определенное состояние ожидания человеком динамики условий деятельности и жизни, а также готовность к оперативным или долгосрочным самоизменениям, что обеспечивает способность к быстрой и эффективной психологической адаптации в субъективно новой или трудной для субъекта ситуации.

Проблема адаптационной готовности разрабатывается относительно недавно. Постановка проблемы адаптационной готовности личности предпринята М.В. Григорьевой и О.В. Хмельковой [2, 3]. Исследователи понимают адаптационную готовность как определенное состояние преадаптации [2, 3]. Проведя обзор исследований по проблеме адаптационной готовности студентов, А.А. Шаров, О.В. Хмелькова, О.Н. Сулова допускают возможность понимать под этим состоянием у студентов с ОВЗ определенную установку на эффективное взаимодействие с образовательной средой вуза и набор социальных компетенций [4].

Большинство авторов понимают адаптационную готовность как результат подготовки к новым условиям. В частности, С.А. Иванчин, В.К. Константинов, Н.А. Максимова пишут о возможности формирования адаптационной готовности иностранных студентов за счет создания определенных условий обучения, например обучения русскому языку [5–7]; А.Ч. Кодоева, Д.В. Володина, Ю.С. Юрьева предлагают моделировать процесс учебно-профессиональной адаптации в вузе [8, 9]; другие исследователи разрабатывают стратегии формирования адаптационной готовности студентов [10, 11].

В.С. Басюк и С.В. Жуковский, изучая адаптационную готовность офицеров, рассматривают ее как системное свойство личности офицера и важное условие профессиональной устойчивости в экстремальных условиях воинского труда, которое определяет эффективность выполнения служебных задач. Важно, что адаптационную готовность ученые связывают с мобильной реакцией на изменения и сохранением параметров профессиональной деятельности, индивидуальным и профессиональным опытом [12].

Адаптационную готовность психологи связывают с возможностями личностного саморазвития [13, 14]. Исследователи выявили, что студенты с ОВЗ, имеющие высокие показатели готовности к адаптации к образовательной среде университета, направлены на активное изменение социальной среды вокруг себя, а формированию адаптационной готовности способствует развитая ценностно-смысловая сфера студентов [13, 14].

Адаптационные возможности личности связываются с готовностью к риску в нестабильной и чрезвычайно динамичной среде [15].

А.А. Шаров, О.Н. Локаткова выявили наиболее оптимальные личностные стратегии формирования адаптационной готовности: стратегия планирования деятельности, стратегия анализа ситуации, стратегия решительности и целеустремленности, стратегия самоанализа [16].

В структуре адаптационной готовности психологами выделяются различные компоненты: мотивационно-мобилизующий, когнитивный, организационный и эмоционально-волевой компоненты [17]; психолого-психофизиологический и социально-психологический [18]; регулятивный, эмоционально-оценочный, познавательный, мотивационный, психофизиологический и коммуникативный [19].

Анализ исследований по проблеме адаптационной готовности показал различия в методологических подходах к изучению адаптационной готовности, попытки определения психологической сущности данного феномена, опыт изучения его структуры. Виды адаптационной готовности субъектов высшего образования, их анализ и сравнение остаются вне поля исследователей. Вместе с тем это социально важное научное знание, позволяющее соотнести стратегии адаптационной готовности у студентов и преподавателей, что позволит улучшить эффективность взаимодействий в образовательной среде университетов и повысить качество высшего образования.

Цель эмпирического исследования: выявить и сравнить виды адаптационной готовности студентов и преподавателей университетов.

В исследовании приняли участие 386 студентов (средний возраст $(21,6 \pm 3,4)$ года, мужского пола 40 %) и 152 преподавателя (средний возраст $(51,2 \pm 12,6)$ года, мужского пола 22,7 %) университетов Саратова, Москвы, Самары, Волгограда, Пензы, Ставрополя, Ярославля и др.

В исследовании применялась методика диагностики адаптационной готовности М.В. Григорьевой [20]. В качестве статистического метода был использован иерархический кластерный анализ.

В таблице представлены результаты диагностики показателей адаптационной готовности.

Описательные статистики по методике «Адаптационная готовность личности»

Сравниваемая группа	Показатель адаптационной готовности	Среднее значение	Стандартное отклонение	Медиана	Асимметрия	Эксцесс
Студенты	ПФАГ	15,25	3,71	16	-0,20	-0,51
	ПАГ	13,98	3,58	14	-0,47	-0,01
	СПАГ	17,02	3,42	17	-0,40	-0,13
Преподаватели	ПФАГ	16,64	3,00	17	-0,72	0,22
	ПАГ	18,48	3,59	19	-0,56	-0,31
	СПАГ	18,89	3,67	20	-1,04	0,10

Примечание. ПФАГ – психофизиологическая адаптационная готовность; ПАГ – психологическая адаптационная готовность; СПАГ – социально-психологическая адаптационная готовность.

Из таблицы видно, что распределение по каждому диагностируемому признаку соответствует нормальному, так как асимметрия и эксцесс по модулю не превышают значения 2, а медиана по каждому показателю примерно соответствует среднему значению.

По результатам кластерного анализа в выборке преподавателей университетов было выявлено шесть непересекающихся кластеров. В первый кластер вошли следующие переменные: окружающие говорят, что то, как я себя чувствую, сразу видно ($M = 0,59; \sigma = 0,44$); я готов контролировать свои эмоции в любой ситуации ($M = 0,6; \sigma = 0,49$); после неожиданной ситуации я долгое время не могу справиться с эмоциями ($M = 0,45; \sigma = 0,4$); мне хотелось бы быстрее соображать в проблемных ситуациях ($M = 0,4; \sigma = 0,38$); мне надо четко знать, что и когда произойдет, в противном случае я сильно нервничаю ($M = 0,53; \sigma = 0,44$); у меня бывают периоды, когда ничего не хочется делать из-за подавленности ($M = 0,33; \sigma = 0,3$); я считаю, что свои эмоции в трудных ситуациях проявлять нельзя ($M = 0,45; \sigma = 0,4$). Данный вид адаптационной готовности связан в основном с контролем, регуляцией эмоций и снижением энтропии ситуации, поэтому его можно назвать «Готовность к эмоциональной саморегуляции на основе снижения неопределенности».

Во второй кластер вошли такие переменные, как: часто бывает так, что окружающие меня раздражают ($M = 0,57$; $\sigma = 0,46$); как правило, я не готов объяснять свои чувства и состояния окружающим, даже если они ждут этого ($M = 0,57$; $\sigma = 0,48$); я считаю, не важно, как и с какими усилиями ты достигаешь результата, главное, чтобы он всегда был ($M = 0,56$; $\sigma = 0,44$); знакомые говорят, что я часто не уступаю в споре и добиваюсь признания своей правоты ($M = 0,64$; $\sigma = 0,48$); знакомые говорят, что я слишком сильно эмоционально реагирую в трудных для меня ситуациях ($M = 0,61$; $\sigma = 0,48$). Видно отсутствие гибкости в действиях и социальных взаимодействиях и выражена ориентация на результат любой ценой. Этот вид адаптационной готовности интерпретирован как «Ориентация на результат деятельности и отсутствие стремления к самоизменениям».

Третий кластер объединил следующие переменные: знакомые говорят, что я бываю раздражительным и вспыльчивым ($M = 0,57$; $\sigma = 0,5$); у меня нет проверенных схем моих действий в каких-либо ситуациях, каждый раз действую по-разному ($M = 0,59$; $\sigma = 0,49$); есть определенные схемы действий, которые спасают меня в проблемных ситуациях ($M = 0,64$; $\sigma = 0,48$); у меня есть несколько испытанных схем поведения, в трудных ситуациях я их использую ($M = 0,71$; $\sigma = 0,45$); в большей степени я получаю удовольствие от процесса жизни, а не от результата своих действий ($M = 0,7$; $\sigma = 0,45$); у меня не бывает длительного снижения настроения, подавленности ($M = 0,66$; $\sigma = 0,47$); неопределенность мне не мешает в жизни и работе (учебе) ($M = 0,67$; $\sigma = 0,47$). В основном в третий кластер вошли переменные, связанные с положительным отношением к неопределенности и ориентацией на процесс деятельности, поэтому данный вид адаптационной готовности у преподавателей назван «Принятие неопределенности и выбор действий в зависимости от ситуации».

В четвертый кластер вошли следующие пункты: в новой ситуации я не могу сразу понять свое состояние ($M = 0,65$; $\sigma = 0,47$); я считаю, что человек имеет право свободно проявлять свои эмоции адекватно ситуации ($M = 0,75$; $\sigma = 0,43$); даже если мне не интересно, но дело важное, я могу долго им заниматься ($M = 0,8$; $\sigma = 0,4$); вести беседу с окружающими в проблемных ситуациях для меня нелегко ($M = 0,71$; $\sigma = 0,45$); я легко могу заговорить с незнакомыми людьми ($M = 0,77$; $\sigma = 0,42$); мне трудно привыкнуть к новым условиям и людям ($M = 0,72$; $\sigma = 0,45$); я легко приспосабливаюсь к новым людям ($M = 0,78$; $\sigma = 0,42$). Эти переменные характеризуют психофизиологическую, психологическую (волевою) и социально-психологическую адаптационную готовность. Этот вид адаптационной готовности можно назвать «Готовность к приспособлению к новым людям, настойчивости в делах и свободному проявлению эмоций».

Пятый кластер объединил такие переменные, как: я, как правило, оптимистичен и бодр ($M = 0,83$; $\sigma = 0,37$); если что-то не получается сразу, я расстраиваюсь и долго не могу приступить к делу ($M = 0,76$; $\sigma = 0,43$); я с трудом могу понять, когда надо измениться самому, а когда изменять ситуацию ($M = 0,75$; $\sigma = 0,44$); мне трудно понять, почему люди так действуют ($M = 0,75$; $\sigma = 0,44$); то, как складываются отношения с другими людьми, зависит в большей степени от них, я мало, что могу сделать ($M = 0,78$; $\sigma = 0,42$); в новых или проблемных ситуациях я, как правило, не могу на что-то решиться ($M = 0,73$; $\sigma = 0,45$); я довольно спокоен в трудных ситуациях и готов действовать разумно ($M = 0,76$; $\sigma = 0,42$); в новых или трудных ситуациях я готов быстро соображать ($M = 0,79$; $\sigma = 0,4$); я могу легко представить, к чему приведет проблемная ситуация и как из нее выйти ($M = 0,77$; $\sigma = 0,42$). Интерпретировать этот кластер можно как «Готовность брать ответственность в делах на себя и возложение ответственности в социальных контактах на окружающих».

Остальные переменные вошли в шестой кластер: в новой для себя ситуации я могу понять, какие эмоции испытываю ($M = 0,92$; $\sigma = 0,27$); мне довольно легко понять, в каком состоянии находится другой человек ($M = 0,87$; $\sigma = 0,34$); я хорошо знаю, в каком состоянии нахожусь, даже в трудных или новых ситуациях ($M = 0,96$; $\sigma = 0,19$); думаю, я готов понимать мотивы и действия других людей ($M = 0,89$; $\sigma = 0,31$); когда надо приспособиться к новым условиям, я представляю несколько вариантов того, как мне надо действовать ($M = 0,89$; $\sigma = 0,3$); я легко могу заговорить с незнакомыми людьми ($M = 0,77$; $\sigma = 0,42$); если надо, у меня получается быть хладнокровным и рассудительным ($M = 0,88$; $\sigma = 0,32$); я готов словами объяснить свою точку зрения так, чтобы меня поняли ($M = 0,95$; $\sigma = 0,21$); мне трудно представить результаты своих действий в проблемной ситуации ($M = 0,79$; $\sigma = 0,41$); думаю, мои эмоции в целом соответствуют ситуациям ($M = 0,96$;

$\sigma = 0,19$); в деловых ситуациях я стараюсь быть не слишком эмоциональным ($M = 0,85$; $\sigma = 0,36$); я готов быстро изменить свое видение трудной ситуации, если что-то поменяется ($M = 0,8$; $\sigma = 0,4$); чтобы привыкнуть к новым условиям жизни, я готов анализировать результаты своих действий ($M = 0,9$; $\sigma = 0,3$); если надо, то я могу подстроиться под партнеров по взаимодействию ($M = 0,92$; $\sigma = 0,37$); я быстро принимаю нужное решение, используя свой жизненный опыт ($M = 0,79$; $\sigma = 0,41$); я довольно гибкий в общении человек, готов пойти на компромисс в конфликтной ситуации ($M = 0,85$; $\sigma = 0,36$); перед тем, как решиться на что-либо, я стараюсь представить всю сложившуюся ситуацию целиком: себя в ней, свои действия, действия других людей, возможные варианты развития событий и т. д. ($M = 0,85$; $\sigma = 0,35$); я владею навыками контроля за своими эмоциями ($M = 0,83$; $\sigma = 0,37$); я знаю, когда надо что-то поменять в окружающем мире, а когда надо измениться самому ($M = 0,86$; $\sigma = 0,35$); если возникает проблемная ситуация, то, чтобы ее решить, надо что-то менять и в себе, и в окружающем мире одновременно ($M = 0,84$; $\sigma = 0,37$); я могу хорошо действовать в неопределенных ситуациях ($M = 0,86$; $\sigma = 0,35$); я уверен, что в новой ситуации эмоции не помешают мне сориентироваться, как себя вести ($M = 0,85$; $\sigma = 0,36$); когда сформулируешь для себя, в каком состоянии ты находишься, начинаешь лучше понимать себя ($M = 0,9$; $\sigma = 0,3$); я готов долго быть в рабочем состоянии или решать трудные жизненные задачи ($M = 0,91$; $\sigma = 0,29$); в процессе взаимодействия с окружающими я могу проявить свои сильные стороны ($M = 0,94$; $\sigma = 0,24$). Комплекс этих переменных можно назвать «Оптимальная и комплексная адаптационная готовность».

В выборке студентов кластерный анализ показал отсутствие четкости в классификации видов адаптационной готовности. Анализ полученной дендрограммы показывает, что можно выделить четыре основных вида адаптационной готовности, включающих достаточно большое количество переменных, и девять неосновных видов, включающих от двух до четырех переменных. Это свидетельствует о большем разнообразии видов адаптационной готовности у студентов по сравнению с преподавателями.

В первый кластер вошли переменные: у меня бывают периоды, когда ничего не хочется делать из-за подавленности ($M = 0,15$; $\sigma = 0,1$); мне хотелось бы быстрее соображать в проблемных ситуациях ($M = 0,24$; $\sigma = 0,21$); у меня нет проверенных схем моих действий в каких-либо ситуациях, каждый раз действую по-разному ($M = 0,4$; $\sigma = 0,4$); есть определенные схемы действий, которые спасают меня в проблемных ситуациях ($M = 0,63$; $\sigma = 0,48$); у меня есть несколько испытанных схем поведения, в трудных ситуациях я их использую ($M = 0,54$; $\sigma = 0,48$); я считаю, что свои эмоции в трудных ситуациях проявлять нельзя ($M = 0,45$; $\sigma = 0,4$); я считаю, не важно, как и с какими усилиями ты достигаешь результата, главное, чтобы он всегда был ($M = 0,47$; $\sigma = 0,44$); как правило, я не готов объяснять свои чувства и состояния окружающим, даже если они ждут этого ($M = 0,54$; $\sigma = 0,48$); я с трудом могу понять, когда надо измениться самому, а когда изменять ситуацию ($M = 0,65$; $\sigma = 0,47$); я стараюсь не напрягаться, чтобы выйти из проблемной ситуации: со временем она сама решится ($M = 0,6$; $\sigma = 0,4$); то, как складываются отношения с другими людьми, зависит в большей степени от них, я мало, что могу сделать ($M = 0,68$; $\sigma = 0,47$); обычно мне трудно отследить изменения ситуации ($M = 0,68$; $\sigma = 0,46$); мне трудно представить результаты своих действий в проблемной ситуации ($M = 0,67$; $\sigma = 0,47$). Видно, что большинство переменных характеризуют трудности формирования адаптационной готовности и некоторый эскапизм, поэтому этот вид был назван «Несформированная адаптационная готовность и эскапизм».

Второй кластер объединяет 10 последних названных в первом кластере переменных и такие переменные, как: в новой ситуации я не могу сразу понять свое состояние ($M = 0,63$; $\sigma = 0,48$); мне трудно привыкнуть к новым условиям и людям ($M = 0,6$; $\sigma = 0,5$); я теряюсь, если меня просят рассказать о себе ($M = 0,58$; $\sigma = 0,48$); если что-то не получается сразу, я расстраиваюсь и долго не могу приступить к делу ($M = 0,59$; $\sigma = 0,49$); мне трудно понять, почему люди так действуют ($M = 0,56$; $\sigma = 0,49$); в новых или проблемных ситуациях я, как правило, не могу на что-то решиться ($M = 0,5$; $\sigma = 0,5$); вести беседу с окружающими в проблемных ситуациях для меня нелегко ($M = 0,56$; $\sigma = 0,5$); знакомые говорят, что я часто не уступаю в споре и добиваюсь признания своей правоты ($M = 0,5$; $\sigma = 0,5$); знакомые говорят, что я слишком сильно эмоционально реагирую в трудных для меня ситуациях ($M = 0,52$; $\sigma = 0,5$). Этот вид адаптационной готовности интерпретирован как «Трудности формирования адаптационной готовности в социальных контактах».

Третий кластер, помимо переменных, характеризующих трудности адаптации в социальных взаимодействиях, названных во втором кластере, включает дополнительные переменные: знакомые говорят, что я бываю раздражительным и вспыльчивым ($M = 0,5$; $\sigma = 0,5$); после неожиданной ситуации я долгое время не могу справиться с эмоциями ($M = 0,4$; $\sigma = 0,4$); мне надо четко знать, что и когда произойдет, в противном случае я сильно нервничаю ($M = 0,38$; $\sigma = 0,3$); часто бывает так, что окружающие меня раздражают ($M = 0,47$; $\sigma = 0,44$); неопределенность мне не мешает в жизни и работе (учебе) ($M = 0,55$; $\sigma = 0,5$); у меня не бывает длительного снижения настроения, подавленности ($M = 0,47$; $\sigma = 0,4$); окружающие говорят, что то, как я себя чувствую, сразу видно ($M = 0,63$; $\sigma = 0,48$); в большей степени я получаю удовольствие от процесса жизни, а не от результата своих действий ($M = 0,69$; $\sigma = 0,46$); я готов контролировать свои эмоции в любой ситуации ($M = 0,67$; $\sigma = 0,47$). В основном это характеристики саморегуляции эмоций и отношение к неопределенности, поэтому этот вид адаптационной готовности интерпретирован как «Эмоциональная саморегуляция и толерантность к неопределенности».

Четвертый кластер объединяет такие переменные, как: я легко могу заговорить с незнакомыми людьми ($M = 0,64$; $\sigma = 0,48$); я могу легко представить, к чему приведет проблемная ситуация и как из нее выйти ($M = 0,72$; $\sigma = 0,45$); я довольно спокоен в трудных ситуациях и готов действовать разумно ($M = 0,67$; $\sigma = 0,46$); я готов долго быть в рабочем состоянии или решать трудные жизненные задачи ($M = 0,7$; $\sigma = 0,45$); я, как правило, оптимистичен и бодр ($M = 0,75$; $\sigma = 0,43$); я владею навыками контроля за своими эмоциями ($M = 0,72$; $\sigma = 0,44$); я могу хорошо действовать в неопределенных ситуациях ($M = 0,76$; $\sigma = 0,42$); я уверен, что в новой ситуации эмоции не мешают мне сориентироваться, как себя вести ($M = 0,75$; $\sigma = 0,43$); в новых или трудных ситуациях я готов быстро соображать ($M = 0,72$; $\sigma = 0,45$); я хорошо знаю, в каком состоянии нахожусь, даже в трудных или новых ситуациях ($M = 0,77$; $\sigma = 0,42$); я знаю, когда надо что-то поменять в окружающем мире, а когда надо измениться самому ($M = 0,78$; $\sigma = 0,41$); если возникает проблемная ситуация, то, чтобы ее решить, надо что-то менять и в себе, и в окружающем мире одновременно ($M = 0,75$; $\sigma = 0,43$); при изменении ситуации я могу легко изменить свои представления о ней ($M = 0,76$; $\sigma = 0,43$); думаю, что во взаимодействии с другими, я готов взять ответственность на себя за то, что происходит ($M = 0,78$; $\sigma = 0,42$). Перечисленные переменные характеризуют сформированную оптимальную адаптационную готовность на всех уровнях – психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом, поэтому данный вид назван «Оптимальная и комплексная адаптационная готовность».

Практическая значимость исследования заключается в возможности учета особенностей адаптационной готовности студентов в образовательном процессе организации высшего образования, а также в возможности применения полученных результатов в консультативной работе в рамках психологической службы вузов со студентами и преподавателями.

Анализ видов адаптационной готовности в выборках студентов и преподавателей с помощью иерархического кластерного анализа позволил сделать следующие выводы.

1. Виды адаптационной готовности у преподавателей выделяются более четко по сравнению с группой студентов. У студентов наблюдается большее разнообразие видов адаптационной готовности и более диффузное их разграничение.

2. Основными видами адаптационной готовности у преподавателей являются: «Готовность к эмоциональной саморегуляции на основе снижения неопределенности»; «Ориентация на результат деятельности и отсутствие стремления к самоизменениям»; «Принятие неопределенности и выбор действий в зависимости от ситуации»; «Готовность к приспособлению к новым людям, настойчивости к делам и свободному проявлению эмоций»; «Готовность брать ответственность в делах на себя и возложение ответственности в социальных контактах на окружающих» и «Оптимальная и комплексная адаптационная готовность».

3. Основными видами адаптационной готовности у студентов являются: «Несформированная адаптационная готовность и эскапизм»; «Трудности формирования адаптационной готовности в социальных контактах»; «Эмоциональная саморегуляция и толерантность к неопределенности»; «Оптимальная и комплексная адаптационная готовность».

4. У студентов выявлены трудности формирования адаптационной готовности, связанные с непониманием сути изменений, своих состояний в новых ситуациях и непониманием окружающих людей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Григорьева М.В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 3. С. 259–263.
2. Григорьева М.В. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества: НИР: грант № 15-06-10624. Российский гуманитарный научный фонд, 2015.
3. Хмелькова О.В. Адаптационная готовность обучающихся общеобразовательной школы в динамичной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук // ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского». 2021. 188 с.
4. Шаров А.А., Хмелькова О.В., Сулова О.И. Изучение феномена адаптационной готовности в психолого-педагогическом аспекте: современное состояние и перспективы // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 2. С. 17.
5. Иванчин С.А. Динамика адаптационной готовности к учебной деятельности у иностранных студентов // Пензенский психологический вестник. 2021. № 1 (16). С. 82–89.
6. Константинов В.В., Иванчин С.А. Теоретические основания изучения адаптационной готовности личности к учебной деятельности у иностранных студентов в условиях вузовского образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 6. С. 64.
7. Максимова Н.А. К вопросу о формировании адаптационной готовности у иностранных студентов // Пензенский психологический вестник. 2023. № 2 (21). С. 48–60.
8. Кодоева А.Ч. Моделирование процесса учебно-профессиональной адаптации курсантов к обучению в вузе // Kant. 2019. № 1 (30). С. 47–51.
9. Володина Д.В., Юрьева Ю.С. О проблемах адаптации студентов первого курса (на примере технического вуза) // Современный ученый. 2020. № 4. С. 50–57.
10. Старовойтова Л.И., Аришина Э.С. Методика формирования психологической готовности студентов социального университета к профессиональной деятельности // ЦИТИСЭ. 2019. № 2 (19). С. 47.
11. Кудряшова С.К., Серикова Л.А., Неясова И.А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к реализации социально-педагогической функции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 259–262.
12. Басюк В.С., Жуковский С.В. Адаптационная готовность офицера как фактор его профессиональной устойчивости в экстремальных ситуациях // Ценности и смыслы. 2023. № 2 (84). С. 72–87.
13. Коновалова М.Д., Селиванова Ю.В., Хмелькова О.В., Шаров А.А., Щетинина Е.Б. Соотношение показателей личностного самоопределения и адаптационной готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 201. С. 211–221.
14. Самойлов Н.Г. Формирование адаптивного потенциала и резерва у спортсменов высокой квалификации // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 105–111.
15. Шлыкова Е.В. Субъективные факторы готовности к риску в контексте адаптации к бифуркационной среде // Социологическая наука и социальная практика. 2022. Т. 10. № 4 (40). С. 81–95.
16. Шаров А.А., Локаткова О.Н. Взаимосвязь личностных стратегий формирования адаптационной готовности и ее структурных компонентов у субъектов высшего образования // Педагогика современности. 2024. № 1-2 (28). С. 76–79.
17. Басюк В.С., Жуковский С.В. Адаптационная готовность офицера как фактор его профессиональной устойчивости в экстремальных ситуациях // Ценности и смыслы. 2023. № 2 (84). С. 72–87.
18. Шаров А.А., Хмелькова О.В. Интегративные структурные компоненты адаптационной готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 290–301.
19. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 53–68.
20. Григорьева М.В. Психодиагностическая методика «Адаптационная готовность личности» // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 10. С. 73–75.

References

1. Grigoryeva M.V. Ponyatiynnyy apparat psikhologii adaptatsii lichnosti [Conceptual apparatus of psychology of personality adaptation]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, no 3, pp. 259–263 (in Russian).
2. Grigoryeva M.V. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti v sovremennykh usloviyakh razvitiya obshchestva: NIR: grant no 15-06-10624. Rossiyskiy gumanitarnyy nauchnyy fond* [Adaptive readiness of the individual in modern conditions of development of society: Research: grant no. 15-06-10624. Russian Humanitarian Scientific Foundation]. 2015 (in Russian).
3. Khmelkova O.V. *Adaptatsionnaya gotovnost' obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly v dinamichnoy obrazovatel'noy srede. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [Adaptation readiness of students of a comprehensive school in a dynamic educational environment. Abstract of thesis. cand. psy. sci.]. Saratov, 2021. 188 p. (in Russian).
4. Sharov A.A., Khmel'kova O.V., Suslova O.I. Izucheniye fenomena adaptatsionnoy gotovnosti v psikhologo-pedagogicheskom aspekte: sovremennoye sostoyaniye i perspektivy [Study of the phenomenon of adaptation readiness in the psychological and pedagogical aspect: current state and prospects]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 8, no. 2, pp. 17 (in Russian).
5. Ivanchin S.A. Dinamika adaptatsionnoy gotovnosti k uchebnoy deyatel'nosti u inostrannykh studentov [Dynamics of adaptation readiness for educational activities among foreign students]. *Penzskiy psikhologicheskiy vestnik – Penza psychological newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, 2021, no. 1 (16), pp. 82–89 (in Russian).
6. Konstantinov V.V., Ivanchin S.A. Teoreticheskiye osnovaniya izucheniya adaptatsionnoy gotovnosti lichnosti k uchebnoy deyatel'nosti u inostrannykh studentov v usloviyakh vuzovskogo obrazovaniya [Theoretical foundations for studying the adaptive readiness of an individual to educational activities in foreign students in the context of higher education]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 8, no. 6, p. 64 (in Russian).
7. Maksimova N.A. K voprosu o formirovaniy adaptatsionnoy gotovnosti u inostrannykh studentov [On the issue of developing adaptive readiness in foreign students]. *Penzskiy psikhologicheskiy vestnik – Penza Psychological Newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, 2023, no 2 (21), pp. 48–60 (in Russian).
8. Kodoeva A.Ch. Modelirovaniye protsessa uchebno-professional'noy adaptatsii kursantov k obucheniyu v vuze [Modeling the process of educational and professional adaptation of cadets to study at a university]. *Kant*, 2019, no. 1 (30), pp. 47–51 (in Russian).
9. Volodina D.V., Yur'eva Yu.S. O problemah adaptatsii studentov pervogo kursa (na primere tekhnicheskogo vuza) [On the problems of adaptation of first-year students (using a technical university as an example)]. *Sovremennyy uchenyy – Modern Scientist*, 2020, no. 4, pp. 50–57 (in Russian).
10. Starovoytova L.I., Arishina E.S. Metodika formirovaniya psikhologicheskoy gotovnosti studentov sotsial'nogo universiteta k professional'noy deyatel'nosti [Methodology for the formation of psychological readiness of students of a social university for professional activity]. *CITISE – CITISE*, 2019, no 2 (19), p. 47 (in Russian).
11. Kudryashova S.K., Serikova L.A., Neyasova I.A. Formirovaniye gotovnosti studentov pedagogicheskogo vuza k realizatsii sotsial'no-pedagogicheskoy funktsii [Formation of readiness of students of pedagogical higher education institution for implementation of social and pedagogical function]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2021, vol. 10, no. 2 (35), pp. 259–262 (in Russian).
12. Basyuk V.S., Zhukovskiy S.V. Adaptatsionnaya gotovnost' ofitsera kak faktor ego professional'noy ustoychivosti v ekstremal'nykh situatsiyakh [Adaptation readiness of an officer as a factor in his professional stability in extreme situations]. *Tsennosti i smysly*, 2023, no. 2 (84), pp. 72–87 (in Russian).
13. Konovalova M.D., Selivanova Yu.V., Khmel'kova O.V., Sharov A.A., Shchetinina E.B. Sootnosheniye pokazateley lichnostnogo samoopredeleniya i adaptatsionnoy gotovnosti studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [The ratio of indicators of personal self-determination and adaptive readiness of students with disabilities in the context of inclusive education]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2021, no. 201, pp. 211–221 (in Russian).
14. Samoylov N.G. Formirovaniye adaptivnogo potentsiala i rezerva u sportsmenov vysokoy kvalifikatsii

- [Formation of adaptive potential and reserve in highly qualified athletes]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk – Psychological and pedagogical search*, 2024, no. 1 (69), pp. 105–111 (in Russian).
15. Shlykova E.V. Sub'ektivnye faktory gotovnosti k risku v kontekste adaptatsii k bifurkatsionnoy srede [Subjective factors of risk readiness in the context of adaptation to a bifurcation environment]. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika*, 2022, vol. 10, no. 4 (40), pp. 81–95 (in Russian).
 16. Sharov A.A., Lokatkova O.N. Vzaimosvyaz' lichnostnykh strategiy formirovaniya adaptatsionnoy gotovnosti i eye strukturnykh komponentov u sub'ektov vysshego obrazovaniya [The relationship between personal strategies for the formation of adaptive readiness and its structural components in subjects of higher education]. *Pedagogika sovremennosti*, 2024, no. 1-2 (28), pp. 76–79 (in Russian).
 17. Basyuk V.S., Zhukovskiy S.V. Adaptatsionnaya gotovnost' ofitsera kak faktor ego professional'noy ustoychivosti v ekstremal'nykh situatsiyakh [Adaptation readiness of an officer as a factor in his professional stability in extreme situations]. *Tsennosti i smysly*, 2023, no. 2 (84), pp. 72–87 (in Russian).
 18. Sharov A.A., Khmel'kova O.V. Integrativnye strukturnye komponenty adaptatsionnoy gotovnosti studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Integrative structural components of adaptive readiness of students with disabilities]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 3 (51), pp. 290–301 (in Russian).
 19. Shamionov R.M., Grigoryeva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Akademicheskaya adaptatsiya studentov: razrabotka i validizatsiya novoy metodiki [Academic adaptation of students: development and validation of a new methodology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no 2, pp. 53–68 (in Russian).
 20. Grigoryeva M.V. Psikhodiagnosticheskaya metodika “Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti” [Psychodiagnostic technique “Adaptive readiness of the individual”]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2017, no. 10, pp. 73–75 (in Russian).

Информация об авторе:

Григорьева М.В., заведующий кафедрой педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского; профессор кафедры военной педагогики и психологии, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012).

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-2186>

SPIN-код: 2697-8659

Scopus Author ID: 57205549456

ResearcherID: GNP-1494-2022

Information about the author:

Grigoryeva M.V., Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostics, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky; Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (ul. Astrakhanskaya, 83, Saratov, Russian Federation, 410012).

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-2186>

SPIN-code: 2697-8659

Scopus Author ID: 57205549456

ResearcherID: GNP-1494-2022

Статья поступила в редакцию 30.07.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 30.07.2024; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья
УДК 159.923
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-130-141>

Интегральная индивидуальность как научная теория

Леонид Яковлевич Дорфман

Пермский государственный институт культуры, Пермь, Россия, dorfman07@yandex.ru

Аннотация

Впервые подвергается анализу интегральная индивидуальность как научная теория, которую создал В.С. Мерлин. Он показал, что существует множество разнородных по происхождению индивидуальных свойств. Они варьируют в широком диапазоне от биохимических до социально-психологических. Их изучение носит разрозненный характер, а общность остается, как правило, вне поля исследовательского внимания. В.С. Мерлин принял факты о множестве и разнообразии индивидуальных свойств. При этом была предпринята успешная попытка преодолеть их разобщенность, обратившись к понятию интеграции. Во-первых, в дополнение к представлениям об индивидуальных свойствах вводилось объединяющее их понятие индивидуальности. Во-вторых, состав индивидуальных свойств дополнялся исследованиями их взаимосвязей. В-третьих, развивался взгляд на индивидуальность как структуру. С этих позиций главной была гипотеза о том, что, несмотря на разнородность, индивидуальные свойства могут сосуществовать и функционировать совместно. Научная задача заключалась в том, чтобы проверить эту гипотезу, исследуя интеграцию индивидуальности. Теория В.С. Мерлина позволяла решать эту задачу, опираясь на понятия уровней, полиморфизма, опосредования, типов детерминации. В результате было установлено, что свойства индивидуальности распределяются по уровням. Связь свойств на отдельных уровнях управляется каузальным типом детерминации. Между разноуровневыми индивидуальными свойствами возникают полиморфные связи, которые управляются телеологическим типом детерминации. Полиморфные связи могут изменяться под влиянием опосредующих звеньев. Так появилась теория интегральной индивидуальности. Она стала основой нового научного направления, которое в известной степени расширило область исследований личности в общей психологии и индивидуальных различий в дифференциальной психофизиологии. Намечена перспектива дальнейшего развития теории интегральной индивидуальности, возможности ее применения в области практики и прикладных исследований. В заключение подводятся итоги работы.

Ключевые слова: *интегральная индивидуальность, научная теория, связь, уровни, полиморфизм, опосредование, каузальный и телеологический типы детерминации*

Для цитирования: Дорфман Л.Я. Интегральная индивидуальность как научная теория // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 130–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-130-141>

Original article

Integral individuality as a scientific theory

Leonid Ya. Dorfman

Perm State Institute of Culture, Perm, Russian Federation, dorfman07@yandex.ru

Abstract

Merlin considered integral individuality as scientific theory. He showed there were many traits with diverse origins. They varied from biochemical to socio-psychological. But their commonality was outside the focus. Merlin based his theory on new criteria. He accepted diversity and plurality of traits. At the same time, he attempted to overcome disunity by integrating them. First, “individuality” reveals unity of traits. Second, connections between traits complement their composition. Third,

structure adds to composition. From this view, individual traits can coexist and function together despite diversity. The goal is to test this by integrating traits. Merlin's approach allows solving this issue. Initial concepts are levels, polymorphism, mediation, and types of regularities. As a result, traits emerge across levels. Causal regularities manage connections within levels. Teleological regularities manage between-level connections. Polymorphic connections can change under mediation. All of this is a basis of the theory of integral individuality. It forms foundation for new field expanding personality and individual differences research. Paper outlines progress of Merlin's theory and implications for practice. To summarize, Merlin's theory brings a brief look.

Keywords: *integral individuality, scientific, theory, connections, levels, polymorphisms mediation, causal and teleological regularities*

For citation: Dorfman L.Ya. Integral'naya individual'nost' kak nauchnaya teoriya [Integral individuality as a scientific theory]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 130–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-130-141>

Имя Вольфа Соломоновича Мерлина (1898–1982) широко известно в российской (советской) психологической науке. Он внес большой вклад в ее развитие, поставив и разрешив ряд крупных проблем. Венцом научного творчества ученого стала теория интегральной индивидуальности [1]. Она получила известность и признание в отечественной психологической науке [2–7], а также стала известной в зарубежной психологии [8, 9].

Теория Мерлина подвергалась изучению, анализу, осмыслению многократно [10–17]. Вместе с тем взгляд на интегральную индивидуальность как научную теорию оказался наименее осмысленным. В статье данный взгляд обосновывается, и с этих позиций теория интегральной индивидуальности подвергается анализу.

В.С. Мерлин показал, что существует множество разнородных по происхождению индивидуальных свойств. Они варьируют в широком диапазоне от биохимических до социально-психологических, но их изучение носит разрозненный характер, а общность остается, как правило, вне поля исследовательского внимания. Мерлин построил свою теорию на новых основаниях. Центром внимания ученого стала идея единства человека [18].

Исследователь принял факты о множестве и разнообразии индивидуальных свойств. Вместе с тем он предпринял успешную попытку преодолеть их разобщенность, обратившись к понятию интеграции. Во-первых, в добавление к представлениям об индивидуальных свойствах вводилось объединяющее их понятие индивидуальности. Во-вторых, состав индивидуальных свойств дополнялся исследованиями их взаимосвязей. В-третьих, развивался взгляд на индивидуальность как структуру. С этих позиций главной была гипотеза о том, что, несмотря на разнородность, индивидуальные свойства могут сосуществовать и функционировать совместно. Научная задача заключалась в том, чтобы проверить эту гипотезу, исследуя интеграцию индивидуальности. Теория Мерлина позволяла решать эту задачу, опираясь на понятия уровней, полиморфизма, опосредования, типов детерминации.

В статье предпринята попытка подвергнуть анализу теорию интегральной индивидуальности как научной теории.

Статус научной теории

Представления В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности имеют статус научной теории. В философии отмечаются такие признаки научной теории: ее ограничения и отличия от других теорий, решаемая проблема и постановка вопросов, требующих изучения, указания на исходные посыпки и выведение из них следствий в виде гипотез и задач исследования. Научная теория описывает и дает объяснения изучаемому явлению, отличные от объяснений других теорий, выдвигает положения, которые отличаются новизной, имеют теоретическое и практическое значение, подвергает их эмпирической верификации, делает предсказания результатов исследования, обладает перспективой развития [19, 20].

В таком контексте теория интегральной индивидуальности (ТИИ) является научной теорией и существенно отличается от других теорий (концепций). Как научная теория, ТИИ обладает важными особенностями:

1) имеет четкие границы, отделяющие ее от смежных теорий. Исследует индивидуальность, ее свойства и их взаимосвязи. Впервые совместно изучаются индивидуальные свойства в диапазоне от биохимических до социально-исторических;

2) обращает внимание на нерешенные проблемы, устраняет противоречия, сдерживающие изучение индивидуальности. Прежде всего поднимается проблема преодоления разобщенности индивидуальных свойств;

3) имеет предысторию и формулирует исходные посылки. В первую очередь системный подход является опорой ТИИ;

4) представляет собой структурную теорию;

5) обозначаются и решаются задачи, которые находятся вне поля внимания других структурных теорий;

6) выдвигает понятие уровней, изучает связи индивидуальных свойств по отдельным уровням и между уровнями;

7) выделяет каузальный и телеологический типы детерминации индивидуальных свойств. Другие структурные теории учитывают только каузальный тип детерминации;

8) уделяется значительное внимание полиморфизму. Он возникает между разноуровневыми индивидуальными свойствами и служит основой их объединения;

9) исследуются понятия опосредования и опосредующих звеньев. Они включаются в полиморфные связи, изменяют их, и на этой основе совершается интеграция индивидуальности;

10) обладает потенциалом для дальнейшего развития;

11) научно обосновывает большую роль индивидуальности человека в обществе, практической деятельности, индивидуальность изучается в прикладных целях.

ТИИ отделяется от смежных теорий. Так, существует водораздел между ТИИ и теоретическими построениями Б.Г. Ананьева и Э.А. Голубевой. Б.Г. Ананьев [21] применял идею комплексности к индивидуальности и рассматривал ее в виде уникального сочетания свойств человека как индивида (в значении наследственно обусловленных свойств), личности и субъекта. В роли структурообразующих свойств индивидуальности Э.А. Голубева [4] выделяла эмоциональность, активность, саморегуляцию и побуждения. Опять-таки применялся скорее комплексный, чем системный подход.

Интегральность, по В.С. Мерлину [1], это иное и большее, чем только комплексирование. Последнее представляет собой объединение и сочетание свойств, но их взаимосвязи не устанавливаются. Интегральность же распространяется и на состав, и на структуру (взаимосвязи) свойств индивидуальности. Структурный подход объединяет индивидуальные свойства и их связи в интегральную индивидуальность.

В ТИИ индивидуальные свойства выступают как далее неделимые элементы, хотя они имеют многомерные показатели. Индивидуальные свойства рассматриваются как относительно устойчивые на протяжении определенного времени и относительно тождественные при разных их взаимоотношениях. В других концепциях структурного подхода элементы понимаются как очень динамичные. Это процессы или функции, виды активности, деятельности. Одни элементы непрерывно трансформируются в другие. Поэтому полное разграничение элементов не всегда возможно. Другое отличие ТИИ от иных структурных теорий заключается в том, что она имеет дело с множеством индивидуальных свойств, которые распределяются между разного порядка уровнями интегральной индивидуальности.

Еще одно отличие ТИИ от других структурных теорий заключается в том, как соотносятся уровни. В теории функциональных систем П.К. Анохина [22] свойства разных уровней рассматриваются в виде части и целого. В виде части и целого Б.Г. Ананьев [21] рассматривал психическую функцию, психический процесс, систему психических процессов, сознание в целом и т. д. В ТИИ уровни сосуществуют не по принципу отношения части в целом, единицы в частях, элементов в единицах. В ТИИ одни уровни не входят в состав других уровней, как в матрешке. Они структурируются по другому критерию, а именно как «часть» и «часть». Этот взгляд продиктован тем, что уровни интегральной индивидуальности имеют собственные закономерности. Они не сводятся друг к другу и не возникают друг из друга, а существуют раздельно. В то же время они интегрируются благодаря много-многозначным (полиморфным) связям.

ТИИ развивалась также по другим линиям, например, метаиндивидуальности и интраиндивидуальности, стилей и онтогенеза [14, 23]. В этой статье их анализ опускается.

Общая характеристика и задачи ТИИ

ТИИ относится к классу теорий, которые носят дедуктивный характер, является теоретико-эмпирической, отличается от априорных теорий. Она создавалась и развивалась с позиций одного из направлений общей теории систем.

Интегративный подход встраивается в системный подход и является одним из его направлений. Интегративная тенденция не исключает дифференцирующую тенденцию в психологическом познании. Скорее, они дополнительные. Вместе с тем если вторая ориентируется на поиск различий, первая, напротив, занимается поиском общего у разных по происхождению индивидуальных свойств [1, 24–26].

Применение системного подхода к ТИИ приводит к тому, что у свойств индивидуальности обнаруживаются многокачественность, строение по уровням, многомерность. Многокачественность возникает из-за множества индивидуальных свойств разной природы. Распределяются индивидуальные свойства по уровням с учетом их происхождения. К одному уровню относятся свойства, имеющие сходную природу, к разным уровням – свойства разной природы. Индивидуальные свойства и дифференцируются (по отдельным уровням), и интегрируются (объединяя уровни). Многомерность индивидуальности выражается в том, что она занимает несколько позиций: действующего лица и восприятия (оценок) людьми. Первая позиция описывается понятием интраиндивидуальности, вторая – понятием метаиндивидуальности. Интраиндивидуальность и метаиндивидуальность образуют разные измерения интегральной индивидуальности, они взаимосвязаны.

ТИИ ставит две основные задачи: 1) оценить, какие индивидуальные свойства относятся к одному и тому же уровню, а какие относятся к другим уровням; 2) установить, существуют ли между индивидуальными свойствами разных уровней опосредующие звенья. Их изменчивость как и возможность изменять связи между разноуровневыми свойствами подвергается тестированию.

Предпосылки

В.С. Мерлин опирался на естественно-научную традицию в психологии. Она идет от И.М. Сеченова и И.П. Павлова, заложивших основы объективного изучения психических явлений [27]. Теоретические конструкты создаются не только логически, но и с привлечением, как правило, эмпирических свидетельств [28]. После Сеченова и Павлова естественно-научную традицию продолжили Бехтерев, Лазурский, Басов [29–31].

На ТИИ оказала большое влияние общая теория систем. Четыре системных положения прежде всего легли в основу ТИИ. Во-первых, Мерлин исходил из того, что системный подход ведет к междисциплинарному взгляду на индивидуальность. Ее следует изучать не только в рамках общей психологии, а также физиологии и психофизиологии, социальной психологии и социологии.

Во-вторых, это положение о структурных уровнях в концепции Брауна – Селларса (1917). Главным было положение об организации жизни по уровням. Они подчиняются разным закономерностям, относительно самостоятельны и не выводятся друг из друга [32].

В-третьих, это положение о живых системах, способных к саморегуляции и самоактуализации. Л. фон Берталанфи [33, 34] полагал, что системы обладают внутренними источниками активности [35–37]. Вначале В.С. Мерлин [38] экстраполировал эти идеи на личность и взаимную связь ее свойств. Затем эти представления были перенесены на интегральную индивидуальность.

В-четвертых, это положения Л. фон Берталанфи [33, 34] о телеологической детерминации и полиморфизме. Б.С. Украинцев [39] изучал телеологическую детерминацию, а В.С. Тюхтин [18, 37, 40] обозначил проблему полиморфизма.

Хотя И.С. Мерлин [1] исходил из общей теории живых систем, способных к саморегуляции и самоактуализации, он отличал свой подход от общей теории систем Л. фон Берталанфи [33, 34] в ее первоначальном понимании как всеобщей теории и от кибернетического понимания большой системы с позиций У.Р. Эшби [41, 42]. В.С. Мерлин [38] отмечал, что личность характеризует человека как субъекта, активно преобразующего действительность, поэтому система ее психических свойств предполагает саморегуляцию. Отличие ТИИ от общей теории живых систем возникало по

предмету, критериям выделения уровней, постановке проблемы интеграции разноуровневых индивидуальных свойств, по дополнениям теоретических понятий полиморфизма и опосредования их эмпирическими исследованиями.

Понятие индивидуальности

Во времена, когда В.С. Мерлин развивал свои идеи, понятие индивидуальности было необычным, а то и неизвестным для советской психологической науки. В ней правили бал, с одной стороны, понятие личности (в общей психологии), а с другой – индивидуальные различия, касающиеся отдельных свойств человека (в дифференциальной психофизиологии). Пожалуй, одним из немногих исключений был Б.Г. Ананьев [21], который тоже ставил проблему индивидуальности. Но понятие индивидуальности исследует ТИИ В.С. Мерлина, причем иначе, чем Б.Г. Ананьев [21].

Понятие индивидуальности проникало в психологию постепенно: вначале индивидуальное как особенность индивида, затем индивидуально-своеобразное как сторона личности. Далее появляются представления об индивидуальности личности, и, наконец, возникло понятие интегральной индивидуальности, которое коснулось и свойств личности, и свойств индивида. С тех пор понятие индивидуальности прочно вошло в обиход отечественной психологической науки, а понятие индивидуальности личности стало прототипом интегральной индивидуальности.

В.С. Мерлин противопоставил понятие индивидуальности отдельным индивидуальным свойствам. Понятие индивидуальности предполагало целостное изучение человека. Этот подход находился в согласии с секулярной тенденцией, которая наметилась в современной науке. Подчеркивалась важная роль целостного, интегрального, междисциплинарного исследования человека. В советской науке эта тенденция впервые проявилась в школе Б.Г. Ананьева [21]. Мерлин тоже ориентировался на секулярный тренд.

Уровни

Согласно В.С. Мерлину [1], уровни свойств интегральной индивидуальности понимаются двояким образом. С одной стороны, они существуют раздельно и не подчиняются друг другу. С другой стороны, они существуют совместно и интегрируются. Уровни являются устоявшимися и статичными, а отношения между свойствами разных уровней обладают динамикой и гибкостью, так как много-многозначные связи изменяются под влиянием опосредующих звеньев. Противоречия здесь нет, потому что раздельный и совместный режимы уровней возникают по разным основаниям. Они не пересекаются и не создают ситуации, при которых действия одних режимов исключают действия других режимов.

Раздельный режим уровней устанавливается по нескольким критериям: ступеням развития материи (филогенеза), особенностям связей свойств на отдельных уровнях и между уровнями.

Мерлин выделяет ступени эволюции, которые попадают в поле внимания прежде всего таких научных дисциплин, как биохимия, физиология, психология. Более того, биохимические свойства сохраняют свои особенности, несмотря на физиологические свойства. Физиологические свойства сохраняют свои особенности, несмотря на психологические свойства. У современного человека эти ступени филогенеза превращаются в уровни и функционируют одновременно. Уровни качественно разнородны, поэтому они рассматриваются раздельно.

Уровни отличаются также классами закономерностей. Они не выводятся и не сводятся друг к другу. Уровни автономны и функционируют относительно независимо друг от друга. На каждом уровне возникают однозначные связи между индивидуальными свойствами.

Совместный режим индивидуальных свойств разных уровней выражается в том, что они сосуществуют и как бы дополняют друг друга. Свойства одних уровней не редуцируются к свойствам других уровней. Наоборот, они остаются в пределах собственных границ и продолжают существовать раздельно. Совместно же они существуют благодаря много-многозначным связям. Полиморфизм и представляет собой тот способ связей, который создает предпосылки для интеграции разноуровневых индивидуальных свойств.

В своей последней работе В.С. Мерлин [1] включает в уровни несколько систем индивидуальных свойств и их подсистем:

- систему индивидуальных свойств организма – ее подсистемами являются биохимические, общесоматические, нейродинамические свойства;
- систему индивидуальных психических свойств организма – ее подсистемами являются психодинамические свойства, психические свойства личности;
- систему индивидуальных социально-психологических свойств – ее подсистемами являются социальные роли в социальной группе, социальные роли в социально-исторических общностях.

Полиморфизм

В.С. Мерлин [1] рассматривал полиморфизм как выражение телеологической детерминации и в то же время как фактор, который переводит уровни в интеграцию индивидуальности. В русле общей теории систем суть полиморфизма выражается в том, что одна и та же система может принимать несколько форм. Удержание системы в разнообразии форм ее существования – основной результат процессов полиморфизации.

Каузальный и телеологический типы детерминации определяют совместно характер связей свойств индивидуальности, но по-разному. Каузальный тип действует на отдельных уровнях интегральной индивидуальности. Между свойствами одного уровня интегральной индивидуальности имеются однозначные (или одно-многозначные) связи.

Телеологический тип детерминации управляет полиморфными связями между разноуровневыми индивидуальными свойствами. Полиморфизм обеспечивает интеграцию разноуровневых индивидуальных свойств.

В.С. Мерлин [1] отмечает способ измерения однозначных и много-многозначных связей. В частности, он предлагает использовать эксплораторный факторный анализ без ротации факторов. Ротация факторов опускается для того, чтобы не создавать «простую» структуру. Тогда рассматриваются два случая. Случай первый. Несколько переменных со значимыми нагрузками входят только в один фактор. Тогда между этими переменными, а также между этими переменными и фактором, в который они входят, возникают однозначные связи. Случай второй. Несколько переменных со значимыми нагрузками входят в несколько факторов. Тогда между этими переменными, а также между этими переменными и факторами, в которые они входят, возникают много-многозначные связи.

Опосредование

В общем виде опосредование – это отношения между двумя явлениями, на которые влияет третье явление. В результате возникает новая система отношений. В.П. Кузьмин [43] обозначил третье качество как системообразующее, поскольку оно приводит к изменению системы. В известном смысле опосредование представляет собой одно из решений, преодолевающих постулат непосредственности, распространенный в зарубежной психологии [44].

Одна из задач интегрального исследования индивидуальности заключается в установлении опосредующих звеньев и оценке их влияний на много-многозначные связи. Основным опосредующим звеном является стиль деятельности. Эту функцию выполняют также индивидуальный стиль активности [45], стиль общения, опыт, выборы, социальный и социометрический статус, ответственность, ценностно-ориентационное единство, ценностные ориентации [1, 29, 46].

Таким образом, ТИИ раскрывает строение и структуру индивидуальности. Ее интеграция распространяется на связи свойств отдельных уровней индивидуальности, на связи свойств между уровнями. В результате удалось установить единство дифференциации и интеграции, телеологического и каузального типов детерминации, гибкости много-многозначных и жесткости однозначных связей [14].

Перспектива дальнейшего развития

Перспективы развития ТИИ на нынешнем этапе можно рассматривать в направлении ее расширения. ТИИ может расширяться за счет привлечения к ней идей других теорий. Эта перспектива предполагает переход к кросстеоретическим исследованиям, пусть даже они имеют определенные ограничения.

Решая задачу расширения, ТИИ можно рассматривать не только следуя критерию уровней (по «вертикали»), но и отношений с внешним миром, с конструктами, которые эти отношения обеспечивают (по «горизонтали»). Возникает новая перспектива. Она предполагает концептуальный поворот от системного [1] к полисистемному [25, 47] исследованию, в простейшем случае – к изучению двойных систем [17], ведет к представлениям о метаиндивидуальном мире [14, 25].

Полиморфизм обладает большим эвристическим потенциалом. Он открывает перспективу дальнейшего теоретического осмысления и эмпирического тестирования положений ТИИ. Представления о полиморфизме можно расширять, в частности, в области изомерии [13, 14, 48].

Намечается также холономный путь расширения ТИИ [16]. Некоторые идеи холона могут дать толчок для возникновения новых идей. Одна из них заключается в том, что холон рассматривается как теория-донор, а ТИИ – как гибрид, возникающий в результате модификации интегральной индивидуальности под влиянием идей холона. Тогда природа интегральной индивидуальности расширяется благодаря совмещению ее идей с идеями холона.

В.С. Мерлин создавал интегральную индивидуальность как научную теорию. Она опередила вызовы времени, внесла крупный вклад в развитие отечественной психологии, стала основой нового научного направления – исследований интегральной индивидуальности человека.

Основными понятиями ТИИ являются индивидуальность, интегральная индивидуальность, интеграция ее свойств с опорой на уровни, типы детерминации, полиморфизм, опосредование. ТИИ имеет большое значение, поскольку предлагает вариант решения научной задачи о том, что собой представляет индивидуальность человека, как она устроена и функционирует. ТИИ преодолевает разрозненные исследования индивидуальных свойств и утверждает единство индивидуальности человека.

ТИИ служит важным научным основанием применения индивидуального подхода в области практики и прикладных исследований. В частности, актуальным является антропоцентрический подход в образовании.

ТИИ В.С. Мерлина является сильной теорией с прочными исходными основаниями, оригинальным решением поставленных задач, перспективами развития. Она служит основой прикладных исследований, обеспечивает сопровождение педагогической практики как и многих других видов практической деятельности человека. ТИИ стала неотъемлемой составной частью теоретического багажа отечественной психологической науки.

Список источников

1. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
2. Абульханова К.А. Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 1. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. 828 с.
3. Асмолов А.Г. Ценность каждого: аксиомы теории интегральной индивидуальности Вольфа Мерлина // Психологические конфликты в образовательной среде: междисциплинарный подход (XXXVIII Мерлинские чтения): Всерос. науч.-практ. конф., посвященная 125-летию со дня рождения В.С. Мерлина (Пермь, 28–29 сентября 2023 г.). Пермь: ПГПУ, 2023 (Доклад).
4. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005. 511 с.
5. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 12–41.
6. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека. Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 528 с.
7. Толочек В.А. Психология труда. 3-е изд. СПб.: Питер, 2020. 480 с.
8. Dorfman L. Meta-individual world // *Studia Psychologica*, 1995. Vol. 37 (4). P. 279–286.
9. Dorfman L.Ya. Volf Merlin's theory of integral individuality // *Trends and issues in theoretical psychology* / eds. I. Lubek, R. van Hezewijk, G. Pheterson, Ch. Tolman. New York, 1995. P. 158–163.
10. Васюра С.А. Научные школы отечественной психологии: краткий обзор. Ижевск: Издат. центр «Удмуртский университет», 2017. 180 с.
11. Воронова Е.Ю. Пермская научная психологическая школа: история и современность. Пермь: ПГПУ, 2008. 140 с.

12. Вяткин Б.А. Пермская психологическая школа в научно-образовательном пространстве России: историческая хроника. Пермь: ПГГПУ, 2022. 16 с.
13. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина: история и современность // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 2. С. 145–160. doi: 10.17853/1994-5639-2017-2-145-160
14. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Системная интеграция индивидуальности человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2018. 176 с.
15. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Жизнь и научное творчество В.С. Мерлина // Психологический журнал. 2023. Т. 44, № 1. С. 91–100.
16. Дорфман Л.Я. Холономная перспектива развития теории интегральной индивидуальности // Вопросы психологии. 2023. № 5. С. 16–25.
17. Дорфман Л.Я. Развитие и обогащение теории интегральной индивидуальности // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2024. № 19. С. 69–81. doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-69-81
18. Проблема связей и отношений в материалистической диалектике / ред. В.С. Тюхтин. М.: Наука, 1990. 288 с.
19. Степин В.С. К проблеме структуры и генезиса научной теории // Философия. Методология. Наука / отв. ред. В.А. Лекторский. М.: Наука, 1972. С. 158–185.
20. Степин В.С. Наука и философия // Свободная мысль. 2010. № 8. С. 58–75.
21. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2018. 288 с.
22. Анохин П.К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем // Психологический журнал, 1984. Т. 5. С. 107–118.
23. Дорфман Л.Я. Методологический анализ теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина // Методология и история психологии. 2008. Т. 3, № 3. С. 106–121.
24. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Об интеграции теорий и подходов к целостному познанию человека // Вестник Удмуртского университета. 2016. Т. 26, № 2. С. 47–57.
25. Дорфман Л.Я. Каузальный плюрализм и холизм в концепции метаиндивидуального мира // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13, № 1. С. 98–136.
26. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 120–132.
27. Барабанщиков В.А. Естественно-научный подход в современной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 880 с.
28. Дорфман Л.Я. Эмпирическая парадигма в психологической науке // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / отв. ред. А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 335–379.
29. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: Модэк, 2007. 347 с.
30. Левченко Е.В. История и теория психологии отношений. СПб.: Алетейя, 2003. 309 с.
31. Мерлин В.С. Психологические воззрения М.Я. Басова // Басов М.Я. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975. С. 5–25.
32. Кремянский В.И. Очерк теории «интегративных уровней» // Проблемы методологии системного исследования / ред. И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. М.: Мысль, 1970. С. 385–410.
33. Берталанфи фон Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем / под ред. В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.
34. Bertalanfy von L. General system theory. Foundations, development, applications. New York: George Braziller Inc., 1972. 289 p.
35. Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Индивидуально-интеллектуальные интеграции человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 277 с.
36. Садовский В.Н. Логико-методологический анализ «общей теории систем» Л. фон Берталанфи // Проблемы методологии системного исследования / ред. И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. М.: Мысль, 1970. С. 411–442.
37. Тюхтин В.С. О подходах к построению общей теории систем // Системный анализ и научное знание. М.: Наука, 1978. С. 42–60.

38. Мерлин В.С. Основы психологии личности / под науч. ред. Б.А. Вяткина. Пермь: Перм. гос. гуманитарно-пед. ун-т, 2020. 332 с.
39. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. М.: Мысль, 1972. 254 с.
40. Тюхтин В.С. Отражение, системы, кибернетика. Теории отражения в свете кибернетики и системного подхода. М.: Наука, 1972. 256 с.
41. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. М.: Изд-во ин. лит., 1959. 432 с.
42. Ashby W.R. An introduction to cybernetics. London: Chapman and Hall, 1956. 295 p.
43. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. 1982. Т. 3, № 3. С. 3–14.
44. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Academia, 2007. 526 с.
45. Вяткин Б.А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: Пермский гос. пед. ин-т, 1992. С. 36–55.
46. Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека // Психологический журнал, 1980. № 1. С. 58–71.
47. Полисистемное исследование индивидуальности человека / ред. Б.А. Вяткин. М.: Per Se, 2005. 384 с.
48. Урманцев Ю.А. Общая теория систем // Система. Симметрия. Гармония / ред. В.С. Тюхтин, Ю.А. Урманцев. М.: Мысль, 1988. С. 38–124.

References

1. Merlin V.S. *Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti* [Essay on the integral study of individuality]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 256 p. (in Russian).
2. Abul'khanova K.A. *Razvitiye psikhologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya. Chast' 1* [Development of psychology in the system of complex human knowledge. Part 1]. Moscow, Institute of psychology RAS Publ., 2012. 828 p. (in Russian).
3. Asmolov A.G. Tsennost' kazhdogo: aksiomy teorii integral'noy individual'nosti Volfa Merlina [The value of everyone: Axioms of Wolf Merlin's theory of integral individuality]. *Psikhologicheskiye konflikti v obrazovatel'noy srede: mezhdistsiplinarnyy podkhod (XXXVIII Merlinskiye chteniya): Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, posvyashchennaya 125 letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Merlina (Perm', 28–29 sentyabrya 2023 g.* [Psychological conflicts in the educational environment: an interdisciplinary approach (XXXVIII Merlin Readings): All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 125th anniversary of the birth of V.S. Merlin (Perm, September 28–29, 2023)]. Perm, PSHPU Publ., 2023 (in Russian).
4. Golubeva E.A. *Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost'* [Abilities. Personality. Individuality]. Dubna, Feniks+ Publ., 2005. 511 p. (in Russian).
5. Leontiev D.A. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu [New guidelines for understanding personality in psychology: from necessary to possible]. In: Leontiev D.A. (Ed.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i dyagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow, Smysl Publ., 2011. Pp. 12–41 (in Russian).
6. Rusalov V.M. *Temperament v strukture individual'nosty cheloveka. Differentsial'no-psykhofiziologicheskiye i psikhologicheskiye issledovaniya* [Temperament in the structure of human individuality. Differential-psychophysiological and psychological studies]. Moscow, Institute of psychology RAS Publ., 2012. 528 p. (in Russian).
7. Tolochev V.A. *Psikhologiya truda* [Psychology of labor]. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2020. 480 p. (in Russian).
8. Dorfman L. Meta-individual world. *Studia Psychologica*, 1995, vol. 37(4), pp. 279–286.
9. Dorfman L.Ya. Volf Merlin's theory of integral individuality. In: Lubek I., van Hezewijk R., Pheterson G., Tolman Ch. (Eds.). *Trends and issues in theoretical psychology*. N. Y., 1995. Pp. 158–163.
10. Vasyura S.A. *Nauchnye shkoly otechestvennoy psikhologii: kratkiy obzor* [Scientific schools of Russian psychology: a brief overview]. Izhevsk, UdSU Publ., 2017. 180 p. (in Russian).
11. Voronova E.Yu. *Permskaya nauchnaya psikhologicheskaya shkola: istoriya i sovremennost'* [Perm scientific psychological school: history and modernity]. Perm, PSHPU Publ., 2008. 140 p. (in Russian).

12. Vyatkin B.A. *Permskaya psikhologicheskaya shkola v nauchno-obrazovatel'noy prostranstve Rossii: istoricheskaya khronika* [Perm psychological school in the scientific and educational space of Russia: historical chronicle]. Perm, PSHPU Publ., 2022. 16 p. (in Russian).
13. Vyatkin B.A., Dorfman L.Ya. Teoriya integral'noy individual'nosti V.S. Merlina: istoriya i sovremennost' [W.S. Merlin's theory of Integral Individuality: History and Modernity]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2017, vol. 19, no. 2, pp. 145–160. doi: 10.17853/1994-5639-2017-2-145-160 (in Russian).
14. Vyatkin B.A., Dorfman L.Ya. *Systemnaya integratsiya individual'nosti cheloveka* [Systemic integration of human individuality]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018. 176 p. (in Russian).
15. Vyatkin B.A., Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. Zhisn' i nauchnoye tvorchestvo W.S. Merlina [Life and scientific creativity of W. S. Merlin]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*, 2023, vol. 44, no. 1, pp. 91–100 (in Russian).
16. Dorfman L.Ya. Kholonomnaya perspektiva razvitiya teorii integral'noy individual'nosti [Holonomic perspective for the development of the theory of integral individuality]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 2023, no. 5, pp. 16–25 (in Russian).
17. Dorfman L.Ya. Razvitiye i obogashcheniye teorii integral'noy individual'nosti [Development and enrichment of the theory of integral individuality]. *Gumanitarnye issledovaniya. Psikhologiya i pedagogika – Humanitairan Studies. Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 19, pp. 69–81 (in Russian). doi: 10.24412/2712-827X-2024-19-69-81
18. Tiukhtin V.S. *Problema svyazey i otnosheniy v matearilisticheskoy dialektike* [The problem of connections and relations in materialist dialectics]. Moscow, Nauka Publ., 1990. 288 p. (in Russian).
19. Stiopin V.S. K probleme struktury i genezisa nauchnoy teorii [On the problem of the structure and genesis of scientific theory]. In: Lektorskiy V.A. (ed.) *Filosofiya. Metodologiya. Nauka* [Philosophy. Methodology. Science]. Moscow, Nauka Publ., 1972. Pp. 158–185 (in Russian).
20. Stiopin V.S. Nauka i filosofiya [Science and philosophy]. *Svobodnaya mysl'*, 2010, no. 8, pp. 58–75 (in Russian).
21. Ananiev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Human as an object of knowledge]. Saint Peterburg, Piter Publ., 2018. 288 p. (in Russian).
22. Anokhin P.K. Idei i fakty v razrabotke teorii funktsional'nykh system [Ideas and facts in the development of functional systems theory]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*, 1984, vol. 5, pp. 107–118 (in Russian).
23. Dorfman L.Ya. Metodologicheskyy analiz teorii integral'noy individual'nosti W.S. Merlina [Methodological analysis of the theory of integral individuality by W.S. Merlin]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*, 2008, vol. 3, no. 3, pp. 106–121 (in Russian).
24. Vyatkin B.A., Shchukin M.R. Ob integratsii teorii i podkhodov k tselostnomu poznaniyu cheloveka [On the integration of theories and approaches to holistic human cognition]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta – Bulletin of Udmurt University*, 2016, vol. 26, no 2, pp. 47–57 (in Russian).
25. Dorfman L.Ya. Kauzal'nyy plyuralizm i kholizm v kontseptsii metaindividual'nogo mira [Causal pluralism and holism in the concept of the meta-individual world]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2016, vol. 13, no. 1, pp. 98–136 (in Russian).
26. Sergiyenko E.A. Sistemno-sub'ektnyy podkhod: obosnovaniye i perspektiva [System-agent approach: justification and perspective]. *Psikhologicheskyy zhurnal*, 2011, vol. 32, no. 1, pp. 120–132 (in Russian).
27. Barabanshchikov V.A. *Estestvenno-nauchnyy podkhod v sovremennoy psikhologii* [Natural-scientific approach in modern psychology]. Moscow, Psychology institute RAS Publ., 2014. 880 p. (in Russian).
28. Dorfman L.Ya. Empiricheskaya paradigma v psikhologicheskoy nauke [Empirical paradigm in psychological science]. In: Zhuravlev A.L., Kornilova T.V., Yurevich A.V. (eds.) *Paradigmy v psikhologii: naukovedcheskiy analiz* [Paradigms in Psychology: Science-based Analysis]. Moscow, Psychology institute RAS Publ., 2012. Pp. 335–379 (in Russian).
29. Vyatkin B.A. *Lektsii po psikhologii integral'noy individual'nosti cheloveka* [Lectures on the psychology of integral human individuality]. Moscow, MPSU Publ., Voronezh, Modek Publ., 2007. 347 p. (in Russian).
30. Levchenko E.V. *Istoriya i teoriya psikhologii otnosheniy* [History and theory of relationship psychology]. Saint Petersburg, Aleteya Publ., 2003. 309 p. (in Russian).
31. Merlin W.S. Psikhologicheskyye vozzreniya M.Ya. Basova [Psychological views of M.Ya. Basov]. In: Ba-

- sov M.Ya. *Izbrannyye psikhologicheskyye proizvedeniya* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1975. Pp. 5–25 (in Russian).
32. Kremianskiy V.I. Ocherk teorii “integrativnykh urovney” [Essay on the theory of “integrative levels”]. In: Blauberg I.V., Sadovskiy V.N., Yudin E.G. (eds.). *Problemy metodologii systemnogo issledovaniya* [Problems of methodology of system research]. Moscow, Mysl’ Publ., 1970. Pp. 385–410 (in Russian).
 33. Bertalanfy von L. Obschaya teoriya system – kriticheskii obzor [General Systems Theory – a critical review]. In: Sadovskiy V.N., Yudin E.G. (eds.). *Issledovaniya po obschey teorii system* [Research in General Systems Theory]. Moscow, Progress Publ., 1969. Pp. 23–82 (in Russian).
 34. Bertalanfy von L. General system theory. Foundations, development, applications. N. Y.: George Braziller Inc., 1972. 289 p.
 35. Dorfman L.Ya., Kalugin A. Yu. Individualno-intellektualnye integratsii cheloveka [Individual-intellectual integrations of an individuality]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2021. 277 p. (in Russian).
 36. Sadovskiy V.N. Logiko-metodologicheskyy analiz “obschey teorii system” L. von Bertalanfy [Logical-methodological analysis of the “general theory of systems” of L. von Bertalanffy]. In: Blauberg I.V., Sadovskiy V.N., Yudin E.G. (eds.) *Problemy metodologii systemnogo issledovaniya* [Problems of methodology of system research]. Moscow, Mysl’ Publ., 1970. Pp. 411–442 (in Russian).
 37. Tyukhtin V.S. O podkhodakh k postroeniyu obschey teorii system [On approaches to building a general theory of systems]. In: *Systemnyy analiz i nauchnoye znaniye* [Systems analysis and scientific knowledge]. Moscow, Nauka Publ., 1978, pp. 42–60 (in Russian).
 38. Merlin W.S., Vyatkin B.A. (ed.) *Osnovy psikhologii lichnosti* [Foundations of personality psychology]. Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University Publ., 2020. 332 p. (in Russian).
 39. Ukraintsev B.S. *Samoupravlyayemye systemy i prichinnost’* [Self-managed systems and causality]. Moscow, Mysl’ Publ., 1972. 254 p. (in Russian).
 40. Tyukhtin V.S. *Otrazheniye, systemy, kibernetika. Teorii otrazheniya v svete kibernetiki i systemnogo podkhoda* [Representation, systems, cybernetics. Representation theories in the light of cybernetics and the systems approach]. Moscow, Nauka Publ., 1972. 256 p. (in Russian).
 41. Ashby W.R. *Vvedeniye v kibernetiku* [Eshbi U.R. An introduction to cybernetics. Moscow, Izdatel’stvo inostrannoy literatury Publ., 1959. 432 p.].
 42. Ashby W.R. *An introduction to cybernetics*. London: Chapman and Hall, 1956. 295 p.
 43. Kuzmin V.P. Istoricheskiye predposylki i gnoseologicheskiye osnovaniya sistemnogo podkhoda [Historical background and epistemological foundations of the systematic approach]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*, 1982, vol. 3, no. 3, pp. 3–14 (in Russian).
 44. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: kul’turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka* [Personality psychology: cultural and historical understanding of human development]. Moscow, Smysl: Akademiya Publ., 2007. 526 p. (in Russian).
 45. Vyatkin B.A. Stil’ aktivnosti kak factor razvitiya integral’noy individual’nosti [Activity style as a factor of integral individuality development]. *Integral’noye issledovaniye individual’nosti: stil’ deyatel’nosti i obshcheniya* [Integral study of individuality: style of activity and communication]. Perm, PSPI Publ., 1992, pp. 36–55 (in Russian).
 46. Merlin W.S. Problemy integral’nogo issledovaniya individual’nosti cheloveka [Problems of integral research of human individuality]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*, 1980, no. 1, pp. 58–71 (in Russian).
 47. Vyatkin B.A. (ed.) *Polysystemnoye issledovaniye individual’nosti cheloveka* [Polysystem study of human individuality]. Moscow, Per Se Publ., 2005. 384 p. (in Russian).
 48. Urmantsev Yu.A. Obschaya teoriya system [General theory of systems]. In: Tyukhtin V.S., Urmantsev Yu.A. (eds.). *Systema. Symmetriya. Garmoniya* [System. Symmetry. Harmony]. Moscow, Mysl’ Publ., 1988. Pp. 38–124 (in Russian).

Информация об авторе:

Дорфман Л.Я., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, Пермский государственный институт культуры (ул. Газеты «Звезда», 18, Пермь, Россия, 614000).

E-mail: dorfman07@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-567>

Researcher ID: AAD-5451–2020

Scopus Author ID: 8664947000

РИНЦ Author ID: 72287

SPIN-код: 7398-0715

Information about the author:

Dorfman L.Ya., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Humanities,
Perm State Institute of Culture (ul. Gazety “Zvezda”, 18, Perm, Russian Federation, 614000).

E-mail: dorfman07@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-567>

Researcher ID: AAD-5451–2020

Scopus Author ID: 8664947000

РИНЦ Author ID: 72287

SPIN-code: 7398-0715

Статья поступила в редакцию 19.12.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 19.12.2024; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья
УДК 159.923.2
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-142-152>

Представления о нравственном поведении и его духовно-нравственной регуляции в классических теориях зарубежной психологии и современных исследованиях

Кирилл Петрович Алексеенко

*Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия,
alekseenkokiril@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8519-3435>*

Аннотация

Рассматриваются взгляды ученых на моральное развитие и моральную идентичность. Освещаются подходы к определению нравственного поведения в когнитивизме, бихевиоризме и гуманистической психологии. Анализируются современные эмпирические исследования, посвященные факторам и механизмам нравственного поведения, включая просоциальное поведение, моральные эмоции и саморегуляцию. Цель исследования – провести анализ психологических представлений о нравственном поведении и его духовно-нравственной регуляции в ведущих классических теориях зарубежной психологии и рассмотреть их отражение в современных эмпирических исследованиях.

Ключевые слова: нравственное поведение, нравственность, духовно-нравственная регуляция, моральная идентичность, моральные чувства

Для цитирования: Алексеенко К.П. Представления о нравственном поведении и его духовно-нравственной регуляции в классических теориях зарубежной психологии и современных исследованиях // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 142–152. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-142-152>

Original article

Perceptions of moral behavior and its spiritual and moral regulation in classical theories of foreign psychology and modern research

Kirill P. Alekseenko

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation,
alekseenkokiril@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8519-3435>*

Abstract

The article delves into the intricate landscape of moral development and moral identity, synthesizing the perspectives of various scientific disciplines. It emphasizes the differing definitions of moral behavior as articulated through cognitivism, behaviorism, and humanistic psychology, showcasing how each framework contributes to our understanding of ethical conduct. By examining current empirical research, the article uncovers the complex interplay of factors and mechanisms that underpin moral behavior, including prosocial actions, moral emotions, and the crucial role of self-regulation. Furthermore, the study aims to bridge classical psychological theories with contemporary findings, highlighting how foundational concepts have evolved and been validated through modern empirical studies. This exploration not only enriches our comprehension of moral psychology but also situates moral behavior within a broader context of spiritual and moral regulation. By integrating theoretical insights with empirical evidence, the article seeks to offer a comprehensive overview of moral behavior, providing a nuanced understanding of how psychological principles inform our moral identities and actions. Ultimately, this analysis underscores the importance of interdisciplinary approaches in addressing the complexities of morality in human behavior, fostering deeper insights into ethical development in various contexts.

Keywords: moral behavior, morality, spiritual and moral regulation, moral identity, moral feelings

For citation: Alekseenko K.P. Predstavleniya o npravstvennom povedenii i ego dukhovno-npravstvennoy regulaytsii v klassicheskikh teoriyakh zarubezhnoy psikhologii i sovremennykh issledovaniyakh [Perception of moral behavior and its spiritual and moral regulation in classical theories of foreign psychology and modern research]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 142–152. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-142-152>

Актуальность исследования определяется осознанием обществом значимости нравственного поведения в культурном и социальном взаимодействии. Нравственность как часть духовной культуры остается важной темой научного анализа, поскольку ее понимание углубляет знание о влиянии моральных норм на психологическое развитие личности. Современные исследования расширяют понимание природы, механизмов и регуляции нравственного поведения, анализируя концепции морального развития, дилеммы, эмоциональные и когнитивные аспекты морального рассуждения. Сопоставление классических и современных теорий помогает выявить механизмы формирования моральных убеждений и поведения, что способствует разработке стратегий для воспитания морального сознания.

Кроме того, в обществе происходит переоценка системы ценностей, «капитализация» нравственных установок, рекламирование «красивой и беспечной» жизни, пропаганда агрессивного поведения при достижении своих целей, результатом всего этого является снижение ответственности за свое поведение, деградация нравственного сознания у молодых людей [1].

В психологической науке феномену поведения посвящены исследования бихевиористов (Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.); различных представителей психоаналитического направления (А. Адлер, З. Фрейд, А. Фрейд, К. Хорни, К.Г. Юнг и др.); психологов гуманистической парадигмы (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фром и др.); биопсихологов (J.C. Loehlim, L. Willerman, E. Jody и др.), когнитивистов (Г. Айзенк, Дж. Келли, М. Махони, С. Шехтер и др.). Рассматриваются разные аспекты поведения. Много работ связано с поведением, имеющим отношение к совладанию (N. Eisenberg, R.A. Fabes, P.A. Miller, J. Fultz, R. Shell, R.M. Mathy & R.R. Reno) [2].

Нравственное поведение, важное для развития общества, остается актуальным предметом исследования в психологии. Понятия нравственности и ее регуляции становятся расплывчатыми и часто подстраиваются под корпоративные нормы отдельных групп, что усиливает интерес к изучению этого феномена.

Особую роль играет нравственное поведение, которому посвящены многочисленные исследования как в зарубежной, так и отечественной психологии. Нравственное поведение, имеющее существенное значение для существования и развития социума, продолжает оставаться актуальным для психологического исследования современных ученых.

Цель настоящего исследования – провести анализ психологических представлений о нравственном поведении и его духовно-нравственной регуляции в ведущих классических теориях зарубежной психологии и рассмотреть их отражение в современных эмпирических исследованиях.

Представления о нравственном поведении и его регуляции в зарубежной психологии

Проблему нравственного поведения изучают разные психологические школы: психоанализ, бихевиоризм, гуманистическое, экзистенциальное и когнитивное направления. Исследователи фокусируются на возникновении нравственности, механизмах и факторах ее формирования, а также на характеристиках моральных ориентиров личности.

Исследования представителей *классической бихевиористской школы*, таких как Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер, Э. Толмен, были сосредоточены на редуцированной концепции поведения, в стимул-реакции которых было недостаточно эмпирических данных, посвященных формированию нравственного формирования детей и взрослых [3]. Напротив же в *необихевиоризме*, увеличив экспериментальные базы, расширили классическую схему (стимул-реакция) и представили в виде «стимул – операция-реакция». Основные представители: К. Холл, Э. Толмен, Б. Скиннер,

А. Бандура [4]. Значительный труд в области социального научения принадлежит А. Бандуре, который считал, что дети учатся саморегуляции, наблюдая за поведением других людей [5]. А. Бандура также обозначил, что существует несколько факторов, влияющих на подражание: vicарное подкрепление и влияние, которое он определил как «способность человека влиять на поведение других, контролируя или опосредуя их положительное и отрицательное подкрепление» [6]. Согласно А. Бандуре, чтобы научение состоялось, не требуется ни подкрепления, ни непосредственного опыта. Наблюдающий может просто научиться через отслеживание последствий поведения других [6], что расходится с общей теорией бихевиоризма. Теория А. Бандуры подтвердилась в эмпирических исследованиях Д.Р. Формана с коллегами, наблюдая за детьми в возрасте 14, 22, 33 и 45 месяцев в различных стимульных условиях [7]. В психоаналитическом направлении представление о нравственности поведения напрямую связано с процессом развития структуры «СуперЭго» как интериоризированной системы моральных норм. Отметим, что в качестве регуляторов поведения, которое соответствует эталонам нравственности, принятым в обществе, представителями психоанализа назывались совесть, моральная ответственность, приводящие к возникновению чувства вины и состояния тревоги. Как отмечали З. Фрейд, Э. Эриксон, это происходит в детском возрасте, когда подавление глубинных потребностей ребенка провоцирует необходимость преодоления комплексов Эдипа и Электры [8, 9]. Ориентация на мораль и эмоции определяет отношение человека к другим. Согласно психоаналитической теории, корень нравственного поведения находится в «супер-эго», которое выполняет роль внутреннего цензора и представляет собой высшую инстанцию в психической структуре.

А. Маслоу, классик *гуманистической психологии*, связывает нравственное поведение с проявлением любви, творчеством и духовностью, рассматривая это как высшее выражение человеческой сущности. Он выделяет качества личности, связанные с самоактуализацией, такие как: эффективное восприятие реальности; принятие себя и окружающего мира; спонтанность и естественность; центрированность на задаче; автономия и независимость; свежесть оценок; мистичность; чувства единения с другими; глубокие межличностные отношения; демократическая структура характера; различие добра и зла; невраждебное чувство юмора и самоактуализирующееся творчество. [10].

Представитель *экзистенциального направления* В. Франкл главной особенностью нравственного поведения называл постоянный поиск глубинного смысла жизни и его реализацию с ориентацией на общечеловеческие ценности. В. Франкл выделял три онтологических измерения человека: биологическое, психологическое и ноэтическое, или духовное измерение. Все они определяют поведение. Нравственное поведение определяется духовным измерением, включающим совесть, или духовную интуицию; любовь к другим людям, стремление к смыслу, высшие ценности и др. [11].

Когнитивный подход, разработанный Ж. Пиаже и Л. Кольбергом, служит теоретической основой многих программ нравственного воспитания. Ж. Пиаже подчеркивал, что уровень интеллектуального развития влияет на формирование нравственной позиции. Л. Кольберг, развивая идеи Ж. Пиаже, выделял стадии развития моральных суждений, где на каждой стадии появляются новые качества, такие как эмпатия, справедливость и саморегуляция, способствующие более сложному взаимодействию в обществе. Он акцентировал активную позицию личности как выражение ответственности, регулятора поведения и выделял шесть стадий развития моральных суждений, включая высшую стадию, основанную на универсальных моральных принципах.

Эмпатийный подход К. Гиллиган (С. Gilligan) в мировой психологической науке рассматривается как альтернатива когнитивному в области нравственного развития. В отличие от когнитивистов, К. Гиллиган акцентирует внимание на эмпатии и чувствах других людей как ключевых элементах формирования нравственности. Она утверждает, что человек начинается с точки «ноль» и развивается в различных аспектах, включая мораль [12]. Согласно К. Гиллиган можно выделить несколько стадий развития морали: 1) доконвенциональная мораль – приоритет собственных потребностей. Переход к следующей стадии происходит с осознанием ответственности за других и переходом от эгоистичности к заботе; 2) конвенциональная мораль – человек заботится о других, проявляя самопожертвование. Переход на следующую ступень происходит, когда осознается важность личных потребностей и соблюдается баланс между ними и потребностями других;

3) постконвенциональная мораль – человек принимает ответственность за последствия своих действий, заботясь о других, учитывая и свои потребности [12].

А. Блази (A. Blasi) предложил альтернативный взгляд на когнитивно-развивающую модель, утверждая, что подход Л. Кольберга недостаточен для полного объяснения морального поведения. Он ввел концепцию моральной идентичности в рамках модели «Я» как механизма саморегуляции, при котором моральные представления могут варьироваться у разных людей. Например, один индивид может считать справедливость центральным элементом своей морали, в то время как другой акцентирует внимание на доброте [13].

По мнению Р. Жосельсона (R. Josselson), существуют устойчивые типы моральной ориентации, которые детерминированы социальными установками, существующими у самой личности. Это и определяет нормы ее поведения, позволяет размышлять о справедливости, заботиться о благополучии людей [14].

Дальнейшая разработка проблем нравственного поведения и его регуляции показала, что когнитивные теории ограничены чрезмерным акцентом на интеллектуальном развитии и недостатком внимания к другим факторам, влияющим на нравственное поведение. Исследования показали, что, помимо интеллекта, значительное влияние на формирование нравственного сознания оказывает семейная ситуация и культурные традиции. Благоприятный социально-психологический климат и доверительные отношения между детьми и родителями способствуют развитию моральных суждений и нравственных чувств [15].

Обобщая классические теории нравственного поведения, можно отметить, что каждое направление в психологии предлагает уникальный взгляд на формирование и регуляцию нравственности. Психоанализ акцентирует внимание на внутренних конфликтах и механизмах «супер-эго», тогда как бихевиористская школа и необихевиоризм подчеркивают важность внешних стимулов и наблюдения за поведением окружающих. Гуманистическая и экзистенциальная психологии выделяют стремление к самоактуализации и поиск смысла как основу морального поведения. Когнитивные теории, включая работы Ж. Пиаже и Л. Кольберга, акцентируют интеллектуальное развитие и стадии освоения моральных принципов. Нравственное поведение – многомерный процесс, который не может быть объяснен одной теорией. Современные исследования подчеркивают необходимость интеграции различных теоретических подходов для понимания динамики нравственного развития. Взаимодействие культурных, социальных, психологических и индивидуальных факторов играет ключевую роль в формировании моральных ценностей и поведения. Эмпатический подход К. Гиллиган и идеи о моральной идентичности А. Блази подчеркивают значимость эмоциональной сферы и личностных особенностей.

Таким образом, для понимания нравственного поведения необходимо учитывать как внутренние психологические механизмы, так и социальный контекст, что требует комплексного подхода в исследовании и практической работе по нравственному воспитанию.

Современные исследования нравственного поведения

Современные исследования нравственного поведения, в том числе эмпирические, подтверждают основные идеи, заложенные в классических зарубежных теориях личности.

Отметим, что по мере развития исследований проблематики нравственного поведения как устойчивой характеристикой личности [16] в них все более четко отражается взаимосвязь моральных эмоций и нравственного поведения, что обусловлено сложностью изучаемого феномена. Как писал И.С. Кон, «чем сложнее и динамичнее изучаемая система, будь то культура или личность, тем большую роль в ее функционировании играет саморегуляция и тем сложнее должен быть ее внутренний регуляционный механизм» [17].

Многими исследователями, развивающими идеи классических теорий, имеющих отношение к морали, отмечается связь нравственного поведения с моральными чувствами и их важная роль в регуляции нравственного поведения [18].

Д. Тангни и коллеги в своем исследовании рассматривают связь моральных чувств, включая негативные (стыд, вина, смущение) и позитивные (радость, воодушевление, благодарность, гордость) эмоции [19]. Исследователи предлагают основываться на положительных эмоциях для регуляции нравственного поведения, таких как воодушевление и благодарность, которые способ-

ствуют добрым поступкам и помогают избегать плохих [20]. Другие авторы подтверждают важность этих эмоций, подчеркивая их роль в формировании нравственного поведения и создании социальной идентичности [21, 22]. Хотя отрицательные эмоции, такие как стыд и вина, также важны, они могут иметь негативные последствия, включая снижение самопринятия и разрушение социальной солидарности [23]. Чувство стыда может привести к страху потери социальных связей, о чем говорят В. Мишева и Т. Шефф, используя термины «социальная смерть» и «социальное самоубийство» [24]. Ряд исследований указывает на то, что эмоциональная вовлеченность является ключевым фактором изменения поведения, и именно поэтому она активно применяется в кампаниях общественного здравоохранения [25–27].

Р. Кропанцано отмечает тесную взаимосвязь между эмоциями, чувствами, которые партнеры испытывают в общении, и поведенческими реакциями [28]. Каждая эмоция предопределяет определенные действия: агрессия ведет к нападению, сочувствие предсказывает помощь, а тревога – к избеганию [29]. В исследовании Y. Zhang, F. Zhou и J. Мао подтверждается связь внутренней морали руководителя с мотивацией сотрудников к нравственным поступкам и формированию поддерживающей среды на основе моральных эмоций [30]. Ученые выявили, что моральные эмоции играют ключевую роль в регуляции нравственного поведения, что подтверждает теоретические концепции эмоциональной регуляции.

Моральный компонент духовных способностей включает высшие нравственные чувства, такие как бескорыстная любовь и сострадание [31, 32]. Нравственное поведение, основанное на этих чувствах, свидетельствует о духовно-нравственной регуляции и изучалось в теориях А. Маслоу и В. Франкла. Одно из исследований в период COVID-19 показало, что угрожающие и просоциальные сообщения одинаково эффективно стимулируют моральные эмоции и готовность к профилактическому поведению. Однако угрозы вызывают более сильные негативные эмоции, в то время как просоциальные сообщения, вызывая позитивные реакции, эффективнее способствуют самоизоляции и нравственному поведению [33]. Другое исследование [34] изучало связь между просоциальными сообщениями, присутствием и моральной идентичностью, подтверждая, что теплота в общении усиливает эмоциональное присутствие и моральное поведение. Дж.Х. Сонг и Холленбек отметили, что просоциальные сообщения влияют на эффект присутствия, что, в свою очередь, усиливает нравственное поведение [35]. Исследования моральной идентичности показывают, что она влияет на вовлеченность в добровольную общественную работу и мотивацию к изменениям в мире [36, 37]. Люди с сильной интернализацией моральной идентичности проявляют большее альтруистическое поведение без внешнего вознаграждения, что повышает их позитивное восприятие человечества и желание быть лучше [38, 39].

Нравственное поведение рассматривается в контексте просоциального поведения, которое включает помощь, утешение и жертвование. Исследования показывают, что просоциальное поведение имеет ключевое значение для поддержания позитивных социальных отношений и социальной адаптации [40]. Альтруистическая забота о других регулирует нравственное поведение, вызывая положительные эмоции, повышая самооценку и формируя социальный капитал, что способствует созданию доверительного и справедливого общества [41]. Одно из исследований анализировало влияние воспринимаемой социальной поддержки на просоциальное поведение, выявив положительную корреляцию между ними. Кроме того, было установлено, что моральная идентичность и моральная чувствительность играют опосредующую роль в этой связи, влияя на просоциальное поведение как напрямую, так и через цепную опосредующую функцию [42]. Подлинный альтруизм связан с духовными способностями и служит духовно-нравственным регулятором поведения [43].

В исследовании В. Динга с коллегами выделены три фактора, формирующие просоциальное поведение: 1) моральное познание; 2) моральные эмоции; 3) моральная идентичность. Результаты на китайской выборке показали, что моральное воодушевление способствует предугадыванию морального суждения о просоциальном поведении, а моральная идентичность играет роль в моральной саморегуляции. Также изучение гендерных различий показало, что женщины помогают другим для получения положительных эмоций, тогда как мужчины действуют на основе морального суждения [44].

Таким образом, современные эмпирические исследования нравственного поведения, используя классические теоретические представления о нравственном поведении и его регуляции, показывают жизнеспособность этих теорий и применимость в сегодняшней ситуации. Кроме того, применяются и современные теории морального поведения:

1. Теория морального развития Л. Кольберга – этот подход объясняет, как люди развивают моральное мышление через последовательные стадии, начиная от предконвенционального уровня, где поведение регулируется внешними наказаниями и вознаграждениями, до постконвенционального уровня, где моральные принципы основываются на абстрактных принципах справедливости и прав человека.

2. Теория этики заботы К. Гиллиган – предложила альтернативу к теории Л. Кольберга, акцентируя внимание на моральных чувствах в контексте межличностных отношений и заботы, особенно подчеркивая различия в моральном развитии между мужчинами и женщинами.

3. Теории эмоциональных факторов в моральности, такие как теории Д. Хайдта, Р. Блази и Н. Айзенберг, которые исследуют роль моральных эмоций (например, стыд, вина, эмпатия) в регуляции нравственного поведения. Эти теории помогают понять, как эмоции влияют на моральные суждения и принятие решений.

Подводя итог проведенному исследованию, стоит отметить значимость усилий зарубежной психологии в изучении и объяснении разнообразных аспектов нравственного поведения и механизмов его регуляции. Особый вклад в понимание духовно-нравственной регуляции поведения, на наш взгляд, внесли классические теории Л. Кольберга, К. Гиллиган, В. Франкла, А. Маслоу, заложившие фундамент в данной области. В теории нравственного развития Л. Кольберга анализируются универсальные аспекты морали и пути ее формирования у человека. Особое внимание уделено стадиям развития морального сознания от преимущественно эгоцентричного к уровню, на котором моральные принципы становятся важнее индивидуальных интересов.

Теория К. Гиллиган добавляет новый взгляд на нравственное развитие, акцентируя внимание на важности эмпатии и заботы о других. Эти альтруистические тенденции, по ее мнению, критически важны для полного понимания морального развития, особенно в контексте женского опыта, который традиционно был недооценен в других теориях.

Экзистенциальный подход В. Франкла расширяет понимание нравственности, вводя концепцию духовного измерения личности, которое становится ключевым в определении моральных поступков человека. По его мнению, нравственное поведение человека исходит из его стремления к смыслу, высшим ценностям, любви и совести.

Взгляды на моральное поведение В. Франкла близки к представлениям А. Маслоу, отраженным в его теории самоактуализации, в которой духовное развитие человека рассматривается как вершина пирамиды его потребностей. Самоактуализация включает в себя не только реализацию собственного потенциала, но и ориентацию на духовные и моральные ценности.

Таким образом, классические теории, развиваясь на стыке философских и психологических подходов, создали теоретическую основу для глубокого и всестороннего изучения нравственного поведения. Эти подходы продолжают вдохновлять современных исследователей на поиск новых методов анализа и понимания морали и нравственности в динамично изменяющемся мире.

Однако с развитием научных течений и подходов в психологии появились более современные исследования, что позволяет сегодня не только расширить область исследования в контексте нравственного поведения, но и рассмотреть классические теории под новым углом. Их целью стало более полное и точное понимание морального воспитания и регуляции, учитывая многообразие культурных и социальных факторов, которые могут оказывать влияние на процесс формирования нравственности. Современные исследования также обращают особое внимание на роль эмоций и социального контекста в формировании нравственного поведения.

Одним из главных плюсов современных исследований является то, что они позволяют учесть контекстуальные факторы и различные культурные особенности, обеспечивая более гибкие и коммуникативные подходы к духовно-нравственной регуляции. Однако, несмотря на все достоинства современных исследований, необходимо признать и некоторые минусы, которые заключаются в сложности операционализации и измерения таких многоуровневых концептов, как нравственное поведение и духовно-нравственная регуляция.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Фомина Н.А., Аипова М.М. Особенности нравственного сознания студентов с различными типами реализации ответственности // *Ped. Rev.* 2022. № 1 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-nravstvennogo-soznaniya-studentov-s-razlichnymi-tipami-realizatsii-otvetstvennosti> (дата обращения: 23.04.2024).
2. Eisenberg N., Fabes R.A., Miller P.A., Fultz J., Shell R., Mathy R.M., Reno R.R. Relation of sympathy and distress to prosocial behavior: A multimethod study // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 55–66.
3. Termini K.A., Golden J.A. Moral behaviors: what can behaviorists learn from the developmental literature? // *The Free Library*. 2007. URL: <https://www.thefreelibrary.com/Moral+behaviors%3A+what+can+behaviorists+learn+from+the+developmental...-a0214102594> (дата обращения: 08.11.2023).
4. Шаханин В.А. Психические свойства личности: учеб. пособие. Казань: Бук, 2021. 88 с.
5. Bandura A., Ross D., Ross S.A. Imitation of film-mediated aggressive models // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963. Vol. 66, № 1. P. 3–11. doi: 10.1037/h0048687
6. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
7. Forman D.R. Toddlers' responsive imitation predicts preschool-age conscience // *Psychological Science*. 2004. Vol. 15. P. 699–704.
8. Freud S. Psycho-analysis // *SE*. 1926. Vol. XX. P. 259–270.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 340 с.
10. Maslow A.H. et al. Motivation and personality. 3rd. New York, 1987. 369 p.
11. Frankl V. The Will to Meaning. New York: Meridian, 1988. 214 p.
12. Gilligan C. In *A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. 1982. 222 p.
13. Blasi A. Moral identity: Its role in moral functioning // *Morality, moral behavior and moral development* / ed. by W. Kurtines, J. Gewirtz. New York: Wiley, 1984. P. 128–139.
14. Josselson R. Developing a different voice: The life and work of Carol Gilligan // *Journal of Personality*. 2023. Vol. 91. P. 120–133. doi: 10.1111/jopy.12763
15. Емельянова И.В. Развитие морально-нравственных суждений у детей 5–9 лет, различающихся по уровню общего интеллекта // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-moralno-nravstvennyh-suzhdeniy-u-detey-5-9-let-razlichayuschisya-po-urovnyu-obshchego-intellekta> (дата обращения: 30.03.2022).
16. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения детей // *Вопросы психологии*. 2001. № 1. С. 26–36.
17. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // *Социальная психология личности* / под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1979. С. 85–113.
18. Haidt J. Elevation and the positive psychology of morality // *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived* / eds C.L.M. Keyes, J. Haidt. Washington, DC: American Psychological Association, 2003. P. 275–289. doi: 10.1037/10594-012
19. Tangney J., Stuewig J., Mashek D. Moral Emotions and Moral Behavior // *Annual review of psychology*. 2007. Vol. 58. P. 345–372. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145
20. Eisenberg N., Fabes R.A., Miller P.A. et al. Relation of sympathy and distress to prosocial behavior: A multimethod study // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 55–66.
21. Batson C.D., Shaw L.L. Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives // *Psychological Inquiry*. 1991. Vol. 2. P. 107–122.
22. Brown M.E., Mitchell M.S. Ethical and unethical leadership: exploring new avenues for future research // *Bus. Ethics Q.* 2010. Vol. 20. P. 583–616. doi: 10.5840/beq201020439
23. Kroll J., Egan E. Psychiatry, moral worry, and the moral emotions // *J. Psychiatr. Pract.* 2004. Vol. 10. P. 352–360. doi: 10.1097/00131746-200411000-00003
24. Misheva V.I. Shame and Guilt: Sociology of a Poetic System. Uppsala: Uppsala univ. press, 2000. 358 p.
25. Bagozzi Richard P., Pieters Rik. Goal-directed Emotions // *Cognition and Emotion*. 1998. Vol. 12, № 1. P. 1–26.

26. Cooper K.E., Nisbet E.C. Green narratives: How affective responses to media messages influence risk perceptions and policy preferences about environmental hazards // *Science Communication*. 2016. Vol. 38, № 5. P. 626–654. doi: 10.1177/1075547016666843
27. Hartley C.A., Phelps E.A. Changing fear: The neurocircuitry of emotion regulation // *Neuropsychopharmacology*. 2010. Vol. 35, № 1. P. 136–146. doi: 10.1038/npp.2009.121
28. Stropinzano R., Dasborough M.T., Weiss H.M. Affective events and the development of leader-member exchange // *Acad. Manag. Rev.* 2017. Vol. 42. P. 233–258. doi: 10.5465/amr.2014.0384
29. Lazarus R.S. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press, 1991. 584 p.
30. Zhang Y. Ethical Leadership and Follower Moral Actions: Investigating an Emotional Linkage // *Front. Psychol.* 2018. Vol. 9. P. 1881. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01881
31. Ожиганова Г.В. Разработка и валидизация опросника «Духовная ориентация личности» // *Экспериментальная психология*. 2023. Т. 16, № 3. С. 197–213.
32. Ожиганова Г.В. Духовно-нравственные качества личности и эмпатия как компоненты высших моральных способностей: верификация взаимосвязи на российской выборке // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2020b. Т. 17, № 4. С. 637–655. doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-4-637-655
33. Heffner J. Emotional responses to prosocial messages increase willingness to self-isolate during the COVID-19 pandemic // *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 170.
34. Goh T. Heightening of moral identity: The role of mobile prosocial messages and presence // *Journal of Moral Education*. 2020. Vol. 51. P. 139–154.
35. Song J.H. The value of social presence in mobile communications // *The Service Industries Journal*. 2015. Vol. 35. № 11–12. P. 611–632. <https://doi.org/10.1080/02642069.2015.1062880>
36. Кисляков П.А. Моральные основания и социальные нормы безопасного просоциального поведения молодежи // *Образование и наука*. 2020. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moralnye-osnovaniya-i-sotsialnye-normy-bezopasnogo-prosotsialnogo-povedeniya-molodezhi> (дата обращения: 23.04.2024).
37. Шакурова А.В. История становления понятия «социальная идентичность» в зарубежной социологии и социальной психологии // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-ponyatiya-sotsialnaya-identichnost-v-zarubezhnoy-sotsiologii-i-sotsialnoy-psihologii> (дата обращения: 23.04.2024).
38. Лаверычева И.Г. Альтруизм и эгоизм с естественно-научной точки зрения // *Биосфера*. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/altruizm-i-egoizm-s-estestvennonauchnoy-tochki-zreniya> (дата обращения: 23.04.2024).
39. Симонова О.А. Социология эмоций и социология морали: моральные эмоции в современном обществе // *Социологический ежегодник*. 2014. № 2013–2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-emotsiy-i-sotsiologiya-morali-moralnye-emotsii-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 23.04.2024).
40. Eisenberg N. Prosocial development // *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* / ed. by W. Damon N. Eisenberg. John Wiley & Sons, Inc., 1998. P. 701–778.
41. Helliwell J.F., Layard R., Sachs J.D. *World happiness report 2019*. Sustainable Development Solutions Network, 2019. 136 p.
42. Li Q. Positive impacts of perceived social support on prosocial behavior: the chain mediating role of moral identity and moral sensitivity // *Front Psychol.* 2023. Vol. 14. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1234977
43. Ожиганова Г.В. Духовно-нравственные качества личности и эмпатия как компоненты высших моральных способностей: верификация взаимосвязи на российской выборке // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-kachestva-lichnosti-i-empatiya-kak-komponenty-vysshih-moralnyh-sposobnostey-verifikatsiya-vzaimosvyazi-na> (дата обращения: 04.04.2022).
44. Ding W. How Can Prosocial Behavior Be Motivated? The Different Roles of Moral Judgment, Moral Elevation, and Moral Identity Among the Young Chinese // *Front. Psychol.* 2018. Vol. 9. P. 814. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00814

References

1. Fomina N.A. Osobnosti нравственного сознания студентов с различными типами реализации ответственности [Features of the moral consciousness of students with different types of responsibility implementation].

- Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, no. 1(41) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-nravstvennogo-soznaniya-studentov-s-razlichnymi-tipami-realizatsii-otvetstvennosti> (accessed 23 April 2024).
2. Eisenberg N., Fabes R.A., Miller P.A., Fultz J., Shell R., Mathy R.M., Reno R.R. Relation of sympathy and distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, vol. 57, pp. 55–66.
 3. Termini K.A. Moral behaviors: what can behaviorists learn from the developmental literature? *The Free Library*, 2007. URL: <https://www.thefreelibrary.com/Moral+behaviors%3A+what+can+behaviorists+learn+from+the+developmental...-a0214102594> (accessed 08 November 2023).
 4. Shakhnanin V.A. *Psikhicheskiye svoystva lichnosti: uchebnoye posobiye* [Mental properties of personality: teaching aid]. Kazan, Buk Publ., 2021. 88 p. (in Russian).
 5. Bandura A., Ross D., Ross S.A. Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, vol. 66, no. 1, pp. 3–11. doi: 10.1037/h0048687
 6. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya* [Theory of social learning]. Moscow, 2000. 320 p. (in Russian).
 7. Forman D.R., Aksan N., Kochanska G. Toddlers' responsive imitation predicts preschool-age conscience. *Psychological Science*, 2004, vol. 15, pp. 699–704.
 8. Freud S. Psycho-analysis. *SE*, 1926, vol. XX, pp. 259–270.
 9. Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: youth and crisis]. Moscow, Progress Publ., 1996. 340 p. (in Russian).
 10. Maslow A.H. et al. *Motivation and personality*. New York, 1987. 369 p.
 11. Frankl V. *The Will to Meaning*. New York: Meridian, 1988. 214p.
 12. Gilligan C. *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, 1982. 222 p.
 13. Blasi A. Moral identity: Its role in moral functioning. In: Kurtines W., Gewirtz J. (ed. by). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, 1984. Pp. 128–139.
 14. Josselson R. Developing a different voice: The life and work of Carol Gilligan. *Journal of Personality*, 2023, vol. 91, pp. 120–133. doi: 10.1111/jopy.12763
 15. Emel'yanova I.V. Razvitiye moral'no-nravstvennykh suzhdeniy u detey 5–9 let, razlichayushchikhsya po urovnyu obshchego intellekta [The development of moral judgments in children aged 5–9 years, differing in the level of general intelligence]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 6 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-moralno-nravstvennykh-suzhdeniy-u-detey-5-9-let-razlichayushchikhsya-po-urovnyu-obshchego-intellekta> (accessed 30 March 2022).
 16. Smirnova E.O. Sootnosheniye neposredstvennykh i oposredstvovannykh pobuditeley нравstvennogo povedeniya detey [The ratio of direct and indirect motivators of children's moral behavior]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 2001, no. 1, pp. 26–36 (in Russian).
 17. Kon I.S. Moral'noye soznaniye lichnosti i regulyativnye mekhanizmy kul'tury [Moral consciousness of the individual and the regulatory mechanisms of culture]. In: Bobneva M.I., Shorokhova E.V. (ed.). *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* [Social psychology of personality]. Moscow, Nauka Publ., 1979. Pp. 85–113 (in Russian).
 18. Haidt J. Elevation and the positive psychology of morality. In: C.L.M. Keyes, J. Haidt (eds.). *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived*. Washington, DC: American Psychological Association, 2003. Pp. 275–289. doi: 10.1037/10594-012
 19. Tangney J. Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual review of psychology*, 2007, vol. 58, pp. 345–372. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145
 20. Eisenberg N., Fabes R.A., Miller P.A. et al. Relation of sympathy and distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, vol. 57, pp. 55–66.
 21. Batson C.D. Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 1991, vol. 2, pp. 107–122.
 22. Brown M.E. Ethical and unethical leadership: exploring new avenues for future research. *Bus. Ethics Q*, 2010, vol. 20, pp. 583–616. doi: 10.5840/beq201020439.
 23. Kroll J. Psychiatry, moral worry, and the moral emotions. *J. Psychiatr. Pract*, 2004, vol. 10, pp. 352–360. doi: 10.1097/00131746-200411000-00003.
 24. Misheva V.I. *Shame and Guilt: Sociology of a Poetic System*. Uppsala: Uppsala univ. press, 2000. 358p.

25. Bagozzi Richard P., Pieters Rik. Goal-directed Emotions. *Cognition and Emotion*, 1998, vol. 12 (1), pp. 1–26.
26. Cooper K.E., Nisbet E.C. Green narratives: How affective responses to media messages influence risk perceptions and policy preferences about environmental hazards. *Science Communication*, 2016, vol. 38(5), pp. 626–654. doi: 10.1177/1075547016666843
27. Hartley C.A., Phelps E.A. Changing fear: The neurocircuitry of emotion regulation. *Neuropsychopharmacology*, 2020, no. 35(1), pp. 136–146. doi: 10.1038/npp.2009.121
28. Cropanzano R., Dasborough M.T., Weiss H.M. Affective events and the development of leader-member exchange. *Acad. Manag. Rev.*, 2017, vol. 42, pp. 233–258. doi: 10.5465/amr.2014.0384
29. Lazarus R.S. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press, 1991. 584 p.
30. Zhang Y. Ethical Leadership and Follower Moral Actions: Investigating an Emotional Linkage. *Front. Psychol.*, 2018, vol. 9, pp. 1881. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01881
31. Ozhiganova G.V. Razrabotka i validizatsiya oprosnika “Dukhovnaya orientatsiya lichnosti” [Development and validation of the questionnaire “Spiritual orientation of personality”]. *Eksperimental'naya psikhologiya*, 2023, vol. 16, no. 3, pp. 197–213 (in Russian).
32. Ozhiganova G.V. Dukhovno-nravstvennye kachestva lichnosti i empatiya kak komponenty vysshikh moral'nykh sposobnostey: verifikatsiya vzaimosvyazi na rossiyskoy vyborke [Spiritual and moral qualities of personality and empathy as components of higher moral abilities: verification of the relationship in the Russian sample]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020b, vol. 17, no. 4, pp. 637–655. doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-4-637-655 (in Russian).
33. Heffner J. Emotional responses to prosocial messages increase willingness to self-isolate during the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 2021, vol. 170.
34. Goh T. Heightening of moral identity: The role of mobile prosocial messages and presence. *Journal of Moral Education*, 2020, vol. 51, pp. 139–154.
35. Song J.H. The value of social presence in mobile communications. *The Service Industries Journal*, 2015, vol. 35, no. 11–12, pp. 611–632. <https://doi.org/10.1080/02642069.2015.1062880>
36. Kislyakov P.A. Moral'nye osnovaniya i sotsial'nye normy bezopasnogo prosotsial'nogo povedeniya molodezhi [Moral grounds and social norms of safe prosocial behavior of young people]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2020, no. 10 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moralnye-osnovaniya-i-sotsialnye-normy-bezopasnogo-prosotsialnogo-povedeniya-molodezhi> (accessed 23 April 2024).
37. Shakurova A.V. Istoriya stanovleniya ponyatiya “sotsial'naya identichnost” v zarubezhnoy sotsiologii i sotsial'noy psikhologii [The history of the formation of the concept of “Social identity” in foreign sociology and social psychology]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2012, no. 2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-ponyatiya-sotsialnaya-identichnost-v-zarubezhnoy-sotsiologii-i-sotsialnoy-psikhologii> (accessed 23 April 2024).
38. Lavrycheva I.G. Al'truizm i egoizm s yestestvenno-nauchnoy tochki zreniya [Altruism and selfishness from a scientific point of view]. *Biosfera*, 2016, no. 3 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/altruizm-i-egoizm-s-estestvennonauchnoy-tochki-zreniya> (accessed 23 April 2024).
39. Simonova O.A. Sotsiologiya emotsiy i sotsiologiya morali: moral'nyye emotsii v sovremennom obshchestve [Sociology of Emotions and Sociology of Morality: Moral Emotions in Modern Society]. *Sotsiologicheskiy ezhegodnik*, 2014, no. 2013–2014 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-emotsiy-i-sotsiologiya-morali-moralnye-emotsii-v-sovremennom-obshchestve> (accessed 23 April 2024).
40. Eisenberg N. Prosocial development. In: Damon W., Eisenberg N. (ed. by). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons, Inc., 1998. Pp. 701–778.
41. Helliwell J.F., Layard R., Sachs J.D. *World happiness report 2019. Sustainable Development Solutions Network*, 2019. 136 p.
42. Li Q. Positive impacts of perceived social support on prosocial behavior: the chain mediating role of moral identity and moral sensitivity. *Front Psychol.*, 2023, vol. 14. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1234977
43. Ozhiganova G.V. Dukhovno-nravstvennye kachestva lichnosti i empatiya kak komponenty vysshikh moral'nykh sposobnostey: verifikatsiya vzaimosvyazi na rossiyskoy vyborke [Spiritual and moral qualities of personality and empathy as components of higher moral abilities: verification of the relationship in the Russian sample]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020, no. 4 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-kachestva-lichnosti-i->

empathiya-kak-komponenty-vysshih-moralnyh-sposobnostey-verifikatsiya-vzaimosvyazi-na (accessed 04 April 2022).

44. Ding W. How Can Prosocial Behavior Be Motivated? The Different Roles of Moral Judgment, Moral Elevation, and Moral Identity Among the Young Chinese. *Front. Psychol*, 2018, vol. 9, pp. 814. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00814.

Информация об авторе:

Алексеенко К.П., аспирант, лаборатория психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук (ул. Ярославская, 13, Москва, Россия, 129366).

E-mail: alekseenkokiril@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8519-3435>

SPIN-код: 1675-8543

ResearchID: NHQ-2104-2025

Information about the author:

Alekseenko K.P., postgraduate student, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (ul. Yaroslavskaya, 13, Moscow, Russian Federation, 129366).

E-mail: alekseenkokiril@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8519-3435>

SPIN-code: 1675-8543

ResearchID: NHQ-2104-2025

Статья поступила в редакцию 01.10.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 01.10.2024; accepted for publication 24.04.2025

Научная статья
УДК 159.9.072.43
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-153-164>

Жизненные ориентиры как ресурс формирования системы ценностных ориентаций современных старшеклассников

Марина Викторовна Данилова

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
dan_m@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9593-4185>*

Аннотация

Представлены результаты анализа соотношения ценностных ориентаций и жизненных ориентиров учащихся старших классов. Выборку составили 270 учащихся 10–11-х классов 15–17 лет (134 юноши и 136 девушек). Применялись следующие методики: анкета с социально-демографическими данными респондентов и вопросами о степени важности разных сфер жизнедеятельности; методика «Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций»; уточненная и доработанная анкета жизненных ориентиров. Представлены данные о состоянии ценностных ориентаций учащихся старших классов, доработана анкета жизненных ориентиров для респондентов 15–17 лет и выявлены основные направления их жизненных ориентиров. Показано, что ценностные ориентации старшеклассников 15–17 лет не зрелы и слабо дифференцированы по содержательным характеристикам и половозрастному признаку. В этом заключается не только их слабость, но и ресурсы развития. Направленность ценностных ориентаций может формироваться вместе с жизненными ориентирами и на их основе, так как жизненные ориентиры являются более динамичным формированием и во многом опираются на непосредственные задачи возрастного развития, ясные и понятные старшеклассникам. Показано, что старший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования ценностно-смысловой сферы личности, в особенности для развития жизненных ориентиров.

Ключевые слова: *старшеклассники, ценности, смысложизненные ориентации, жизненные ориентации, жизненные ориентиры*

Для цитирования: Данилова М.В. Жизненные ориентиры как ресурс формирования системы ценностных ориентаций современных старшеклассников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 153–164. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-153-164>

Original article

Life guidelines as a resource for forming the system of value orientations of modern high school students

Marina V. Danilova

*Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation,
dan_m@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9593-4185>*

Abstract

The article presents the results of analysing the correlation between values' orientations and life guidelines of high school students. The sample consists of 270 students of 10th – 11th grades 15–17 years old (134 boys and 136 girls). Methods: questionnaire of respondents' socio-demographic data and questions about the degree of importance of different fields of life activity; method “Study of the peculiarities of value orientations formation”; refined and finalized questionnaire of life guidelines. Results: the data on the state of the system of values' orientations of high school students are presented; the questionnaire of life guidelines for respondents of 15–17 years old was refined and the main directions of their life guidelines were revealed. It is shown that the system of values'

orientations of 15–17 year old high school students is not mature and poorly differentiated by substantive characteristics as well as gender and age. This is not only its weakness, but also its development resources. Values' orientations can be formed together with and on the basis of life guidelines as far as they are more dynamic and are largely based on the direct tasks of age development, clear and understandable to high school students. It is shown that the senior school age is a sensitive period for the formation of the value-semantic sphere of personality, especially for the development of life guidelines.

Keywords: high school students, values, life-meaning orientations, life orientations, life guidelines

For citation: Danilova M.V. Zhiznennye orientiry kak resurs formirovaniya sistemy tsennostnykh oriientatsiy sovremennykh starsheklassnikov [Life guidelines as a resource for forming the system of value orientations of modern high school students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 153–164. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-153-164>

В современной психологической науке и практике растет интерес к проблематике смысловой сферы личности как важной направляющей развития в период становления личности молодого поколения, в формировании личностной зрелости, гражданской ответственности, активной жизненной позиции и других важных компонентов жизнедеятельности [1, 2]. Отмечается также, что смысл жизни представляется крайне сложным феноменом для однозначного его определения. Д.А. Леонтьев характеризует смысловую сферу личности как совокупность смысловых образований и связей между ними, которые формируют и обеспечивают смысловую регуляцию жизнедеятельности человека во всех сферах жизни [3].

Для позитивного развития личности исследователи особо отмечают роль осмысленности собственной жизни как компонента смысловой сферы [4, 5]. Что касается возрастной специфики, то смысложизненные представления юношей и девушек отражают конкретные цели как образ желаемого будущего и в значительной мере касаются образовательной сферы и сферы увлечений [6]. При этом у старшеклассников отмечается высокая степень переживания смысложизненного кризиса и экстернальная локализация контроля, а категории временной перспективы (восприятие прошлого, настоящего и будущего) еще недостаточно осмыслены [7].

Несомненно, одним из важных смысловых образований является система ценностных ориентаций [8], которая активно формируется в старшем и юношеском возрасте [9, 10]. Современные исследователи отмечают, что ценностными приоритетами современных старшеклассников являются дружба, непереносимость одиночества и нетерпимость к предательству, приверженность здоровому образу жизни и занятиям спортом, личностный рост и уважение к другим. Важны также семейные ценности, привязанность и любовь, но они характеризуются пока слабой осознанностью, а отношение к религии – неопределенностью [11].

Понятие жизненных ориентиров относится к ценностно-смысловой сфере личности, но в научном обсуждении мы не нашли его устоявшегося определения. Так, этот феномен рассматривается в качестве жизненных планов и стратегий [12], как отношение к разным сферам жизнедеятельности [13]. Стоит отметить также, что зачастую авторы используют понятие «жизненные ориентиры» в качестве эквивалента понятия «жизненные ориентации» [14, 15].

При этом жизненные ориентации трактуются очень широко: как личностные характеристики [16], как определение значимых потребностей и путей их осуществления [17], как отношение к ценностям личности [18], как модель социального поведения [19], как комплексное образование детерминант жизнедеятельности и поведения [20, 21], как жизненные модели представления о будущем [22], как триединство духовных, психологических и социальных качеств человека [23], как комплекс смысложизненных ориентаций, базовых убеждений, ценностей личности [24].

Определения жизненных ориентаций как широкого комплексного образования [24–27] наиболее близки к нашему пониманию феномена жизненных ориентиров. Мы полагаем, что жизненные ориентиры – это динамичное и гибкое образование, которое формируется в процессе развития в онтогенезе и отражает наиболее значимые для человека сферы жизнедеятельности. Жизненные ориентиры отражают актуальные для личности жизненные позиции, цели, отношения (к себе, людям, вещам, профессии и т. д.), направления социальной активности, а также средства их достижения в определенный возрастной период и в непосредственной жизненной ситуации.

Согласно модели Б.С. Братуся, структура ценностно-смысловой сферы имеет несколько уровней: нулевой уровень (отражает прагматические, ситуационные смыслы, определяемые конкретной и логикой достижения цели в конкретных условиях); эгоцентрический уровень (принятие только ценностей, включенных в рамки интересов самой личности); группоцентрический уровень (включение ценностей референтной группы); просоциальный уровень (принятие общечеловеческих ценностей, в том числе духовных представлений о добре, справедливости и о Боге) [28].

В данном исследовании мы предполагаем выявить соотношение и взаимодействие ценностных ориентаций и жизненных ориентиров в старшем школьном возрасте.

Выборку составили 270 учащихся 10–11-х классов 15–17 лет (134 юноши и 136 девушек). Психодиагностические методы: анкета с социально-демографическими данными респондентов и вопросами о степени важности разных сфер жизнедеятельности (по шкале от 0 до 4); методика «Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций» как модификация теста М. Рокича [29, с. 485–491]; анкета жизненных ориентиров [30, с. 182–185], уточненная и доработанная в соответствии с возрастом респондентов.

Рассмотрим основные результаты исследования. Анализ данных методики «Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций» представлен в табл. 1 и 2. Напомним, что методика была модифицирована для учащихся старших классов на основе теста М. Рокича, который выделял два уровня ценностей: ценности-цели и ценности-средства как способы поведения и инструменты личности. Особенностью этой методики является то, что она включает 16 терминальных и 16 инструментальных ценностей, которые респонденты оценивают по шкале от 1 до 5.

Таблица 1

Средние показатели иерархии терминальных ценностей старшеклассников по методике «Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций»

Параметр	М	SD
Хорошие и верные друзья	4,63	0,56
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	4,53	0,93
Здоровье (физическое и психическое)	4,53	0,93
Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)	4,42	0,78
Счастливая семейная жизнь	4,37	1,06
Интересная работа	4,32	0,85
Материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни)	4,28	0,92
Свобода как независимость в поступках и действиях	4,18	1,09
Самостоятельность как независимость в суждениях и оценках	4,11	1,10
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие)	4,07	1,25
Удовольствия (жизнь полная удовольствий, приятного проведения времени, много развлечений)	4,05	1,25
Активная, деятельная жизнь	3,93	1,18
Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве)	3,89	1,01
Творчество (возможность творческой деятельности)	3,75	1,31
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)	3,77	1,17
Равенство (братство, равные возможности)	3,30	1,27

Все представленные ценности старшеклассники отмечают как достаточно значимые, а понятия, завершающие список (активная жизнь, красота природы и искусства, творчество, общественное признание и равенство), характеризуются большой вариативностью, исходя из значений среднеквадратичных отклонений (SD).

Анализ показателей инструментальных ценностей (табл. 2) обнаружил, что они еще менее дифференцированы, чем терминальные. Однако очевидно, на первые места респонденты ставят личностные качества, которые способствуют отстаиванию своего мнения при умении налаживать и сохранять позитивные отношения с окружающими.

Таблица 2

Средние показатели иерархии инструментальных ценностей старшеклассников по методике
«Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций»

Параметр	М	SD
Жизнерадостность (чувство юмора)	4,42	0,82
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки)	4,26	0,97
Честность (правдивость, искренность)	4,23	0,85
Высокие запросы (высокие притязания)	2,95	1,37
Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	4,19	0,91
Воспитанность (хорошие манеры, вежливость)	4,19	0,83
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	4,12	0,87
Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	4,07	1,08
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	4,05	1,08
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимая обдуманные решения)	4,05	1,01
Ответственность (чувство долга, умение держать слово)	4,04	1,07
Чуткость (заботливость)	4,02	1,04
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	4,02	0,92
Терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	4,00	1,12
Исполнительность (дисциплинированность)	3,70	1,19
Непримиримость к недостаткам в себе и других	2,96	1,35

Важно отметить, что половые различия по *t*-критерию Стьюдента получены только по показателю «равенство», более важному для девушек ($t = -2,42; p = 0,021$).

Таким образом, можно говорить, что ценностные ориентации учащихся старших классов отражают основные потребности и задачи возрастного периода, но еще не сформированы и не дифференцированы.

Жизненные ориентиры мы изучали на основе апробированной ранее анкеты. В данном исследовании она была уточнена и доработана для старшего школьного возраста. Респонденты отмечали степень важности предложенных утверждений в данный момент времени по шкале от 0 до 4. Такие понятия, как «польза для других», «патриотизм», «гуманизм», «стремление к поддержанию спортивной формы и здоровому образу жизни», «забота о природе и защите окружающей среды», «религия», которые также были включены в список, оказались слабо востребованы у современных старшеклассников. После проведенного контент-анализа в новую анкету вошли 16 жизненных ориентиров, средние значения которых представлены в табл. 3.

Таблица 3

Средние значения по показателям жизненных ориентиров старшеклассников

№	Параметр жизненных ориентиров	М	SD
1	Проявление активности в разных сферах жизнедеятельности	3,30	0,93
2	Наличие верных друзей	3,29	0,98
3	Развитие способностей	3,16	0,92
4	Семья, близкие люди	3,14	1,08
5	Получение новых знаний в разных сферах жизни	3,09	0,93
6	Выбор профессии и профессиональное развитие	3,07	0,99
7	Возможность интересного, приятного времяпрепровождения, развлечений	3,06	1,04
8	Возможность личностного развития, расширения внутреннего мира личности, духовного развития	3,00	1,02
9	Возможность получения денег, материальная обеспеченность	2,98	1,06
10	Возможности самореализации, проявления своей индивидуальности	2,96	1,02
11	Внимание к своему здоровью физическому, соматическому, психическому	2,95	1,11
12	Возможность больше отдыхать, ничего не делать	2,77	1,16
13	Умение рационально и эффективно распределять время своей жизни	2,66	1,11
14	Обретение любви, романтические отношения	2,47	1,43
15	Творческое развитие, возможность заниматься творческой деятельностью	2,35	1,29
16	Интерес к искусству и событиям духовной и культурной жизни	2,07	1,24

Показателям жизненных ориентиров так же, как и ценностей, свойственна вариативность и довольно большой разброс данных. Тем не менее можно говорить, что ключевые жизненные ориентиры 15–17-летних респондентов (жизненная активность, развитие способностей, наличие друзей, семейная сфера, получение знаний и выбор профессии) ожидаемо отражают основные жизненные задачи и способы их реализации. Процедура эксплораторного факторного анализа достаточно равномерно разделила параметры на четыре фактора жизненных ориентиров, объясняющих 52,58 % общей дисперсии (табл. 4).

Таблица 4

Факторы жизненных ориентиров учащихся старших классов 15–17 лет

Параметр	Значение
Фактор 1 «Ориентиры на внутренний мир личности (личностное, творческое и духовное развитие)» (собственное значение 2,34; 14,59 % объяснительной дисперсии)	
Творческое развитие, возможность заниматься творческой деятельностью	0,790
Возможности самореализации, развитие своей индивидуальности	0,674
Возможность личностного развития, внутреннего мира личности, духовного развития	0,654
Интерес к искусству и событиям культурной жизни	0,538
Фактор 2 «Ориентиры на пространство личной жизни, ближний круг» (собственное значение 2,31; 14,41 % объяснительной дисперсии)	
Семья, близкие люди	0,769
Внимание к своему здоровью физическому, соматическому, психическому	0,613
Наличие верных друзей	0,584
Обретение любви, романтические отношения	0,579
Фактор 3 «Ориентиры на самооффективность, достижения» (собственное значение 2,09; 13,06 % объяснительной дисперсии)	
Выбор профессии и профессиональное развитие	0,718
Получение новых знаний в разных сферах жизни	0,710
Развитие способностей	0,415
Умение рационально и эффективно распределять время своей жизни	0,513
Фактор 4 «Гедонистические ориентиры, ориентиры на получение удовольствий» (собственное значение 1,68; 10,51 % объяснительной дисперсии)	
Возможность интересного, приятного времяпрепровождения, развлечений	0,731
Проявление активности в разных сферах жизнедеятельности	0,598
Желание больше отдыхать, ничего не делать	0,573
Возможность получения денег, материальная обеспеченность	0,549

Анализ надежности полученных факторов проводился с помощью альфы Кронбаха и показал хорошую внутреннюю согласованность: по фактору «Ориентиры на творческое и духовное развитие» – 0,726; по фактору «Ориентиры на пространство личной жизни, ближний круг» – 0,692; по фактору «Ориентиры на самооффективность, достижения» – 0,788; по фактору «Гедонистические ориентиры, ориентиры на получение удовольствий» – 0,730.

Объем выборки позволил провести конфирматорный факторный анализ в подтверждение достоверности эксплораторного анализа. Он показал хорошую согласованность четырехфакторной модели: $\chi^2 / df = 1,53$; CFI = 0,968; RMSEA = 0,003; PCLOSE = 1,00. Данные соответствуют установленным требованиям к критериям: соотношение критерий хи-квадрат к числу степеней свободы $\chi^2 / df < 2,00$; результаты CFI (критерий согласия) соответствуют требуемым $> 0,90$; значения RMSEA (среднеквадратичная ошибка аппроксимации) включаются в диапазон до 0,08; PCLOSE (вероятность близости RMSEA к 0,05) $> 0,05$. Таким образом, модель жизненных ориентиров старшеклассников 15–17 лет можно считать достоверной.

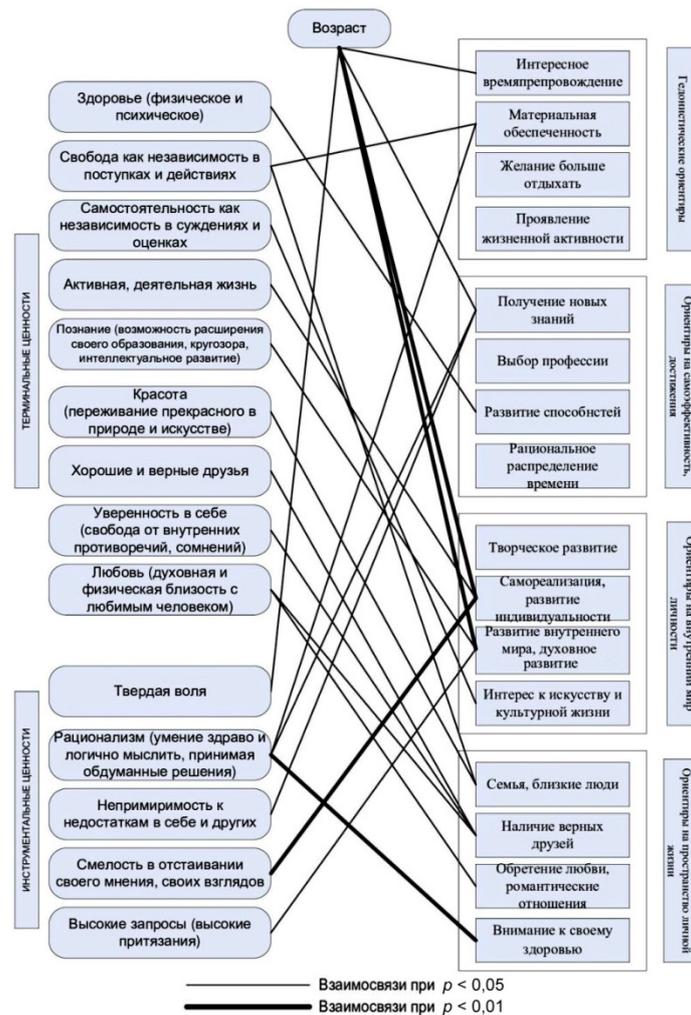
При сравнении групп респондентов, разделенных по полу, оказалось, что факторы направленности на личную жизнь ($t = -3,6$; $p = 0,0003$) и на личностное и духовное саморазвитие ($t = -3,4$; $p = 0,001$) у девушек более сформированы, что свидетельствует об их большей зрелости.

Что касается общего рейтинга жизненных ориентиров учащихся старших классов, то на первом месте находятся «Ориентиры на пространство личной жизни, ближний круг» ($M = 11,63$; $SD = 3,43$), на втором месте – «Ориентиры на самооффективность, достижения» ($M = 11,30$;

SD = 3,14), третье место занимают «Гедонистические ориентиры, ориентиры на получение удовольствий» (M = 10,82; SD = 4,0) и на четвертом месте – «Ориентиры на внутренний мир личности (личностное, творческое и духовное развитие)» (M = 10,61; SD = 3,34).

О включенности жизненных ориентиров непосредственно в жизненные ситуации старшеклассников подтверждает похожая тенденция, полученная по ответам на вопросы анкеты о том, какие сферы жизни являются для них наиболее важными (из предложенных категорий или добавленных самими респондентами). Ответы распределились следующим образом: «интересное дело, любимые занятия» (36,4 %), сфера семьи (34,6 %), сфера личной жизни (21,9 %) и сфера материального благополучия, благосостояния (27,8 %), а также сфера здоровья (19,2 %), сфера профессионального развития (19,0 %) и сфера межличностных отношений (14,3 %). Менее важными старшеклассники видят духовную сферу (11,2 %) и сферу общественной деятельности (10,9 %). Необходимо отметить, что каждый респондент мог выбрать сразу несколько категорий, поэтому полученное процентное значение по каждой жизненной сфере высчитывалось относительно всей выборки участников опроса. Юноши чаще, чем девушки, отмечают важность материального благосостояния ($t = 3,84; p = 0,0003$), других достоверных различий обнаружено не было. Анализ результатов показал, что оценка важности разных жизненных сфер оказалась неотделима от субъективного восприятия и временной специфики возрастного развития.

В заключение мы провели корреляционный анализ, который обнаружил взаимосвязи между параметрами ценностных ориентаций и жизненных ориентиров (рисунок). На рисунке видно, что обнаружено достаточное количество взаимосвязей ценностных ориентаций и жизненных ориентиров в структуре ценностно-смысловой сферы старших школьников. Однако эти связи в большинстве своем слабые и охватывают не все исследуемые параметры.



Взаимосвязи показателей ценностных ориентаций и жизненных ориентиров старшеклассников

Показатели жизненных ориентиров имеют большее количество взаимосвязей с терминальными ценностями, чем с инструментальными. То есть старшеклассники в целом могут определить свои планы и основные цели в жизни, но не всегда могут конкретизировать возможные средства и способы их достижения. Небольшой объем инструментов для осуществления устремлений логично может объясняться недостаточностью жизненного опыта в старшем школьном возрасте. Что касается возрастных особенностей ценностных ориентаций, то мы выявили только одну взаимосвязь: с возрастом повышается важность такой инструментальной ценности, как «твердая воля, умение настоять на своем, не отступать перед трудностями». Слабая связь ценностей с фактором возраста говорит о том, что от 15 до 17 лет ценностные ориентации мало подвержены изменениям без дополнительных вмешательств.

При этом возрастной фактор имеет более тесные связи с показателями жизненных ориентиров, что свидетельствует о сензитивности этого возрастного периода для их формирования и развития.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Изучение ценностных ориентаций современных старшеклассников подтвердило результаты уже имеющихся психологических исследований. Так, в нашей работе среди приоритетных ценностей отмечены категории, относящиеся к сфере близких межличностных отношений (друзья, любовь, семья), а такие параметры ценностно-смысловой сферы, как духовность, религия, практически не нашли отклика у старшеклассников. Похожая картина ценностей получена в исследованиях Т.Ф. Пушкиной и С.В. Кучеровой [11], И.Е. Кузьминой [31], Р.М. Шамионова [32]. Ценностные ориентации старшеклассников не достаточно сформированы, слабо дифференцированы и, согласно теоретической модели Б.С. Братуся [28], находятся в состоянии перехода с группоцентрического уровня своего становления к просоциальному. То есть старшеклассники декларируют нормативные социальные ценности, которые еще не являются полностью осознанными и не в полной мере отражают внутреннюю позицию самой личности.

2. В ходе проведенного исследования была уточнена анкета жизненных ориентиров для учащихся старших классов в возрасте 15–17 лет и подтверждена их четырехфакторная структура. Были определены следующие факторы жизненных ориентиров: «Ориентиры на внутренний мир личности (личностное, творческое и духовное развитие)», «Ориентиры на пространство личной жизни, ближний круг», «Ориентиры на самоэффективность, достижения» и «Гедонистические ориентиры, ориентиры на получение удовольствий».

3. Получены результаты, показывающие общность и различия ценностных ориентаций и жизненных ориентиров современных старшеклассников. В целом жизненные ориентиры так же, как и ценностные ориентации, диагностируются в рамках основных задач возрастного развития и способов их решения на данном отрезке жизни. Важные различия заключаются в том, что показатели ценностей связаны с возрастными характеристиками в меньшей мере, чем показатели жизненных ориентиров.

4. Отсутствие значимого влияния фактора возраста на выраженность ценностных ориентаций у 15–17-летних респондентов и, наоборот, наличие такого влияния на жизненные ориентиры показывает, что этот возрастной период является чувствительным к ним и помощь старшеклассникам в становлении системы ценностных ориентаций может быть успешной в психолого-педагогической и воспитательной работе при использовании опоры на параметры жизненных ориентиров, отражающихся в важных сферах жизни и деятельности.

5. Ценностные ориентации достаточно интегрированы в структуру жизненных ориентиров, однако взаимосвязи слабые, что может объясняться незрелостью системы ценностных ориентаций старшеклассников.

Таким образом, поддержка взаимодействия формирующихся ценностных ориентаций и жизненных ориентиров будет способствовать становлению более зрелой личности старшеклассников, чтобы они смогли быть более эффективными в принятии решений и осуществлении важных жизненных выборов. Результаты исследования могут быть полезны для специалистов, работающих с подростками и юношеством в психологическом консультировании, в разработке развивающих и воспитательных программ и мероприятий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кулешова Е.Н. Смысл жизни в понимании современной молодежи // Вестник ВлГУ. 2022. № 48 (67). С. 106–118.
2. Прокопцева В.Ф., Маркина Н.В., Мохова З.Д., Первухина Е.С. Специфика ценностно-смысловых и регулятивных особенностей личности восьмиклассников профильных классов // Вестник ВлГУ. 2024. № 2 (76). С. 91–105.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
4. Абакумова И.В., Годунов М.В. К вопросу о выявлении маркеров смыслообразующих стратегий // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 5 (27). С. 150–156. doi: 10.23951/2307-6127-2019-5-150-156
5. Годунов М.В., Ахмедова С.Н. Кызы, Портнов Е.А. Специфика избегающего поведения студентов в различных ситуациях // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 2 (54). С. 122–128. doi: 10.23951/2307-6127-2024-2-122-128
6. Баксанский О.Е., Скоробогатова А.В. Философский и психологический аспекты изучения смысло-жизненных ориентаций личности в отечественной и зарубежной литературе // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. 2019. № 4 (19). С. 10–21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-i-psihologicheskij-aspekty-izucheniya-smyslozhiznennyh-orientatsiy-lichnosti-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-literature> (дата обращения: 25.11.2024).
7. Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г., Ральникова И.А., Шамардина М.В. Смысловые образования личности старшеклассников, проживающих в различных условиях новой российской действительности // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). С. 259–277. doi: 10.32744/pse.2023.6.15
8. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
9. Левкова Т.В. Поиск смысла жизни как задача развития современного подростка // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 1. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/01/62286> (дата обращения: 25.11.2024).
10. Самылова О.А. Чувства и переживания эмоционального компонента нравственной сферы // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 2. С. 94–98.
11. Пушкина Т.Ф., Кучерова С.В. Специфика системы ценностей современных подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2020. Т. 67, № 3. С. 309–312.
12. Омельченко Е.Л. Воображаемые горизонты будущего. Жизненные ориентиры и миграционные планы молодежи Северо-Западного региона России // Социологические исследования. 2023. № 12. С. 121–135. doi: 10.31857/S013216250029342-9
13. Журавлева И.А., Иванов Р.В., Тетерин В.В. Жизненные ориентиры и стратегии провинциальной молодежи // Социология. 2020. № 2. С. 117–127.
14. Агаджанова Э.Р. Теоретические подходы к проблеме исследования жизненных ориентаций личности в отечественной и зарубежной психологии // Симбирский научный Вестник. Психология и педагогика. 2017. № 2 (28). С. 7–13.
15. Антилогова Л.Н., Евтихов О.В. Девиантность подростков и их жизненные ориентиры // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 1 (92). С. 28–33. doi:10.24412/1999-6241-2023-192-28-33
16. Taseer F., Saima A., Mussarat K., Waseem F. (2019). Relationship Between Life Orientation (Optimism/Pessimism) and Mental Health // Pakistan Armed Forces Medical Journal. Vol. 69, № 5. P. 992–997. https://www.researchgate.net/publication/342364473_RELATIONSHIP_BETWEEN_LIFE_ORIENTATION_OPTIMISMPESSIMISM_AND_MENTAL_HEALTH (дата обращения: 25.11.2024).
17. Чернова А.И., Гараганов А.В. Представленность качества жизни в структуре жизненных ориентаций молодежи // Гуманизация образования. 2017. № 5. С. 69–74.
18. Кученкова А.В. Интерес к политике в структуре жизненных ориентаций россиян // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2015. №7. С. 39–46.
19. Хромов В.А., Попова Н.В., Меннер А.Э. Анализ проблемы профессиональной ориентации будущих специалистов // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 1. С. 137–140. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2024-1-137-140>

20. Коржова Е.Ю., Волкова Е.Н., Рудыхина О.В., Туманова Е.Н. Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности: основные итоги исследований // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 187. С. 40–50.
21. Грачев А.А. Жизненные ориентации человека: от фундаментальной теории к психологической практике // Разработка понятий современной психологии. Т. 3. Сер.: Методология, история и теория психологии. 2021. С. 473–499. doi: 10.38098/thry_21_0439_14
22. Москвичева Н.Л., Реан А.А., Костромина С.Н., Гришина Н.В., Зиновьева Е.В. Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 3. С. 5–18. doi: 10.17759/pse.2019240301
23. Цинь П. Влияние базовых жизненных ориентаций на качество жизни китайских студентов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2024. № 3. С. 83–91. doi: 10.24147/2410-6364.2024.3.83-91
24. Никулина А.А. Психологическая структура жизненных ориентаций личности в экстремальной социальной ситуации // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 167–174. doi: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-167
25. Алексеева О.С., Ржанова И.Е. Ценностные ориентации представителей четырех возрастных групп россиян // Новые психологические исследования. 2021. № 3. С. 121–133. doi: 10.51217/npsyresearch_2021_01_03_06
26. Schwartz S. Value Orientations: Measurement, Antecedents and Consequences Across Nations // Measuring Attitudes Cross-Nationally. 2007. Chapter: 9. P. 169–203. Publisher: Sage. doi: 10.4135/9781849209458.n9
27. Russo-Netzer P., Tarrasch R. The path to life satisfaction in adolescence: life orientations, prioritizing, and meaning in life // Current Psychology. 2024. № 43. P. 16591–16603. doi: 10.1007/s12144-023-05608-8
28. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
29. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Речь, 2002. 693 с.
30. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / под ред. Л.А. Головей. 2-е изд., испр. М.: Юрайт, 2018. 413 с.
31. Кузьмина И.Е. Сравнительный анализ ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания у учащихся школ Санкт-Петербурга // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2019. Т. 25, № 1. P. 26–32.
32. Шамионов Р.М., Бочарова Е.Е., Невский Е.В. Соотношение жизненных ориентаций, социальной идентичности и социальной активности молодежи // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 4. С. 91–105. doi: 10.21702/rpj.2021.4.7

References

1. Kuleshova E.N. Smysl zhizni v ponimanii sovremennoy molodezhi [The meaning of life in the understanding of modern youth]. *Vestnik VIGU. Seriya: Pedagogicheskiye i psikhologicheskiye nauki – Bulletin of Vladimir State University. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*, 2022, no. 48(67), pp. 106–118 (in Russian).
2. Prokoptseva V.F., Markina N.V., Mokhova Z.D., Pervukhina E.S. Spetsifika tsennostno-smyslovyykh i regulativnykh osobennostey lichnosti vos'miklassnikov profil'nykh klassov [The specifics of value-semantic and regulatory features of the personality of eighth graders of specialized classes]. *Vestnik VIGU. Seriya: Pedagogicheskiye i psikhologicheskiye nauki – Bulletin of Vladimir State University. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*, 2024, no. 2(76), pp. 91–105 (in Russian).
3. Leont'ev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl Publ., 2003. 487 p. (in Russian).
4. Abakumova I.V., Godunov M.V. K voprosu o vyyavlenii markerov smysloobrazuyushchikh strategiy [The issue of identifying markers of meaning-building strategies]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 5(27), pp. 150–156. doi: 10.23951/2307-6127-2019-5-150-156 (in Russian).
5. Godunov M.V., Akhmedova S.N., Portnov E.A. Spetsifika izbegayushchego povedeniya studentov v razlichnykh situatsiyakh [The specifics of avoiding behavior of students in various situations]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 2(54), pp. 122–128. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-122-128> (in Russian).
6. Baksanskiy O.E., Skorobogatova A.V. Filosofskiy i psikhologicheskoye aspekty izucheniya smyslozhiznennykh orientatsiy lichnosti v otechestvennoy i zarubezhnoy literature [Philosophical and psychological aspects of

- studying intellectual life orientations of a person in domestic and foreign literature]. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy. Elektronnyy nauchnyy zhurnal – The Collection of Humanitarian Studies*, 2019, no. 4(19), pp. 10–21 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-i-psihologicheskiy-aspekty-izucheniya-smyslozhiznennyh-orientatsiy-lichnosti-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-literature> (accessed 25 November 2024).
7. Kolmogorova L.S., Kholodkova O.G., Ralnikova I.A., Shamardina M.V. Smyslovye obrazovaniya lichnosti starsheklassnikov, prozhivayushchikh v razlichnykh usloviyakh novoy rossiyskoy deystvitel'nosti [Meaning formations of the personality of high school students living in various conditions of the new Russian reality]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 66(6), pp. 259–277. doi: 10.32744/pse.2023.6.15 (in Russian).
 8. Yadov V.A. *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya* [Self-regulation and prediction of social behavior of a person]. Moscow, TsSPiM Publ., 2013. 376 p. (in Russian).
 9. Levkova T.V. Poisk smysla zhizni kak zadacha razvitiya sovremennogo podrostka [Search for meaning of life as a challenge for development of modern teenager]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii – Modern scientific researches and innovations*, 2016, no. 1. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/01/62286> (in Russian).
 10. Samylova O.A. Chuvstva i perezhivaniya emotsional'nogo komponenta npravstvennoy sfery [Feelings and experiences of the emotional component of the moral sphere]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova – Bulletin of KSU named after ON. Nekrasov*, 2015, no. 21, pp. 94–98 (in Russian).
 11. Pushkina T.F., Kucherova S.V. Spetsifika sistemy tsennostey sovremennykh podrostkov [The Specificity of the System of Values of Modern Adolescents]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 67(3), pp. 309–312 (in Russian).
 12. Omel'chenko E.L. Vobrazhaemye gorizonty budushchego. Zhiznennyye orientiry i migratsionnyye plany molodezhi Severo-Zapadnogo regiona Rossii [Imaginary Horizons of the Future. Life Orientations and Migration Plans of the Youth of the North-West Region of Russia]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2023, no. 12, pp. 121–135. doi: 10.31857/S013216250029342-9 (in Russian).
 13. Zhuravleva I.A., Ivanov R.V., Teterin V.V. Zhiznennyye orientiry i strategii provintsial'noy molodezhi [Living orientations and strategies of province youth]. *Sotsiologiya – Sociology*, 2020, no. 2, pp. 117–127 (in Russian).
 14. Agadzhanova E.R. Teoreticheskiye podkhody k probleme issledovaniya zhiznennykh orientatsiy lichnosti v otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii [Theoretical approaches to studies of personal life orientations in russian and foreign psychology]. *Simbirskiy nauchnyy Vestnik. Psikhologiya i pedagogika – Simbirsk research journal*, 2017, no. 2(28), pp. 7–13 (in Russian).
 15. Antilogova L.N., Evtikhov O.V. Deviantnost' podrostkov i ikh zhiznennyye orientiry [Juveniles' Deviance and Life Orientations]. *Psikhopedagogika v pravoohranitel'nykh organakh – Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2023, vol. 28, no. 1(92), pp. 28–33 doi:10.24412/1999-6241-2023-192-28-33 (in Russian).
 16. Taseer F., Saima A., Mussarat K., Waseem F. Relationship Between Life Orientation (Optimism/Pessimism) and Mental Health. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 2019, no. 69(5), pp. 992–997. https://www.researchgate.net/publication/342364473_RELATIONSHIP_BETWEEN_LIFE_ORIENTATION_OPTIMISMPESIMISM_AND_MENTAL_HEALTH (accessed 25 Novembr 2024).
 17. Chernova A.I., Garaganov A.V. Predstavlenost' kachestva zhizni v strukture zhiznennykh orientatsiy molodezhi [Representation of the quality of life in the structure of life orientations of young people]. *Gumanizatsiya obrazovaniya – Humanization of Education*, 2017, no. 5, pp. 69–74 (in Russian).
 18. Kuchenkova A.V. Interes k politike v strukture zhiznennykh orientatsiy rossiyan [Interest in politics in the structure of life orientations of Russians]. *Vestnik RGGU. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedeniye – RSUH/RGGU Bulletin. Series Philosophy. Social Studies. Art Studies*, 2015, no. 7, pp. 39–46 (in Russian).
 19. Khromov V.A., Popova N.V., Menner A.E. Analiz problemy professional'noy orientatsii budushchikh spetsialistov [Analysis of the problem of professional orientation of future specialists]. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatel'nosti – Psychology and pedagogy of service activity*, 2024, no. 1, pp. 137–140. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2024-1-137-140> (in Russian).
 20. Korzhova E.Yu., Volkova E.N., Rudykhina O.V., Tumanova E.N. Psikhologiya cheloveka kak sub'ekta zhiznedeyatel'nosti i zhiznennogo puti lichnosti: osnovnye itogi issledovaniy [The psychology of a person as a subject of life activity and personality life span: main research results]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo*

- pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2018, no. 187, pp. 40–50 (in Russian.).
21. Grachev A.A. Zhiznennye orientatsii cheloveka: ot fundamental'noy teorii k psikhologicheskoy praktike [Life orientations: from fundamental theory to psychological practice]. *Razrabotka ponyatiy sovremennoy psikhologii. Ser.: Metodologiya, istoriya i teoriya psikhologii – Development of the Concepts of Modern Psychology. Methodology, History and Theory of Psychology Series*, 2021, vol. 3, pp. 473–499. doi: 10.38098/thry_21_0439_14
 22. Moskvicheva N.L., Rean A.A., Kostromina S.N., Grishina N.V., Zinovieva E.V. Zhiznennye modeli molodykh lyudey: predstavleniya o budushchey sem'e i modeli, transliruemye roditelyami [Life Models in Young People: Ideas of Future Family and Impacts of Parental Models]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 3, pp. 5–18. doi: 10.17759/pse.2019240301 (in Russian).
 23. Qin P. Vliyaniye bazovykh zhiznennykh orientatsiy na kachestvo zhizni kitayskikh studentov [The impact of basic life orientations on the quality of life of Chinese students]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya Psikhologiya – Herald of Omsk University. Series Psychology*, 2024, no. 3, pp. 83–91. doi: 10.24147/2410-6364.2024.3.83-91 (in Russian).
 24. Nikulina A.A. Psikhologicheskaya struktura zhiznennykh orientatsiy lichnosti v ekstremal'noy sotsiogennoy situatsii [The psychological structure of life orientations of a person in extreme sociogenic situation]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2024, no. 4, pp. 167–174. doi: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-167 (in Russian).
 25. Alekseeva O.S., Rzhanova I.E. Tsennostnye orientatsii predstaviteley chetyrekh vozrastnykh grupp rossiyan [Value orientations in representatives of four age groups of Russians]. *Novye psikhologicheskiye issledovaniya – New Psychological Research*, 2021, no. 3, pp. 121–133. doi: 10.51217/npsyresearch_2021_01_03_06 (in Russian).
 26. Schwartz S. *Value Orientations: Measurement, Antecedents and Consequences Across Nations*. In: *Measuring Attitudes Cross-Nationally*, 2007. Chapter: 9. Pp. 169–203. Publisher: Sage. doi:10.4135/9781849209458.n9
 27. Russo-Netzer P., Tarrasch R. The path to life satisfaction in adolescence: life orientations, prioritizing, and meaning in life. *Current Psychology*, 2024, no. 43, pp. 16591–16603. doi: 10.1007/s12144-023-05608-8
 28. Bratus B.S. *Anomalii lichnosti* [Anomalies of Personality Development]. Moscow, MGU Publ., 1988. 301 p. (in Russian).
 29. Golovey L.A., Rybalko E.F. (eds.) *Praktikum po vozrastnoy psikhologii: uchebnoye posobiye* [Workshop on Age Psychology: Textbook]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2002. 693 p. (in Russian).
 30. Golovey L.A. (ed.) *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya: uchebnik i praktikum dlya prikladnogo bakalavriata* [Developmental psychology and age psychology: textbook and workshop for academic bachelor's degree]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 413 p. (in Russian).
 31. Kuz'mina I.Ye. Sravnitel'nyy analiz tsennostnykh orientatsiy v sfere patrioticheskogo soznaniya u uchashchikhsya shkol Sankt-Peterburga [Comparative analysis of values in patriotic consciousness of St. Petersburg schoolchildren]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2019, no.1, pp. 26–32 (in Russian).
 32. Shamionov R.M., Bocharova E.E., Nevsky E.V. Sootnosheniye zhiznennykh orientatsiy, sotsial'noy identichnosti i sotsial'noy aktivnosti molodezhi [Correlations Among Young People's Life Orientations, Social Identity, and Social Activity]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2021, vol. 18, no. 4, pp. 91–105. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.7> (in Russian).

Информация об авторе:

Данилова М.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская наб., 7/9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).

E-mail: dan_m@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9593-4185>

SPIN-код: 9778-0435

Researcher ID: F-7521-2015

Scopus ID: 57216492726

Information about the author:

Danilova M.V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Saint-Petersburg State University (Universitetskaya nab., 7/9, Saint-Petersburg, Russian Federation, 199034).

E-mail: dan_m@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9593-4185>

SPIN-code: 9778-0435

Researcher ID: F-7521-2015

Scopus ID: 57216492726

Статья поступила в редакцию 16.12.2024; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 16.12.2024; accepted for publication 24.04.2025

ОБЗОРЫ

Научная статья
УДК 371.213.1.012
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-165-176>

Отечественные научные исследования о классном руководстве в школе

Алена Владимировна Середина¹, Ольга Николаевна Игна²

^{1,2} *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

¹ *sereda0892@tspu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9221-800X>*

² *onigna@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6864-6367>*

Аннотация

Представлен анализ отечественных научных исследований о классном руководстве в школе. В связи с трансформацией образовательной системы в России перед классными руководителями ставятся новые задачи, функции и требования, которые определяются запросами общества и государства. В отечественной науке накоплен большой объем исследований по проблеме классного руководства. Возникает необходимость систематизировать имеющийся опыт. На основе проведенного анализа выявлены три большие группы исследований, отражающие историю формирования института классного руководства, основные тенденции в воспитательной деятельности и подготовку к деятельности классного руководителя студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: *классный руководитель, классное руководство, исследования о классном руководстве, воспитательная деятельность, воспитание*

Для цитирования: Середина А.В., Игна О.Н. Отечественные научные исследования о классном руководстве в школе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 3 (61). С. 165–176. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-165-176>

REVIEWS

Original article

Domestic scientific research on classroom management at school

Alena V. Sereda¹, Olga N. Igna²

^{1,2} *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

¹ *sereda0892@tspu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9221-800X>*

² *onigna@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6864-6367>*

Abstract

The article is devoted to the analysis of domestic scientific research on class management at school. The role of the class teacher is increasing in Russian educational institutions. The changes are related to the rethinking of the educational process in these institutions. In connection with the transformation of the educational system in Russia, class teachers are faced with new tasks, functions and requirements that are determined by the demands of society and the state. At present, a large volume of research on the problem of class management has been accumulated in domestic science. A significant portion of them are devoted to educational activities within the framework of class management. There is a need to systematize the existing experience. Based on the analysis, three large

groups of studies were identified. The first group of studies is devoted to the history of the formation and development of class management in our country. The second group defines modern trends and directions in the work of a class teacher, reflecting the functions and / or directions of the educational activity of the teacher. The third group is devoted to the issues of training class teachers in modern conditions in accordance with the requirements and modern demands of the education system.

Keywords: *class teacher, class management, research on class management, educational activities, upbringing*

For citation: Sereda A.V., Igna O.N. Otechestvennye nauchnye issledovaniya o klassnom rukovodstve v shkole [Domestic scientific research on classroom management at school]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 3 (61), pp. 165–176. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-3-165-176>

В российских общеобразовательных организациях повышается роль классного руководителя. Изменения связаны с обновлением содержания и форматов воспитательной работы в настоящее время. Этот факт определяет необходимость обобщить имеющийся теоретический и практический отечественный опыт в педагогике, связанный с вопросами классного руководства.

Следует отметить, что история развития института классного руководства в России начинается в XVIII в. и этот период определяется как подготовительный этап [1]. В то время воспитание дворянских детей возлагалось на гувернеров, гувернанток, боннов, нянек и др. Только с 1804 г. в уставах лицеев и гимназий России функция воспитания стала вменяться учителям и заключалась в привитии детям таких качеств, как учтивость, правдивость и честь. Становление и развитие института классного руководства начинается с 1871 г., после утверждения должности классных наставников в отечественных учебных заведениях (гимназиях и прогимназиях) [2]. После революции 1917 г. аналогичную деятельность выполняли групповоды. Их функции определялись спецификой, направлениями и потребностями организации работы учителей как предметников, воспитательного процесса при преподавании; воспитательная работа подлежала обязательному планированию и обсуждению [3]. Далее, в 1934 г., в учебных заведениях появились такие должностные лица, как классные руководители. С этого времени они «закрепились» в образовательных организациях, а их функционал, задачи и позиции постоянно уточняются и конкретизируются.

В отечественной педагогической науке второй половины XX – начала XXI в. исследованию вопросов классного руководства посвящено немало работ. Значительная их часть дает представление о воспитательной деятельности в рамках классного руководства. Так, научно-педагогическое наследие Т.Е. Конниковой [4], Л.И. Новиковой [5] отражено в исследовании роли классного руководителя при создании ученического коллектива; О.С. Богдановой, Н.И. Болдырева, А.И. Дулова – в трудах, раскрывающих особенности сотрудничества классного руководителя с социальными партнерами и родителями обучающихся [3]; В.А. Слестёнина – в его научной школе, ориентированной на изучение профессиональной подготовки будущих педагогов и профессионально-личностные характеристики классного руководителя [6]; Ю.К. Бабанского [7], А.В. Мудрика [8] – в применении комплексного подхода в воспитании и выделении роли классного руководителя в нем. Н.Е. Щуркова в своих трудах отмечала, что деятельность классного руководителя специфична и имеет большое влияние на детей. Классному руководителю необходимо владеть искусством воздействия на личность, техникой и методикой воспитательной работы, а также лично расти и профессионально развиваться [9]. Классный руководитель, по мнению Л.В. Байбородовой, является ключевой фигурой в воспитании подрастающего поколения, в своей педагогической деятельности ему необходимо решать непростые многоаспектные педагогические задачи. Автор пишет о том, что педагог должен обладать высоким уровнем профессионализма, в своей деятельности по формированию взаимоотношений с разными участниками педагогических отношений важно опираться на доверие и обладать умением осуществлять воспитательные функции с разных профессиональных позиций (организатор, наставник, тьютор и т. д.) [10].

Интерес к проблемам классного руководства в отечественных исследованиях существенно возрос в 2000-х гг. в связи с модернизацией системы образования. В этот период пересматривалась нормативно-правовая база деятельности классного руководства. К примеру, приказом № 21 Мин-обнауки России в 2006 г. были утверждены методические рекомендации для педагогов, осу-

исполняющих функции классного руководителя в школах на территории Российской Федерации. Введенным документом установлено, что ключевым элементом образования является воспитание у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности и других значимых личностных характеристик. В рекомендациях обозначается, что воспитанием обязаны заниматься все педагоги общеобразовательного учреждения, но в большей степени эта функция принадлежит педагогическому работнику, выполняющему функции классного руководителя. Кроме того, в документе были закреплены цели, задачи и функции классных руководителей, а также критерии оценки их деятельности [11]. Спустя время, в 2020 г., письмом Министерства просвещения РФ утверждены методические рекомендации, которые определяют единые подходы и требования к организации воспитательного процесса классными руководителями и предусматривают введение вариативных компонентов, учитывающих региональные особенности субъекта РФ. Разработчики рекомендуют планировать воспитательную деятельность с обучающимися в соответствии с национальными задачами, приоритетами в сфере образования и воспитания будущего поколения страны [12]. В это же время внесены изменения в ФЗ «Об образовании в РФ», касающиеся вопросов воспитания обучающихся [13]. Государство отмечает важность и значимость построения воспитательного процесса в образовательных организациях на основе российских базовых норм и ценностей посредством вовлечения всех участников педагогических отношений.

М.С. Снопко и Д.С. Жариков в своем исследовании констатируют, что большая часть педагогов осознает государственные приоритеты и запросы в части цели и задач деятельности классного руководителя. Также на основе анализа нормативно-правовых актов авторы отмечают, что к классному руководителю предъявляются достаточно высокие требования, которым сложно соответствовать, и этот факт порождает темы для научных исследований отечественных ученых [14].

С учетом изменений современной системы образования в данной статье рассмотрены отечественные исследования по вопросам классного руководства в образовательных организациях с 2000-х гг. по настоящее время. Анализ данных исследований позволил объединить их *по тематике в следующие три группы*:

Первая группа – история формирования института классного руководства;

Вторая группа – направления деятельности классного руководителя;

Третья группа – специфика обучения будущих классных руководителей в педагогических вузах.

В рамках анализа *первой группы отечественных исследований* отметим, что значимый вклад в изучение вопроса формирования в советские годы института классного руководства занималась К.В. Демушкина. В работе автор акцентировал внимание на временном промежутке с 1917 по 1984 г., выделив следующие этапы: послереволюционный, довоенный, военный, послевоенный и доперестроечный. Изучение данных этапов через призму истории позволило автору утверждать, что деятельность классного руководителя на каждом этапе определяется социокультурной и социально-политической ситуацией в государстве, нормативно-правовой основой, педагогическими концепциями, теориями воспитания и воспитательными практиками определенного исторического периода [15]. Становление и развитие института классного руководства в России исследовала Е.В. Корябкина. Автор связывает начало его развития с введением в пансионах (закрытых учебных заведениях) новой должности комнатного надзирателя, осуществляющего надзорно-контролирующую функцию, и детально характеризует все исторические этапы развития данного института. Е.В. Корябкина (как и К.В. Демушкина) рассматривает становление института классного руководства в историческом контексте, и подробная аналитика выявленных этапов полноценно отражает происходившие перемены и процессы трансформаций [16]. Л.Р. Уварова также предприняла попытку рассмотреть особенности формирования классного руководства в логике его исторической эволюции и преобразования: от зарождения до современности. Автор акцентирует внимание на изменениях к требованиям и функциям классного руководителя в зависимости от рассматриваемого учебного заведения и исторического периода. Подробно представлен опыт деятельности «классных дам», «правительниц/инспектрис» в средних учебных заведениях (гимназиях, прогимназиях, Смольном институте благородных девиц, Александринском сиротском институте и т. д.) конца XIX – начале XX в. и попытка создания института тьюторства. В результате анализа истории возникновения, развития функций и содержания деятельности классного руково-

дителя в отечественном образовании автор утверждает, что в данной истории развития института классного руководства отводится достаточно значимая роль [17].

Сравнительный анализ архивного документа «Инструкции для классных наставников гимназий ведомства Министерства народного Просвещения» и современных требований ФГОС осуществили О.С. Третьякова и Н.В. Никулина, представив исторический опыт воспитательной работы классных руководителей на примере дореволюционных гимназий. Авторы отмечают, что еще в дореволюционной педагогике актуальными в деятельности классного руководителя были следующие аспекты: авторитет, ключевое место в воспитательном процессе, нравственная ответственность за подрастающее поколение и необходимость развития патриотических качеств у воспитанников. В архивном документе описаны должностные инструкции наставника, в которых рекомендуется организовывать взаимодействие в триаде «школа – родитель – ученик», быть примером для учеников и пробуждать патриотические чувства, что актуально и в современности. По мнению авторов, в педагогике необходимо соблюдать принцип преемственности для осуществления анализа имеющегося опыта. Подчеркивается, что еще в дореволюционной педагогике говорилось о том, что классный руководитель не должен ослаблять авторитет других учителей, также важно отслеживать динамику успеваемости учеников класса [18]. Становление классного руководства как педагогического института рассматривала А.Д. Абаньшина. В ее исследовании представлен исторический ход развития института классного руководства, изученный предыдущими авторами, а также описан опыт апробации проекта программы «Освобожденный классный руководитель (педагог)» в конце 1980-х гг. Программа подразумевала, что такой педагог будет освобожден от основной учебной нагрузки, а его деятельность сосредоточится на защите и формировании личности учеников. В процессе апробации проекта программы в некоторых школах возникли классные воспитатели, что определили как положительные результаты, но на законодательном уровне это не закрепило. На основе анализа данного опыта автор делает вывод: классный руководитель в главной степени организует деятельность с обучающимися класса через формирование мотивации к обучению у каждого ребенка, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности путем использования разнообразных форм и методов работы [19].

Анализ отечественных исследований, направленных на изучение истории формирования института классного руководства, позволяет констатировать, что организации воспитательного процесса в общеобразовательных организациях и роли классного руководителя уделяли большое значение на всех исторических этапах начиная с XIX в. На его деятельность в большей степени влияли социокультурная и социально-политическая ситуации в стране. Функционал классного руководителя выполняли разные педагогические сотрудники в зависимости от исторического периода и достигаемой цели. При этом сохранялись основные задачи, такие как защита и развитие личности, создание благоприятной атмосферы в коллективе, изучение индивидуальных особенностей каждого воспитанника, контроль посещаемости и успеваемости, ведение документации и другие. В настоящее время важно осуществлять принцип преемственности для того, чтобы избежать ошибок и совершенствовать работу классных руководителей, опираясь на опыт прошлых лет.

Анализ научных исследований *в рамках второй группы* позволяет выявить тенденции в воспитательной деятельности, осуществляемой классным руководителем. Данные тенденции в большинстве случаев отражают функции и направления его воспитательной работы. Так, например, С.Л. Фролова анализирует опыт отечественной школы по формированию идеалов и ценностей и утверждает, что в первую очередь классный руководитель должен быть сам развитой духовно-нравственной личностью, транслировать идеалы школьнику, быть примером. В этом случае целенаправленность и системность, использование потенциала воспитательной среды, рефлексивная диагностика (фокусируется на внутренних процессах и самоанализе), открытая диагностика (использует измерительно-испытательные методы для оценки внешних проявлений и результатов деятельности) и рефлексивно ценностный диалог будут эффективными условиями формирования идеалов и ценностей у обучающихся [20]. В исследовании С.П. Акутиной рассматривается одно из направлений воспитательной деятельности классного руководителя – воспитание нравственных ценностей у старшеклассников. Практическая значимость исследования посвящена созданию концептуальной модели воспитательной системы класса [21]. Схожую проблему изучала Т.В. Михайлова, которая предположила, что для формирования ценностных ориентаций у под-

ростков необходимо целенаправленно создавать организованный процесс их приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям, охватывающим основные аспекты жизнедеятельности и развития личности. На основе данного понимания автор разработал и апробировал опытно-экспериментальным путем учебно-методический комплекс, который включает программу методического семинара для классных руководителей, учебно-методическое пособие, методику оценки сформированности ценностных ориентаций у подростков, дидактические материалы. Разработанный автором учебно-методический комплекс может быть использован классными руководителями при планировании деятельности с классом [22]. Т.И. Лучина сосредоточила свой научно-педагогический интерес на коммуникативной культуре обучающихся подросткового возраста и особенностях ее развития. Автор утверждает, что подросткам важно являться субъектом гуманного диалогического общения. В связи с этим классному руководителю необходимо создать в школе коммуникативное пространство подростков, стоит уделить внимание просвещению родителей по теме коммуникативной культуры, а также организовать взаимодействие всех участников педагогических отношений через проведение КТД. Создание данных условий, по мнению автора, развивает коммуникативную культуру подростков на основе рефлексии и обеспечивает эффективность воспитательной среды школы по рассматриваемой проблеме [23].

Одним из важных направлений деятельности классного руководителя является работа с родителями. Так, С.А. Курушкина изучает взаимодействие классного руководителя с родительским комитетом класса. Автор считает, что совместная педагогически направленная деятельность педагогов и родителей позволит сформировать успешный коллектив. В работе представлен анализ практического опыта работы классного руководителя, заключающегося в создании родительского комитета или родительского актива, выделении этапов работы с родителями, составлении плана работы, организации самоуправления внутри родительского сообщества. В результате исследования отражена позитивная динамика во взаимоотношениях между участниками педагогического взаимодействия, во внедрении партнерских отношений и продуктивного сотрудничества [24]. Другие ученые – И.В. Муханова и М.М. Бетильмерзаева – утверждают, что классный руководитель является ключевой фигурой воспитательного процесса и значимость приобретает коллаборация системы «родитель – обучающийся – классный руководитель». Авторы констатируют, что при таком подходе большинство родителей довольны взаимоотношениями с классным руководителем, собственными детьми, посещают родительские собрания, получают обратную связь, что создает комфортное образовательное пространство [25].

Приоритетной задачей классного руководства в современных реалиях является формирование благоприятной психолого-педагогической атмосферы в образовательных организациях. Руководствуясь этим, А.Б. Павлова изучает проблему профилактики буллинга в деятельности классного руководителя. Как и многие вышеуказанные авторы из второй группы исследований (направления деятельности классного руководителя), она придерживается мнения, что для решения проблемы обозначенной профилактики необходимо использовать системный подход, предполагающий коллективное взаимодействие обучающихся, родителей и педагогов [26]. Деятельность классного руководителя по предупреждению суицидального поведения старшеклассников изучала М.Ю. Григорьевская. Данный автор утверждает, что эффективность педагогов по профилактике суицидального поведения старшеклассников будет выше, если классные руководители будут владеть технологиями предупреждения и коррективы рассматриваемого поведения, а также смогут составить план работы на основе своевременного мониторинга психического состояния класса. По мнению автора, важно осуществлять социальное партнерство и повышать теоретическую и методическую готовность классных руководителей по профилактике суицидального поведения [27].

Отдельное внимание исследователи уделяют совершенствованию воспитательной деятельности и оцениванию работы педагогов-практиков. Так, А.И. Пушкарева в своем исследовании подчеркивает, что для совершенствования воспитательной деятельности классного руководителя необходимо внедрение и использование предложенного ею систематизированного комплекса диагностических методик. Данный комплекс включает в себя известные ранее методики, такие как методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности (Т.В. Маталин, Р.Б. Кэртэлл, Г. Айзенк, А.Е. Личко и др.), «Шкала локуса контроля» (Дж. Роттер, Е. Голынкина, А.М. Эткин), методика по изучению ценностных ориентаций (М. Рокич), шкала-опросник для диагностики со-

циально-психологической атмосферы в классе (Ф. Фидлер, Ю.Л. Ханин) и многие другие. Применение комплекса диагностических методик позволяет достичь объективности и надежности при оценивании исследуемых характеристик обучающегося и классного руководителя, обеспечить дифференцированный и индивидуальный подход, формировать стремление у классных руководителей к самосовершенствованию и совершенствованию воспитательной деятельности. [28]. Коллектив ученых (В.В. Николина, А.А. Ложилова и С.И. Аксенов) в своей работе доказывают, что в научно-педагогических исследованиях описывается опыт оценивания деятельности педагогов, а проблеме оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя уделено недостаточно внимания. Как и предыдущий исследователь, авторы утверждают, что при анализе эффективности работы педагога необходимо подходить с точки зрения ее систематичности и объективности и предлагают структурно-функциональную модель оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя, соединяющую комплексное и дифференцированное оценивание труда педагога. Разработанная модель отражает основные компетенции и функции классного руководителя [29]. Ученые также изучают вопросы формирования классным руководителем у обучающихся готовности к трудовой деятельности, развития их познавательных интересов, патриотизма и другие.

Анализ представленных отечественных исследований подтверждает важность осуществления воспитательного процесса классными руководителями с ориентацией на традиционные российские духовно-нравственные ценности на основе выстраивания эффективной коммуникации с детским коллективом и их родителями. Особое внимание уделяется организации воспитательно-профилактической работы классным руководителем с обучающимися школы по предупреждению буллинга и суицидального поведения. Также интерес отечественных исследователей сосредоточен на проблеме совершенствования данной работы. Обобщив исследования второй группы, можно сделать выводы о том, что деятельность классного руководителя будет успешной при условии поиска современных и эффективных форм и методов такой деятельности, ее совершенствования, включения в воспитательный процесс в рамках классного руководства рефлексивных техник, выстраивания диалогического общения, организации взаимодействия с социальными партнерами.

Третья группа исследований (специфика обучения будущих классных руководителей в педагогических вузах) отражает особенности организации образовательного процесса при подготовке будущих педагогов к реализации функций классного руководителя в школах. Исследователи данной группы стремятся улучшить процесс обучения будущих педагогов. К примеру, О.С. Ефимова изучала подготовку обучающихся педагогического вуза к деятельности в качестве классного руководителя в рамках компетентностного подхода. Считая «компетентность классного руководителя в воспитательной деятельности» его комплексным профессионально-личностным качеством [30, с. 8], автор утверждает, что названная компетентность проявляется в решении сложных педагогических задач и формируется не только посредством изучения модуля воспитательной деятельности рабочего учебного плана, а также на основе опыта воспитательной деятельности, приобретаемого в результате внедрения технологии культурных практик. Принимая участие в таких практиках в различных ролях (как участники, организаторы и др.) и уровнях (от учебной группы до городских мероприятий), будущие педагоги постепенно аккумулируют необходимый опыт воспитательной деятельности [30]. О.В. Селезнева также фокусировала внимание на теме профессионально-педагогической компетентности студентов как будущих классных руководителей. По мнению автора, в содержание учебных дисциплин должны быть внедрены вопросы организации самоуправления, создана профессионально-развивающая среда, а также введены элементы самоуправления во все виды студенческой деятельности. В исследовании О.В. Селезневой доказано, что участие студентов педагогического вуза в студенческом самоуправлении ускоряет процесс формирования и развития профессионально-педагогической компетентности будущего учителя [31]. Эту же проблему с точки зрения организации непрерывной практики у обучающихся педвуза изучала Т.В. Яковлева. Педагогическая практика, по мнению автора, должна начинаться на первом курсе и длиться до окончания вуза. «Лестница» педагогических практик начинается с учебной ознакомительной практики по психологии и педагогике, где студенты осуществляют тьюторскую деятельность. На втором курсе студенты проходят практику «Я – классный руководитель», на которой изучают опыт работы классного руководителя, учатся составлять перспективные планы,

проводят диагностику класса, выявляют запросы родителей и др. На третий год обучения студенты осваивают практику «Я – вожатый», два последних курса посвящены практике по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, а завершается «лестница» практикой-демоэкзаменом. Все практики сопровождаются выполнением практических заданий и ведением дневника наблюдений с целью посмотреть на педагогическую деятельность с новой позиции – педагога. Такой подход к организации практик позволит совершенствовать профессиональные компетенции будущих учителей и подготовить студентов к деятельности классного руководителя [32]. Коллектив ученых (Е.Ю. Илалтдинова, В.В. Кисова и А.В. Семенов) разработал опросник для определения готовности будущих педагогов к осуществлению функций классного руководства. Шкальный опросник позволяет выявить общий уровень развития готовности к классному руководству, а также показатели развития мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностного, эмоционально-рефлексивного компонентов. Он предназначен для работы с обучающимися педагогических вузов на этапе начального профессионального становления. Актуальные направления индивидуальной работы в процессе освоения выбранной профессии можно спланировать на основе результатов предложенной методики, которая определяет профиль готовности к классному руководству [33]. Отечественные ученые активно изучают и другие проблемы близкой тематики, например: формирование у студентов вузов и колледжей интереса к будущей педагогической деятельности; их готовность к физическому воспитанию обучающихся, к реализации социально-педагогической функции в качестве классного руководителя.

На основе анализа третьей группы отечественных исследований можно сделать вывод, что при подготовке студентов педвуза к деятельности классного руководителя важно находить новые эффективные механизмы. Следует использовать потенциал как учебной, так и внеучебной деятельности (студенческого самоуправления, учебных/педагогических практик) и создавать условия для расширения у студентов опыта организации воспитательной деятельности. Для построения успешной индивидуальной образовательной траектории важно осуществлять диагностику готовности к деятельности классного руководителя у будущих учителей, что позволит своевременно вносить коррективы в профессиональную подготовку.

Таким образом, проблемное поле классного руководства сохраняет свою актуальность и перспективность в отечественных исследованиях. Сравнительный анализ имеющихся работ в отечественной науке по исследуемой проблеме позволил систематизировать имеющиеся научные исследования в три большие группы. Первая группа посвящена истории становления и развития классного руководства в нашей стране. Вторая группа определяет современные тенденции и направления в работе классного руководителя, отражающие функции и/или направления воспитательной деятельности педагога. Третья группа посвящена вопросам подготовки будущих классных руководителей в педагогическом вузе и вызывает интерес к дальнейшему исследованию в связи с утверждением ФГОС третьего поколения. С.Б. Жаркова на основе сравнительного анализа ФГОС второго и третьего поколения отмечает, что современный классный руководитель должен быть готов осуществлять психологический анализ, раскрывать индивидуальные способности обучающихся с учетом особенностей личности и организовывать совместную, социально значимую и творческую деятельность с классом. Кроме того, классный руководитель обеспечивает защиту прав и интересов ребенка, способствует гуманизации отношений внутри ученического коллектива и между обучающимися и педагогами [34]. ФГОС третьего поколения предполагает обновление и рабочей программы воспитания, что также влияет на деятельность классного руководителя. Как отмечают А.А. Лозовицкая и Ю.А. Сапожникова, в программе воспитания выделен модуль «Классное руководство», определяющий работу классного руководителя, но вместе с тем педагог реализует и другие модули. Так, например, именно классный руководитель в рамках других модулей реализовывает курсы внеурочной деятельности «Разговоры о важном», «Орлята России», «Россия – мои горизонты», организует ученическое самоуправление на уровне класса, взаимодействует с родительским сообществом, организует участие класса в общешкольных делах и др., что вызывает затруднения в оценивании его деятельности, а от педагога требует проявления высокого уровня личностно-профессиональных компетенций [35]. Вместе с тем программа воспитания предполагает деятельность педагогов по гражданскому, патриотическому, духовно-нравственному, трудовому воспитанию обучающихся и другим направлениям. Следовательно, вопросы профессиональной

подготовки будущих классных руководителей с учетом состояния образования на современном этапе и существующих отечественных научных исследований сохраняют свою перспективность для изучения и нуждаются в дополнительной проработке.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Лобанова О.Б., Борисова А.А. Развитие института классного руководства в системе отечественного образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 7. С. 37–42.
2. Классное руководство / Е.А. Алисов, В.П. Сергеева, И.С. Сергеева, Л.С. Подымова. М.: Академия, 2014. 320 с.
3. Классный руководитель: пособие для классных руководителей сред. школ / под ред. Н.И. Болдырева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1955. 352 с.
4. Конникова Т.Е. Роль коллектива в формировании личности школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ленинград, 1970. 57 с.
5. Шакурова М.В. Идеи Л.И. Новиковой в контексте феноменологии воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 4 (52). С. 23–34.
6. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» // Развитие личности. 2008. № 2. С. 8–19.
7. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 254 с. (Академия педагогических наук СССР. Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР).
8. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. Вып. 3 (10). С. 7–24.
9. Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем. М.: Педагогика, 1986. 112 с.
10. Байбородова Л.В. Координация деятельности классных руководителей // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 2 (55). С. 3–12.
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 февраля 2006 г. № 21 «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений» // ГАРАНТ: справочно-правовая система. URL: <https://base.garant.ru/189311/> (дата обращения: 23.11.2024).
12. Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. № ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» // ГАРАНТ: справочно-правовая система. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/> (дата обращения: 23.11.2024).
13. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» // ГАРАНТ: справочно-правовая система. URL: <https://base.garant.ru/74451950/> (дата обращения: 23.11.2024).
14. Снопков М.С., Жариков Д.С. Институт классного руководства: запрос, реализация, дефициты // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2022. № 4 (16). С. 20–29. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/26dec2022/kvo102/> (дата обращения: 26.11.2024).
15. Демушкина К.В. Развитие института классного руководства в советской школе (1917–1984 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 22 с.
16. Корябкина Е.В. Становление и развитие института классного руководства в России // Человек и образование. 2011. №3. С. 123–128.
17. Уварова Л.Р. Институт классного руководства: вчера, сегодня, завтра // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 3. С. 223–228.
18. Третьякова О.С., Никулина Н.В. Классное руководство – исторический опыт воспитательной работы на примере дореволюционных гимназий // Символ науки: международный научный журнал. 2023. № 12-2. С. 148–150.
19. Абаньшина А.Д. Становление классного руководства как педагогического института // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2016. № 33. С. 92–95.

20. Фролова С.Л. О реализации приоритетных направлений воспитания учащихся: формирование идеалов и ценностей // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 1. С. 133–137.
21. Акутина С.П. Воспитание нравственных ценностей у старшеклассников как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2003. 23 с.
22. Михайлова Т.В. Формирование ценностных ориентаций у подростков в системе деятельности классного руководителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 20 с.
23. Лучина Т.И. Деятельность классного руководителя по развитию коммуникативной культуры подростков в воспитательном пространстве школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 23 с.
24. Курушкина С.А. Взаимодействие классного руководителя с родительским комитетом класса // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 6. С. 6–14.
25. Бетильмерзаева М.М., Мусханова И.В. Удовлетворенность родителей деятельностью классного руководителя как ключевой фигуры воспитательного процесса в современной школе // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 641–657. doi: 10.32744/pse.2023.1.38
26. Павлова А.Б., Алисов Е.А. Профилактика буллинга в системе деятельности классного руководителя // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3 (45). С. 59–64.
27. Григорьевская М.Ю. Совершенствование деятельности классных руководителей по предупреждению суицидального поведения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2007. 18 с.
28. Пушкарева А.И. Совершенствование воспитательной деятельности классного руководителя на диагностической основе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002. 22 с.
29. Николина В.В., Ложилова А.А., Аксенов С.И. Модель оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 98–137. doi: 10.17853/1994-5639-2023-2-98-137
30. Ефимова О.С. Подготовка студентов педагогического вуза к работе классного руководителя на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2010. 22 с.
31. Селезнева О.В. Становление профессионально-педагогической компетентности будущего учителя как классного руководителя в процессе студенческого самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2007. 21 с.
32. Яковлева Т.В. «Лестница» педагогических практик как фактор совершенствования профессиональных компетенций будущих учителей // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. С. 318–320.
33. Илалтдинова Е.Ю., Кисова В.В., Семенов А.В. Опросник готовности к классному руководству будущих педагогов // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 127–140. doi: 10.32744/pse.2021.1.9
34. Жаркова С.Б. Роль классного руководителя в системе воспитания школьников в условиях реализации ФГОС второго и третьего поколения // Научное и образовательное пространство в условиях вызовов современности: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конференции. 2021. С. 54–56.
35. Лозовицкая А.А., Сапожникова Ю.А. Ориентиры проектирования рабочей программы воспитания в контексте обновленных федеральных государственных образовательных стандартов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 4. С. 337–343.

References

1. Lobanova O.B., Borisova A.A. Razvitiye instituta klassnogo rukovodstva v sisteme otechestvennogo obrazovaniya [Development of the institute of class management in the system of national education]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya – Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application*, 2009, no. 7, pp. 37–42 (in Russian).
2. Alisov E.A., Sergeeva V.P., Sergeeva I.S., Podymova L.S. *Klassnoye rukovodstvo* [Classroom management]. Moscow, Akademiya Publ., 2014. 320 p. (in Russian).
3. Boldyrev N.I. (ed.) *Klassnyy rukovoditel': Posobiye dlya klassnykh rukovoditeley srednikh shkol* [Class teacher: Guide for class teachers of secondary schools]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1955. 352 p. (in Russian).
4. Konnikova T.E. *Rol' kollektiva v formirovanii lichnosti shkol'nika. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [The role of the team in the formation of the student's personality. Abstract of thesis doc. of ped. sci.]. Leningrad, 1970. 57 p. (in Russian).

5. Shakurova M.V. Idei L.I. Novikovoy v kontekste fenomenologii vospitaniya [Ideas of L.I. Novikova in the context of the phenomenology of education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 2018, no. 4 (52), pp. 23–34 (in Russian).
6. Nauchnaya shkola akademika RAO, doktora pedagogicheskikh nauk, professora Vitaliya Aleksandrovicha Slastenina “Lichnostno-orientirovannoye professional’noye obrazovaniye” [Scientific school, academician of the Russian Academy of Sciences, doctor of pedagogical sciences, professor Vitaly Aleksandrovich Slastenina “Personally-oriented professional education”]. *Razvitiye lichnosti – Development of Personality*, 2008, no. 2, pp. 8–19 (in Russian).
7. Babanskiy Yu.K. *Optimizatsiya protsessa obucheniya: obshchedidakticheskiy aspekt* [Optimization of the learning process: general didactic aspect]. Moscow, Pedagogika Publ., 1977. 254 p. (USSR Academy of Pedagogical Sciences. Works of full members and corresponding members of the USSR Academy of Pedagogical Sciences) (in Russian).
8. Mudrik A.V. Vospitaniye kak sostavnaya chast’ protsessa sotsializatsii [Education as an integral part of the socialization process]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya – St. Tikhon’s University Review. Pedagogy. Psychology*, 2008, no. 3 (10), pp. 7–24 (in Russian).
9. Shchurkova N.E. *Vy stali klassnym rukovoditelem* [You became a class teacher]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 112 p. (in Russian).
10. Bayborodova L.V. Koordinatsiya deyatelnosti klassnykh rukovoditeley [Coordination of activities of class teachers]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2008, no. 2 (55), pp. 3–12 (in Russian).
11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 3 fevralya 2006 g. № 21 “Ob utverzhdenii Metodicheskikh rekomendatsiy ob osushchestvlenii funktsiy klassnogo rukovoditelya pedagogicheskimi rabotnikami gosudarstvennykh obshheobrazovatel’nykh uchrezhdeniy sub’ektov Rossiyskoy Federatsii i munitsipal’nykh obshheobrazovatel’nykh uchrezhdeniy” [On approval of the Methodological recommendations on the implementation of the functions of a class teacher by teaching staff of state general educational institutions of the constituent entities of the Russian Federation and municipal general educational institutions: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 3, 2006 No. 21]. *GARANT: spravochnaya sistema* [GARANTEE: reference and legal system] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/189311/> (accessed 23 November 2024).
12. Pis’mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 12 maya 2020 g. № VB-1011/08 “O metodicheskikh rekomendatsiyakh” [On methodological recommendations: Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 12, 2020 No. VB-1011/08]. *GARANT: spravochnaya sistema* [GARANTEE: reference and legal system] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/> (accessed 23 November 2024).
13. Federal’nyy zakon ot 31 iyulya 2020 g. № 304-FZ “O vnesenii izmeneniy v Federal’nyy zakon ‘Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii’ po voprosam vospitaniya obuchayushchikhsya” [On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation” on Issues of Education of Students: Federal Law of July 31, 2020 No. 304-FZ]. *GARANT: spravochnaya sistema* [GARANTEE: reference and legal system] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/74451950/> (accessed 23 November 2024).
14. Snopok M.S., Zharikov D.S. Institut klassnogo rukovodstva: zapros, realizatsiya, defitsity [Institute of class management: request, implementation, deficits]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal “Kalinigradskiy vestnik obrazovaniya” – Scientific and methodological electronic journal “Kalinigrad Bulletin of Education”*, 2022, no. 4 (16), pp. 20–29 (in Russian). URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/26dec2022/kvo102/> (accessed 26 November 2024).
15. Demushkina K.V. *Razvitiye instituta klassnogo rukovodstva v sovetskoy shkole (1917–1984 gg.). Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Development of the institution of class management in the Soviet school (1917-1984). Abstract of thesis doc. of ped. sci.]. Saint Petersburg, 2005. 22 p. (in Russian).
16. Koryabkina E.V. Stanovlenie i razvitie instituta klassnogo rukovodstva v Rossii [Formation and development of the institute of class management in Russia]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2011, no. 3, pp. 123–128 (in Russian).
17. Uvarova L.R. Institut klassnogo rukovodstva: vchera, segodnya, zavtra [Institute of Class Leadership: Yesterday, Today, Tomorrow]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2009, no. 3, pp. 223–228 (in Russian).

18. Tret'yakova O.S., Nikulina N.V. Klassnoe rukovodstvo – istoricheskiy opyt vospitatel'noy raboty na primere dorevolutsionnykh gimnaziy [Class management – historical experience of educational work at pre-revolutionary gymnasiums]. *Simvol nauki: mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal – Symbol of Science: International Scientific Journal*, 2023, no. 12-2, pp. 148–150 (in Russian).
19. Aban'shina A.D. Stanovleniye klassnogo rukovodstva kak pedagogicheskogo instituta [Formation of class management as a pedagogical institute]. *Sborniki konferentsii NITS "Sotsiosfera" – Conference proceedings of the Scientific Research Center Sociosphere*, 2016, no. 33, pp. 92–95 (in Russian).
20. Frolova S.L. O realizatsii prioritnykh napravlenii vospitaniya uchashchikhsya: formirovaniye idealov i tsennostey [On the implementation of priority directions of student education: formation of ideals and concepts]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and Social Educational Idea*, 2012, no. 1, pp. 133–137 (in Russian).
21. Akutina S.P. *Vospitaniye nraivstvennykh tsennostey u starsheklassnikov kak napravleniye deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya v usloviyakh tselostnogo uchebno-vospitatel'nogo protsessa. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Cultivation of moral values in senior classmates as a guide to the activities of a class leader in the activities of a community educational process. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Nizhniy Novgorod, 2003. 23 p. (in Russian).
22. Mikhaylova T.V. *Formirovaniye tsennostnykh orientatsii u podrostkov v sisteme deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of value orientations in adolescents in the system of activities of the class teacher. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Nizhniy Novgorod, 2008. 20 p. (in Russian).
23. Luchina T.I. *Deyatel'nost' klassnogo rukovoditelya po razvitiyu kommunikativnoy kul'tury podrostkov v vospitatel'nom prostranstve shkoly. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Activities of the class teacher to develop the communicative culture of adolescents in the educational space of the school. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Omsk, 2008. 23 p. (in Russian).
24. Kurushkina S.A. Vzaimodeystviye klassnogo rukovoditelya s roditel'skim komitetom klassa [Interaction of the class teacher with the class parent committee]. *Ekspiriment i innovatsii v shkole*, 2012, no. 6, pp. 6–14 (in Russian).
25. Betil'merzaeva M.M., Muskhanova I.V. Udovletvorennost' roditel'noy deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya kak klyuchevoy figury vospitatel'nogo protsessa v sovremennoy shkole [Parents' satisfaction with the activities of the class teacher as a key figure in the educational process in a modern school]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects of Science and Education*, 2023, no. 1 (61), pp. 641–657. doi: 10.32744/pse.2023.1.38 (in Russian).
26. Pavlova A.B., Alisov E.A. Profilaktika bullinga v sisteme deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya [Prevention of bullying in the system of activities of the class teacher]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Pedagogy and Psychology*, 2018, no. 3 (45), pp. 59–64 (in Russian).
27. Grigor'evskaya M.Yu. *Sovershenstvovaniye deyatel'nosti klassnykh rukovoditeley po preduprezhdeniyu suitsidal'nogo povedeniya starsheklassnikov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Improving the activities of class teachers to prevent suicidal behavior of senior students Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Cheboksary, 2007. 18 p. (in Russian).
28. Pushkareva A.I. *Sovershenstvovaniye vospitatel'noy deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya na diagnosticheskoy osnove. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Improving the educational activities of the class teacher on a diagnostic basis. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Kazan, 2002. 22 p. (in Russian).
29. Nikolina V.V., Loshchilova A.A., Aksenov S.I. Model' otsenki effektivnosti vospitatel'noy deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya [Model for assessing the effectiveness of educational activities of the class teacher]. *Obrazovanie i nauka – Education and Science*, 2023, vol. 25, no. 2, pp. 98–137. doi: 10.17853/1994-5639-2023-2-98-137 (in Russian).
30. Efimova O.S. *Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k rabote klassnogo rukovoditelya na osnove kompetentnostnogo podkhoda. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Preparing students of a pedagogical university for the work of a class teacher based on a competency-based approach. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Kirov, 2010. 22 p. (in Russian).
31. Selezneva O.V. *Stanovlenie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya kak klassnogo rukovoditelya v protsesse studencheskogo samoupravleniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk*. [Formation of professional and pedagogical competence of a future teacher as a class teacher in the process of student self-government. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Komsomol'sk-na-Amure, 2007. 21 p. (in Russian).
32. Yakovleva T.V. "Lestnitsa" pedagogicheskikh praktik kak faktor sovershenstvovaniya professional'kh kompe-

- tentsiy budushchikh uchiteley [“Ladder” of pedagogical practice as a factor in improving the professional competence of future teachers]. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2023, no. 80-2, pp. 318–320 (in Russian).
33. Ilaltdinova E.Yu., Kisova V.V., Semenov A.V. Oprosnik gotovnosti k klassnomu rukovodstvu budushchikh pedagogov [Questionnaire of readiness for class leadership of future teachers]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects of Science and Education*, 2021, no. 1 (49), pp. 127–140. doi: 10.32744/pse.2021.1.9 (in Russian).
34. Zharkova S.B. Rol' klassnogo rukovoditelya v sisteme vospitaniya shkol'nikov v usloviyakh realizatsii FGOS vtorogo i tret'yego pokoleniya [The role of the class teacher in the system of education of schoolchildren in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of the second and third generations]. *Nauchnoye i obrazovatel'noye prostranstvo v usloviyakh vyzovov sovremennosti: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii – Scientific and educational space in the context of modern challenges: Collection of materials of the International scientific and practical conference*, 2021, pp. 54–56 (in Russian).
35. Lozovitskaya A.A., Sapozhnikova Yu.A. Oriyentiry proyektirovaniya rabochey programmy vospitaniya v kontekste obnovernnykh federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov [Guidelines for designing a working program of education in the context of updated federal state educational standards]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 2023, no. 4, pp. 337–343 (in Russian).

Информация об авторах:

Серeda A.B., аспирант, старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: sereda0892@tspu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9221-800X>

SPIN-код: 9176-9192

Author ID: 890109

Игна O.H., доктор педагогических наук, доцент, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: onigna@tspu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-6367>

SPIN-код: 2326-4299

Author ID: 330354

Scopus Author ID: 58222380700

Wos Researcher: AAF-2751-2021

Information about the authors:

Sereda A.V., postgraduate student, senior lecturer, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: sereda0892@tspu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9221-800X>

SPIN-code: 9176-9192

Author ID: 890109

Ignina O.N., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: onigna@tspu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-6367>

SPIN-code: 2326-4299

Author ID: 330354

Scopus Author ID: 58222380700

Wos Researcher: AAF-2751-2021

Статья поступила в редакцию 08.01.2025; принята к публикации 24.04.2025

The article was submitted 08.01.2025; accepted for publication 24.04.2025